



EDUCAÇÃO

ESCOLA SUPERIOR
POLITÉCNICO SETÚBAL

ANA MARIA
BARBEIRO GIÃO

**CONFLITOS INTERPARES: A
IMPORTÂNCIA DA RESOLUÇÃO DE
CONFLITOS EM CONTEXTO DE
CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA**

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

ORIENTADOR

Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa
Figueira

dezembro de 2024

ANA MARIA
BARBEIRO GIÃO

**CONFLITOS INTERPARES: A
IMPORTÂNCIA DA RESOLUÇÃO DE
CONFLITOS EM CONTEXTO DE
CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA**

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Isabel Maria
Tomázio Correia, Instituto Politécnico de Setúbal

Orientador: Professora Doutora Sofia Gago da
Silva Corrêa Figueira, Instituto Politécnico de
Setúbal

Vogal: Professora Especialista Maria Teresa
Elvas de Matos, Instituto Politécnico de Setúbal

dezembro de 2024

AGRADECIMENTOS

Este relatório de investigação representa o final de uma longa caminhada percorrida nos últimos cinco anos e o realizar de um sonho. Por a concretização desta etapa não ter sido possível sem ter ao meu lado pessoas que sempre me acompanharam, não posso deixar de lhes fazer um agradecimento.

Começo por agradecer aos meus pais pelo apoio constante que me permitiu chegar até aqui. O vosso carinho, paciência, compreensão e a força que me transmitiram foram essenciais para que conseguisse concluir esta etapa com sucesso. Obrigada por nunca me abandonarem e nunca terem deixado de acreditar em mim, mesmo quando eu o fazia.

Agradeço ainda ao meu irmão e à minha cunhada por serem um exemplo para mim, por estarem sempre presentes nos momentos mais significativos e em que mais preciso e pelo apoio que demonstraram ao longo deste percurso. Obrigada pela paciência que tiveram e por me fazerem acreditar que ia conseguir ultrapassar todos os obstáculos.

Ao meu avô pelos concelhos sábios que me serviram de exemplo e contribuíram para a conclusão desta etapa e à minha avó, que embora já não esteja entre nós, sempre se demonstrou orgulhosa do percurso que fui construindo e sempre acreditou em mim, sei que a conclusão deste ciclo seria um motivo de orgulho para ela.

Às minhas colegas e amigas Marta Caramelo e Catarina Santana, obrigada pela vossa amizade, por estarem sempre disponíveis para me ouvir e ajudar e por terem tornado este processo menos solitário.

À Érica Costa e à Catarina Carção, que foram excelentes parceiras de mestrado e licenciatura, respetivamente. Obrigada pelos inúmeros momentos que partilhámos. Sem vocês, não teria sido igual.

Agradeço ainda às educadoras cooperantes, auxiliares de ação educativa e aos grupos de crianças que acompanhei por me terem acolhido de imediato e pelas aprendizagens que me proporcionaram.

Por último, não posso deixar de agradecer a todos os professores que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, em especial à Professora Sofia Figueira, que orientou o desenvolvimento do presente relatório. Agradeço a disponibilidade, as palavras de motivação e as orientações indispensáveis para a elaboração deste projeto

A todos, muito obrigada.

RESUMO

O presente Relatório do Projeto de Investigação intitulado “Conflitos interpares: A importância da resolução de conflitos em contexto de Creche e Jardim de Infância”, tem como principais objetivos compreender o papel do/a educador/a enquanto gestor do currículo no apoio à resolução dos conflitos que ocorrem entre as crianças e demonstrar a importância dos conflitos e da sua resolução para o desenvolvimento integral da criança. Esta investigação foi desenvolvida em dois contextos educativos, de Jardim de Infância e Creche, respetivamente. A metodologia utilizada no presente estudo é uma metodologia de investigação qualitativa, tendo sido seguidos os princípios da investigação-ação, de modo a dar resposta à questão de investigação delineada: Que estratégias podem ser mobilizadas pelos educadores de infância para apoiarem a resolução de conflitos entre as crianças? Os procedimentos de recolha e tratamento de informação utilizados foram a observação participante, as notas de campo, a análise documental, os registos multimédia, as entrevistas semiestruturadas realizadas às educadoras cooperantes e a análise de conteúdo. No decorrer da investigação foram realizadas algumas intervenções espontâneas e outras planificadas que serão apresentadas no presente relatório e que permitiram dar resposta à questão de investigação. Com a conclusão deste estudo, foi possível compreender que o/a educador/a tem um papel preponderante no apoio à resolução de conflitos entre as crianças. Enquanto gestor do currículo, diariamente, o/a educador/a deve encorajar as crianças a resolver os conflitos em que se envolvem e criar um ambiente, propício para tal, no qual se sintam seguras e confiantes.

Palavras-Chave: Resolução de Conflitos; Creche; Jardim de Infância; Educador/a, Criança

ABSTRACT

The main objectives of this research project report, entitled 'Peer conflicts: The importance of conflict resolution in a nursery and kindergarten setting', are to understand the role of the educator as curriculum manager in supporting the resolution of conflicts that occur between children and to demonstrate the importance of conflicts and their resolution for the integral development of children. This research was carried out in two educational contexts, kindergarten and nursery school, respectively. The methodology used in this study is qualitative research and the principles of action research were followed in order to answer the research question: *What strategies can nursery teachers mobilise to support conflict resolution between children?* The procedures used to collect and process the information were participant observation, field notes, document analysis, multimedia recordings, semi-structured interviews with the cooperating educators and content analysis. During the course of the research, a number of spontaneous and planned interventions were carried out, which will be presented in this report and which made it possible to answer the research question. With the conclusion of this study, it was possible to realise that the teacher has a leading role to play in supporting conflict resolution between children. As the manager of the curriculum, on a daily basis, the educator must encourage children to resolve the conflicts they get involved in and create a favourable environment in which they feel safe and confident.

Keywords: Conflict Resolution; Day Care Centre; Kindergarten; Educator, Child

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1.....	4
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	4
1. As interações entre pares.....	4
2. Os conflitos na Educação de Infância	8
3. Papel do/a Educador/a enquanto gestor/a do currículo e a influência da conceção de criança na gestão de conflitos em educação de infância.....	11
3.1. Estratégias de resolução de conflitos.....	16
CAPÍTULO 2.....	20
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	20
1. Investigação Qualitativa	20
2. Investigação Ação	23
3. Procedimento de recolha e tratamento de informação	25
3.1. Observação participante	26
3.2. Notas de campo.....	27
3.3. Registos multimédia.....	28
3.4. Pesquisa documental.....	29
3.5. Entrevista.....	29
4. Análise e interpretação da informação recolhida	30
5. As questões éticas na Investigação	31
CAPÍTULO 3.....	34
DESCRIÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS E DESCRIÇÃO DAS INTERVENÇÕES	34
1. Contexto de Jardim de Infância – Instituição A.....	34
1.1. Infraestruturas.....	34
1.2. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico	35
1.3. Equipa Pedagógica.....	35
1.4. Grupo de Crianças.....	36

1.5. Rotina	37
1.6. Espaço e Materiais	39
2. Descrição, interpretação e análise das intervenções	40
2.1. “Um conflito no parque”	41
2.2. Reuniões de conselho	43
3. Contexto de Creche – Instituição B	47
3.1. Infraestruturas.....	47
3.2. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico	48
3.3. Equipa Pedagógica.....	48
3.4. Grupo de crianças.....	49
3.5. Rotina	50
3.6. Espaços e Materiais.....	51
4. Descrição, interpretação e análise das intervenções	52
4.1. “Um conflito na hora da sesta”	54
4.2. “Caracol e lagarta”	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
APÊNDICES	72

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Momentos de estágio	34
Tabela 2 Momentos da rotina - Jardim de Infância	38
Tabela 3 Momentos da rotina - Creche.....	51

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Reunião de Conselho.....	43
Figura 2 Secretário procede ao registo no diário	44
Figura 3 Leitura da história	56
Figura 4 Reconto da história	56
Figura 5 Momento de entreaajuda entre o F. e o E.	59

Figura 6 D. mostra peça à S.	60
Figura 7 A. observa ação da S. e do D.....	60

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice A Guião da entrevista semiestruturada	72
Apêndice B Transcrição da entrevista semiestruturada - Educadora Cooperante A .	74
Apêndice C Transcrição da entrevista semiestruturada - Educadora Cooperante B .	76
Apêndice D Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas	79
Apêndice E Planificação da intervenção “Caracol e Lagarta” – Leitura da história e construção do puzzle	84

LISTA DE ABREVIATURAS

MEM – Movimento da Escola Moderna

OPC – Orientações Pedagógicas para Creche

OCEPE – Orientações Pedagógicas para a Educação Pré-Escolar

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

INTRODUÇÃO

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

A investigação efetuada decorreu nos três momentos de estágio, que constam no plano de estudo do mestrado frequentado. Contrariamente, à ordem que consta neste plano, no meu caso o primeiro momento de estágio foi realizado em contexto de Jardim de Infância e o segundo em contexto de Creche. Esta inversão deu-se por ter começado o ano letivo 2022/2023 inscrita no Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Embora a decisão de começar a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar tenha sido ponderada ainda no decorrer do primeiro semestre do ano letivo anteriormente referido, apenas no segundo semestre foi oficializada.

No momento em que esta troca foi oficializada, fui informada que deveria escolher um tema que fosse transversal às duas valências e com o qual me identificasse para abordar no projeto investigação. Perante esta proposta comecei a pensar em temas com os quais me identificava, tendo surgido três.

Um dos temas que ponderei abordar foi a importância da relação estabelecida entre a escola e as famílias para o desenvolvimento das crianças, uma vez que durante o estágio em Contexto de Jardim de Infância tive a possibilidade de observar várias dinâmicas com as famílias, como por exemplo, a sua ida à sala e a reunião de pais.

Outra das temáticas pensadas foi a importância do brincar em educação de infância, por ter sido algo pelo qual sempre tive particular interesse.

Por último, mas não menos importante pensei na gestão e resolução de conflitos em Creche e Jardim de Infância, sendo que depois de refletir compreendi que esta era a temática mais significativa para mim.

Ao iniciar o primeiro momento de estágio, embora ainda não me encontrasse a desenvolver o projeto de investigação, deparei-me com várias situações de conflito entre as crianças, sendo que em algumas delas elas conseguiam resolvê-las entre si, enquanto noutras recorriam ao adulto presente no sentido de serem auxiliadas. Numa fase inicial, nestes momentos, deparei-me com algumas dificuldades em relação à forma como deveria a intervir, que me levaram a refletir acerca de estratégias que poderiam ser utilizadas de modo a apoiar as crianças e a potenciar as aprendizagens que poderiam provir desses momentos.

Tal como é referido por Marques, Azevedo, Marques, Folque & Araújo (2024) os conflitos “(...) são parte integrante da trajetória da criança e constituem-se como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento” (p.67). Contudo, para que estes contribuam realmente para a curva de aprendizagem e desenvolvimento da criança é crucial que não sejam ignorados, pois “a competência da escolha e a resolução de problemas de forma autónoma proporcionam à criança o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e comunicativas (Paiva, Lino & Almeida, 2019, p.34).

Nesse sentido, desde cedo o/a educador/a deve integrar na sua prática estratégias que permitam que, progressivamente, as crianças consigam resolver os conflitos em que se envolvem de forma autónoma, pois de acordo com Marques et al. (2024) “com o apoio do adulto as crianças aprendem a identificar os contornos das situações em que estão envolvidas, o seu papel nas mesmas, os seus sentimentos e os das outras crianças e a participar na resolução dos problemas” (p.67).

Tendo em consideração o crescente interesse que desenvolvi sobre esta temática, a sua pertinência e a situação-problema anteriormente evidenciada, depois de proceder à escolha do tema, foi delineada a questão de investigação: *Que estratégias podem ser mobilizadas pelos educadores de infância para apoiarem a resolução de conflitos entre as crianças?*

Os principais objetivos deste estudo são perceber a importância dos conflitos e da sua resolução no desenvolvimento integral da criança e compreender o papel do/a educador/a enquanto gestor do currículo no apoio à resolução.

O presente relatório encontra-se estruturado em quatro capítulos. No primeiro é apresentado o quadro teórico de referência, onde são abordados os principais conceitos e aspetos teóricos relacionados com a temática em estudo, nomeadamente as interações entre pares, os conflitos na educação de infância, o papel do/a educador/a enquanto gestor/a do currículo, tal como a influência que a conceção que este/a tem de criança interfere na forma como encara os conflitos e no apoio que proporciona no momento da resolução e, por último, são abordadas algumas estratégias de resolução de conflitos.

O segundo capítulo, corresponde à metodologia de estudo utilizada neste projeto, uma investigação qualitativa do tipo investigação-ação. São ainda abordados os procedimentos de recolha e tratamento da informação recolhida, tal como a importância de adotar uma postura ética no decorrer de uma investigação na área da educação.

O terceiro capítulo é dedicado à caracterização dos contextos educativos e à descrição, interpretação e análise das intervenções efetuadas no âmbito da temática em estudo.

Finalmente, são apresentadas as considerações finais em que elaboro uma reflexão acerca da investigação desenvolvida, através da qual procuro responder à questão de investigação formulada. Abordo ainda os contributos da realização deste projeto para o meu desenvolvimento pessoal e profissional e as dificuldades sentidas.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo serão abordados alguns conceitos e perspectivas relacionados com a temática em estudo, isto é, a gestão de conflitos em contexto de Creche e Jardim de Infância.

Assim, começarei por abordar o conceito de interação, essencialmente, porque existe uma estreita relação entre este conceito e o de conflito, pois a partir do momento em que se estabelecem interações num contexto de educação de infância, naturalmente vão ocorrer conflitos. As interações são também um fator favorável ao desenvolvimento socio emocional e sociomoral, sendo que estas são duas dimensões intrinsecamente relacionadas com os conflitos pessoais. Posteriormente, apresento as perspectivas de alguns autores relativamente aos conflitos. É também feita uma abordagem sobre o papel do/a educador/a enquanto gestor/a do currículo, tal como do impacto da conceção de criança na resolução dos conflitos, uma vez que a forma como o/a educador/a reconhece as crianças tem, também, impacto na forma de resolução. Por último, são abordadas algumas das estratégias que podem ser utilizadas pelos profissionais de educação de modo que as crianças desenvolvam a capacidade de resolver os conflitos autonomamente.

1. As interações entre pares

Desde cedo que as crianças estabelecem momentos de interação com o meio e com os indivíduos que as rodeiam. Oyama (2017) salienta que uma das características que faz com que os seres humanos sejam considerados os seres mais sociais que existem é, precisamente, o facto de os recém-nascidos mostrarem, de imediato, a capacidade de dar resposta às interações que outros intervenientes estabelecem consigo. Numa fase inicial, as interações estabelecidas pelas crianças estão, essencialmente, restringidas ao seu núcleo familiar, mas, gradualmente, vão aumentando, especialmente, a partir do momento em que começam a frequentar contextos educativos e a relacionar-se com os pares. Vygotsky (1991) realça que as crianças começam a adquirir novas aprendizagens precocemente, antes de ingressarem na Creche e no Jardim de Infância, ainda assim, é ao envolverem-se nestes contextos que vão ser introduzidos novos elementos que podem ser benéficos para o seu desenvolvimento. Por esse motivo, os contextos de educação de infância frequentados nos primeiros anos de vida são essenciais pois proporcionam a possibilidade da criança

estabelecer múltiplas interações com outras crianças e adultos e, conseqüentemente, permite-lhe desenvolver diversas competências, entre as quais, as socio-emocionais (Sobral, 2015). Segundo Portugal (2010) é através das primeiras interações que estabelecem que as crianças “(...) desenvolvem expectativas sobre o comportamento das pessoas e sobre elas próprias baseadas na forma como os pais e os outros as tratam [e] (...) experienciam as suas primeiras relações de amor (ou desamor)” (p.49). Desta forma, é fundamental que as crianças sejam expostas a interações “(...) do tipo dar e receber, criando uma cadeia de interação, em que cada reação é incentivada pela anterior e leva à próxima reação da outra pessoa” (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014, p. 5).

Importa, assim, compreender qual é a definição do conceito de interação, que se caracteriza pela sua polissemia, ou seja, não lhe está associada apenas uma definição.

De acordo com Arezes & Colaço (2014) a “interação corresponde ao comportamento de um indivíduo e implica a participação de outro, como por exemplo a interação numa conversa, a troca de gestos, um jogo ou um conflito” (p.116).

Na mesma linha de pensamento, Gonzalez-Mena & Eyer (2014) também apontam que para haver interação devem existir sempre duas partes envolvidas, ao referirem que a interação se trata de “(...) o efeito que uma pessoa tem sobre outra (...)” (p.4), estas autoras enfatizam ainda que são as interações recíprocas e pautadas pelo respeito que permitem que se criem relações.

Desta forma, as definições apresentadas anteriormente clarificam a ideia de que para haver interação deve haver sempre o envolvimento de dois ou mais indivíduos. Guedes (2022) também faz referência a esta característica ao referir que a interação “(...) requer a formação de vínculos e a reciprocidade afetiva entre sujeitos do processo de aprendizagem” (p.15) ainda assim, esta autora complementa a sua definição ao salientar que a interação promove a modificação das estruturas cognitivas dos sujeitos envolvidos. Também Folque (1999) define o conceito de interação fazendo referência ao caráter construtivo de aprendizagem e de interajuda que lhe está associado ao referir que as interações são “(...) uma maneira de construir a aprendizagem através de processos cooperativos, todos ensinam e todos aprendem” (p.6).

Assim sendo, é possível afirmar que as interações se caracterizam pelo facto de existirem trocas sociais entre os envolvidos, pois tal como é referido por Antunes (2018) quando se estabelecem interações exprimem-se “(...) emoções, expressões faciais e corporais, vocalizações, empatia, a regulação de emoções, o controlo de impulsos e a compreensão social” (p.59)

Tal como foi referido anteriormente, as crianças estabelecem interações precocemente. No primeiro ano de vida, estas interações manifestam-se, sobretudo, através do choro, vocalizações, trocas de olhares, sorrisos, partilha de objetos, contacto físico e imitação de ações (Goldschmied & Jackson, 2007). Gradualmente, a par com o desenvolvimento cognitivo, físico e linguístico existem também alterações no tipo de interações que são estabelecidas, que tal como é referido por Arezes & Colaço (2014) tornam-se “(...) progressivamente mais complexas” (p.112).

Atualmente, existem inúmeras evidências acerca dos benefícios de, desde cedo, as crianças terem a possibilidade de estabelecer interações recíprocas. Um dos primeiros autores a defender a conceção de que existe uma relação direta entre as interações estabelecidas e o desenvolvimento, foi Lev Vygotsky, responsável pela Teoria Sociocultural. De acordo com este autor o desenvolvimento da criança dá-se primeiro a nível interpessoal ou interpsicológico e só depois a nível intrapessoal ou intrapsicológico, ou seja, “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual (...)” (p.64). Ainda no sentido de demonstrar o impacto das interações no desenvolvimento, Vygotsky (1991) apresentou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que definiu como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes (Vygotsky, 1991, p. 97).

Este conceito clarifica a ideia de que a aprendizagem ocorre sempre através da colaboração com alguém mais experiente, pois o desenvolvimento potencial progressivamente transforma-se em desenvolvimento real, ou seja, com o auxílio dos pares ou de um adulto a criança adquire, gradualmente, a capacidade de resolver problemas autonomamente. Concomitantemente Quinones, Li & Ridgway (2023) defendem que “o ambiente social contribui para a aprendizagem e desenvolvimento da criança e é essencial para a sua situação social de desenvolvimento” (p.14).

Em conformidade, num dos referenciais para a Educação de Infância em Portugal, nas Orientações Pedagógicas para Creche (OPC), é feita referência à pertinência das interações que se estabelecem, sejam elas, entre criança-criança ou adulto-criança, Marques et al. (2024) afirmam que “constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (p.10). Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), destacam que as

interações que se estabelecem influenciam os processos de aprendizagem das crianças, promovendo: “[o] respeito por cada criança e sentimento de pertença a um grupo, [o] trabalho cooperado, [o] entendimento da perspectiva do outro, [a] regulação da vida em grupo e [a] participação no planeamento e avaliação” (pp.25-26).

Importa salientar que a menção e valorização das interações entre os pares nos documentos oficiais é de extrema importância, principalmente porque é nos primeiros anos de vida que emergem competências de autorregulação que irão permitir que cada indivíduo estabeleça relações, bem-sucedidas, com os pares (Arezes & Colaço, 2014, p.113). Nesse sentido, Vale (2009) faz referência ao facto de a educação pré-escolar surgir “(...) como uma importante estratégia de prevenção para ajudar as crianças a desenvolverem com segurança as suas competências sociais e emocionais” (p. 131). Sendo que, esta autora defende ainda que as competências emocionais são indissociáveis das sociais, isto porque “as crianças que percebem melhor as emoções têm mais relações positivas nas suas interações com os pares” (p. 130).

Atualmente, existem evidências de que as crianças que desenvolvem experiências sociais e emocionais negativas poderão ter o seu desenvolvimento global afetado (Antunes, 2018). Katz (2006) destaca que “(...) a menos que as crianças atinjam uma competência social mínima por volta dos seis anos (...), estão em risco para o resto das suas vidas” (p.18), pois quando uma criança demonstra dificuldades em estabelecer interações, tem tendência para entrar num “ciclo negativo” (p.19), isolando-se e sendo menos suscetível a que os pares a procurem. Quando isto acontece, é crucial que os profissionais de educação apoiem a criança, criando oportunidades que lhe permitam sair desse ciclo, pois quanto mais cedo se agir maior será a probabilidade desta situação ser ultrapassada, sem que existam repercussões negativas. Oyama (2017) também faz referência às consequências que podem provir do facto de as crianças não estabelecerem relações sociais nos primeiros anos de vida, mais concretamente, durante os três anos iniciais, essencialmente, por ser nesse período que se começa a desenvolver o córtex orbitofrontal que “(...) desempenha uma função essencial na vida emocional” (p.48) por ser uma das partes do cérebro responsável pela inteligência emocional permitindo que o ser humano consiga identificar e processar os sentimentos e que influencia o comportamento social. Segundo Oyama (2017) ao ser exposta a situações de isolamento a criança pode ter o desenvolvimento desta parte do cérebro comprometida, uma vez que “(...) o córtex orbitofrontal se conecta por meio da estimulação social: brincadeiras, toque e interação” (p.50).

Desta forma, tal como é referido por DeVries & Zan (1998) as interações que uma criança estabelece, irão contribuir para a construção do self, ou seja, para a compreensão de si mesma, mas também dos pares. Sendo que, este conhecimento e a capacidade de distinguir e integrarem diferentes perspetivas irá influenciar as suas conceções acerca das pessoas que as rodeiam, sobre as relações que estabelecem e, ainda, sobre situações que ocorrem. As interações estabelecidas durante a infância têm, assim, um papel preponderante na construção da criança enquanto ser social e na forma como ela irá agir no futuro, ao ser confrontada com diferentes pontos de vista, que podem levar à ocorrência de conflitos.

2. Os conflitos na Educação de Infância

A partir do momento em que as crianças frequentam os contextos de educação de infância estabelecem interações com os pares e, naturalmente, surgem conflitos. Tal como é referido por Cunha & Monteiro (2018) pensar num contexto educativo em que não existam conflitos é construir uma ilusão, pois “(...) a organização escolar é formada por pessoas, que possuem valores [e] pensamentos (...) que as tornam diferentes, o que conduz naturalmente à existência de conflitos” (p.1).

O termo conflito trata-se de um conceito polissémico, pois a sua definição depende da perspetiva do autor que o define. Sobral (2015) salienta que é possível destacar três perspetivas, mais comuns, em relação aos conflitos, sendo elas: a tradicional ou tecnocrático-positivista, a hermenêutico-interpretativa e a crítica. No que diz respeito à perspetiva tradicional ou tecnocrático-positivista caracteriza-se pelo facto do conflito ser conotado como algo negativo e tratar-se de “(...) um fenómeno desagradável, uma situação fortemente indesejável ou a evitar” (p. 129). Quanto à perspetiva interpretativa, é marcada pelo facto de existir um abandono da tentativa de silenciar o conflito e de este ser visto “(...) como um evento necessário para estimular a criatividade (...), procura-se o entendimento das subjetividades de cada indivíduo mediante o (re)estabelecimento de canais de comunicação e da relação” (p. 129). Já a perspetiva crítica foca-se num encorajamento da “utilização didática do conflito” e mantém-se uma visão positiva sobre ele, sendo encarado como uma forma de promover “(...) processos colaborativos que valorizam a comunicação, a deliberação social, a interdependência, a solidariedade e a colegialidade nas tomadas de decisão educativa e desenvolvimento da autonomia” (p. 129).

De acordo com Jares (2002) o conflito é um “(...) fenómeno de incompatibilidade entre pessoas ou grupos, e está relacionado tanto com questões estruturais como com

as mais pessoais” (p.43). Também Torrego (2003) encara os conflitos como “situações em que duas ou mais pessoas entram em oposição ou desacordo por as suas posições, interesses, necessidades, desejos ou valores serem incompatíveis (...)” (p. 29). Concomitantemente Övén (2015) classifica o conflito como “(...) uma situação onde existem opiniões, desejos, necessidades, objetivos ou intenções diferentes” (p.229).

Assim sendo, as três definições apresentadas anteriormente convergem na ideia de que o conflito se trata de um acontecimento que surge devido à incompatibilidade de interesses, opiniões, objetivos ou valores diferentes, fornecendo, assim, uma perspectiva acerca das dimensões que originam o conflito. Contudo, importa salientar que para além dos fatores anteriormente enumerados, é possível destacar outros que contribuem para a ocorrência de um maior ou menor número de conflitos nos contextos educativos, Vale (2009) afirma que “o próprio ambiente físico (estrutura da sala, mobiliário, luz, acústica, ventilação) pode estimular emoções de prazer ou de raiva” (p. 132) o que pode influenciar, diretamente, o número de conflitos que ocorrem. Esta autora destaca, ainda, que “o mesmo se passa em termos da atmosfera da sala, do tom de voz do educador, do barulho, do tamanho do grupo, das informações ou das pistas visuais que o educador transmite” (p. 132). Em consonância, Lino (1996), salienta que a existência de um espaço físico composto por áreas e materiais distintos que se adequem às características do grupo permite que as crianças “(...) se envolvam em jogos e brincadeiras sem precisarem de disputar espaços ou materiais” (p.84). Esta autora destaca ainda que até a rotina, quando não é consistente, poderá causar sentimentos de insegurança e ansiedade nas crianças, fazendo com que se envolvam em mais conflitos com os pares.

Numa perspectiva diferente das anteriormente apresentadas acerca do conflito, fazendo referência à sua inevitabilidade a partir do momento em que se estabelecem interações sociais e salientado alguns dos efeitos que podem advir quando ocorrem conflitos, Silva (2003) descreve-os como uma situação que “(...) unifica tanto como divide (...)” (p.81) e como um dos principais fatores de coesão do grupo, pois “(...) o conflito preserva relações que doutra forma seriam intoleráveis (...)” (p.81). Concomitantemente Silva & Dotta (2013) encaram-nos como “(...) algo natural e imprescindível na nossa vida pessoal e social” (p.68) fazendo referência à homogeneidade que caracterizaria a sociedade caso o ser humano não se envolvesse em conflitos. À semelhança dos autores anteriormente referidos, Corsi (2011) determina o conflito como um “(...) um movimento necessário na formação dos sujeitos (...)”

(p.289), ou seja, é possível afirmar que o conflito se encontra diretamente relacionado com a formação da identidade pessoal de cada indivíduo.

Assim sendo, tal como é possível constatar através das conceções anteriormente apresentadas é perceptível que, atualmente, o conflito é encarado, por vários autores, como um acontecimento inerente na vida de qualquer indivíduo e é-lhe associado um carácter construtivo por promover o autoconhecimento e o desenvolvimento de habilidades sociais dos sujeitos. Esta caracterização do conflito, diverge do sentido que lhe é atribuído tradicionalmente, em que é relatado como algo destrutivo, que pode causar uma rutura nas relações interpessoais estabelecidas, e frequentemente associado a “(...) rebeldia, crises, atos de egoísmo (...), ou (...) agressividade” (Corsi, 2011, p.280). Apesar, de tradicionalmente, ser feita a associação entre o conflito e situações de violência física e psicológica, a realidade é que, tal como é referido por Cunha & Monteiro (2018) “(...) o conflito não significa querela ou violência (...)” (p.2), a violência é, normalmente, uma estratégia de resolução do conflito utilizada pelas crianças. Na mesma linha de pensamento, Leme (2004) faz referência ao facto de o conflito interpessoal se tratar de uma situação em que ocorre confronto ou desacordo durante as interações sociais e que pode suscitar “(...) afeto negativo (...)” (p.367), isto é, o aparecimento de sentimentos como raiva, frustração ou tristeza e cuja forma de resolução pode incidir na utilização de estratégias pacíficas ou na utilização da violência, consoante as competências cognitivas e afetivas dos envolvidos. Segundo esta autora, o recurso à violência enquanto estratégia de resolução pode ser encadeado por vários fatores, entre os quais “(...) variáveis pessoais como personalidade, experiências anteriores, expectativas socioculturais (...)” (p.368) ou “(...) variáveis situacionais (...)” (p.368), como a frustração causada por determinada situação ou a existência de elementos no ambiente, como por exemplo, o ruído, “ (...) que influenciam no sentido de ativar o indivíduo, predispondo-o para o comportamento agressivo” (p.368). Não obstante, Evans (2009) salienta que os adultos devem estar preparados para o facto de as crianças reagirem fisicamente quando se envolvem em conflitos pois, muitas vezes, ainda estão a aprender a expressar-se verbalmente. Desta forma, quando uma criança bate, empurra ou demonstra outro tipo de comportamento físico está a tentar expressar algo que ainda não consegue explicitar verbalmente, como por exemplo, sentimentos ou necessidades.

Assim sendo, é crucial que os profissionais de educação proporcionem um espaço seguro em que as crianças sejam incentivadas a explorar e expressar as suas emoções, tal como a refletir sobre elas, uma vez que a forma como lidam com as emoções irá

influenciar diretamente as relações que estabelecem com os pares e a forma como irão reagir perante situações de conflito. Desta forma, os profissionais de educação devem, também, estar cientes da importância de dialogar sobre os conflitos que ocorrem e de recorrer a um leque de estratégias que permitam que as crianças desenvolvam a capacidade de resolver os conflitos em que se envolvem, pois tal como é referido por Sobral (2015) “(...) o conflito, em si, não é negativo nem positivo e as consequências que dele advêm (construtivas ou destrutivas) dependem da forma como o conflito for gerido” (p. 130).

Quando bem resolvidos os conflitos podem trazer inúmeros benefícios, entre os quais se destacam: o crescimento da capacidade de tomada de decisões; o desenvolvimento do pensamento reflexivo; o confronto com a adversidade e a construção de conhecimento sobre si próprio e sobre os outros (Binaburo & Muñoz, 2007).

3. Papel do/a Educador/a enquanto gestor/a do currículo e a influência da conceção de criança na gestão de conflitos em educação de infância

Ao longo deste capítulo tem vindo a ser feita referência aos contributos que os conflitos que ocorrem entre as crianças podem ter no seu desenvolvimento. Sendo que, para que sejam realmente benéficos, é necessário que não sejam ignorados, pois tal como é referido por Cardona, Silva, Marques & Rodrigues (2021) “a chamada de atenção das crianças para o conflito e o seu envolvimento permite-lhes compreender que os outros têm perspetivas diferentes das suas, mas que podem ser encontradas soluções conjuntas” (p. 121).

Também Vale (2009) salienta a pertinência de proporcionar estratégias que promovam o desenvolvimento de competências socio-emocionais, nos contextos de educação de infância, nas quais se incluem, “a autoconsciência, o controlo dos impulsos, a empatia, a escolha de perspetiva, a cooperação e a resolução de conflitos” (p.132). Por um lado, porque o ser humano encontra-se mais suscetível para este tipo de aprendizagens durante a infância, para além disto, as crianças passam grande parte do seu tempo nestes contextos e, ainda, porque os/as educadores/as têm a possibilidade de recorrer a práticas pedagógicas que potenciem o desenvolvimento das crianças.

A autora supracitada faz ainda referência ao facto de as crianças construírem a sua personalidade “através da imitação e das vivências que lhe são proporcionadas” (p. 135). Desta forma, é natural que inicialmente as crianças não revelem, de imediato, a capacidade de autorregular as suas emoções e, conseqüentemente, de gerir conflitos, podendo ser necessário o apoio de um adulto. Post & Hohman (2011) referem que é “com o apoio dos educadores, que as crianças pequenas desenvolvem e treinam a capacidade de resolver muitos dos seus próprios conflitos sociais” (p.92).

Em consonância com esta ideia, Marques et al. (2024), nas OPC referem que:

O/A educador/a de infância é um mediador/a das relações entre as crianças, facilitando a convivência entre estas e o respeito mútuo, bases para a constituição da identidade pessoal, social e cultural. A mediação do adulto ao nível das relações entre as crianças privilegia o apoio ao reconhecimento crescente das preferências, motivações e estados emocionais da própria criança e das outras crianças. Inclui também o apoio sensível à comunicação, por parte da criança, das suas preferências, necessidades e emoções, bem como o encorajamento à resolução crescentemente autónoma de problemas que naturalmente ocorrem nas interações quotidianas entre crianças (p. 19).

No Decreto-Lei nº 241/2001, 30 de agosto, que aprova o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância é decretado que este deve “relaciona[r]-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia” e “apoia[r] e fomenta[r] o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo”.

Assim, o desafio que se impõe aos profissionais de educação é o de recorrerem a estratégias que visem o cumprimento destes objetivos que são definidos nos documentos oficiais e que visam o desenvolvimento de competências socio-emocionais do grupo. Importa, por isso, perceber que tal como é referido por Vale (2009) “(...) a educação socio-emocional é vista como um processo contínuo e permanente, não pode ser determinado um horário durante a semana para ensinar às crianças a gestão emocional” (p. 132). Assim, tal como é referido por Lino (1996) “esta aprendizagem deve ser feita em contexto natural de atendimento à educação de infância, integrada nas atividades do currículo ou programa adotado” (p. 81).

Deste modo, um dos principais princípios que os/as educadores/as devem ter presente é a de que o/a educador/a é um co construtor de conhecimento e, portanto, deve organizar “(...) o espaço, os materiais e as situações de forma a promover novas oportunidades e escolhas para a aprendizagem mostrando à criança novas linguagens,

atendendo às suas ideias e teorias e desafiando-as de formas diversas” (Carvalho & Portugal, 2017, p.16).

Também Marques et al. (2024) fazem referência a esta característica nas OPC, salientando que “cabe ao/a educador/a de infância, com base num conhecimento específico, garantir o acesso das crianças a espaços e a materiais de qualidade, que potenciem o seu protagonismo, competência e autonomia, que sejam culturalmente relevantes e diversificados (...)” (p.27).

Tal como foi referido anteriormente, as interações que se estabelecem entre os pares, tal como os conflitos que delas resultam, dependem bastante do ambiente educativo. Por esse motivo, tal como é referido por Silva et al. (2016) nas OCEPE o/a educador/a, enquanto gestor/a do currículo deve refletir cuidadosamente sobre as oportunidades educativas que o ambiente pode oferecer, com vista a planear com intencionalidade a sua organização, tal como as suas potencialidades para a aprendizagem das crianças.

A ideia de que o ambiente educativo é um fator que influencia as relações que se estabelecem entre as crianças e a sua aprendizagem é também defendida por Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza (2007) que salientam que “(...) a primeira tarefa do educador é a de pensar o contexto educativo e organizá-lo para que se torne um segundo educador” (p.26), essencialmente porque “(...) a estrutura, a organização, os recursos e as interações são pensados para criar possibilidades múltiplas a fim de que a escuta ativa da criança tenha reais consequências nos resultados de aprendizagem” (p.26).

Importa referir que o ambiente educativo integra várias dimensões, nomeadamente, a organização do espaço, do tempo e do grupo e que o/a educador/a deve refletir cuidadosamente acerca de todas elas, fazendo ajustes e alterações ao longo do ano letivo, sempre que seja necessário (Silva et al., 2016).

Assim sendo, o/a educador/a deve pensar na organização do espaço e dos materiais de modo a “(...) que facilitem as experiências de partilha de poder criando as condições base para uma atmosfera social onde as relações interpessoais se centrem no respeito, na escuta, no diálogo e na cooperação (...)” (Formosinho, 1996, p.63). Também Marques et al. (2024) salientam a relação entre a organização dos espaços e dos materiais e conforto emocional das crianças ao referirem que:

O conforto emocional poderá ser favorecido através da criação de um ambiente harmonioso, com cores suaves e luz natural, em que a criança poderá encontrar recantos acolhedores e tranquilos. Num espaço coletivo como a creche ou a própria

sala, é importante salvaguardar espaços mais privados, onde a criança possa brincar de forma mais sossegada, sozinha ou com um grupo reduzido de pares. Simultaneamente, o espaço deve garantir a amplitude suficiente para que a criança usufrua de oportunidades para brincar, explorar e mover-se livremente, para ser autónoma e ter iniciativa, para ser encorajada a criar e manter relações e interações com outras crianças e com os/as adultos/as (p.47).

Já no que diz respeito à organização do tempo, deve ser criada uma rotina que seja securizante e flexível, sendo que tal como é referido por Oliveira-Formosinho (2013) a gestão do tempo deve ser “progressivamente co-construída pela criança” e deve-se ter presente a ideia de que a implementação de uma rotina permite “(...) fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (p. 87).

Vale (2009) salienta ainda a importância do/a educador/a assumir uma postura flexível e dialogante, ajudar as crianças a exprimirem as suas emoções, dar-lhes espaço para partilhar o que desejarem e incentivá-las a opinar. Assim, tal como é referido por Lino (2013) “o primeiro papel [do/a educador/a] é criar um contexto educacional de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas” (p.127).

Importa ainda salientar que a conceção que o/a educador/a tem sobre a criança, influencia a forma como o ambiente educativo vai ser organizado, tal como a autonomia que é concedida às crianças durante o seu processo de aprendizagem e, ainda, durante a resolução dos conflitos que surgem entre elas.

Ao longo dos últimos anos, a conceção que os profissionais de educação e a sociedade, no geral, têm sobre as crianças tem vindo a sofrer alterações. Tal como é referido por Marroche & Hammes (2019) foi-se colocando de parte a visão assistencialista da educação e assumiu-se uma visão pedagógica. As crianças deixaram, assim, de ser vistas como seres indefesos, dependentes e ingénuos e passaram a ser consideradas seres autónomos e com diversas competências (Zabalza, 2007).

Ainda assim, apesar desta evolução, em relação à conceção de criança, a realidade é que alguns profissionais de educação, que seguem pedagogias transmissivas, ainda a encaram como um ser passivo e que não é capaz de ser um coconstrutor da sua aprendizagem (Formosinho, 2013). Esta perspetiva acaba por ter um impacto direto no contexto de educação de infância, isto é, na forma como o/a educador/a irá organizar o ambiente educativo. Consequentemente, também terá impacto na forma como este/a encara os conflitos e opta por geri-los. Um/a educador/a que reconhece as crianças

como seres indefesos terá mais tendência a encarar os conflitos que surgem entre elas como algo negativo e, conseqüentemente, intervém de imediato. Esta atitude é bastante prejudicial pois tal como é referido por Paiva et al. (2019) “quando damos as soluções às crianças, estamos a tirar-lhes a competência de aprenderem a lidar com os desafios e encarar os problemas” (p.32).

Contrariamente a esta perspetiva, tal como foi referido anteriormente, muitos/as educadores/as têm, atualmente, uma conceção diferente da criança, essencialmente, os que apoiam as suas práticas nos modelos pedagógicos socio construtivistas/participativos, em que a criança é encarada como “(...) construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem (...)” (Formosinho, 2013, p. 19).

Silva et al. (2016) referem que ao reconhecer as crianças como seres capazes e competentes, o/a educador/a terá mais facilidade em encará-la como sujeito e agente do processo educativo, “(...) o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas” (p.9), sendo que isto lhe irá permitir desenvolver todas as suas capacidades. Ou seja, um/a educador/a que valoriza e reconhece as competências das crianças terá mais facilidade em dar-lhes voz e um papel participativo, sendo esta postura crucial, pois ao escutar as crianças conseguimos perceber as suas necessidades, interesses e capacidades (Malaguzzi, 1999). Lino (2014) salienta que há hoje inúmeras evidências acerca da importância da “adoção de uma pedagogia que favoreça o desenvolvimento da competência da escolha e da tomada de decisão na educação de infância” (p.139). Paiva et al. (2019) defendem que é através da possibilidade que as crianças têm de escolher e de tomar decisões que vão desenvolver a autoconfiança e perceber que aprender e descobrir são tarefas que podem concretizar com facilidade, desenvolvendo, assim, a autonomia.

Desta forma, um/a educador/a que valoriza e reconhece as competências das crianças, possivelmente, terá também mais facilidade em lhes dar espaço para que, progressivamente, tentem resolver os problemas e os conflitos de forma autónoma, apoiando-as sempre que necessário, sem nunca descorar de as observar cuidadosamente, para que o seu bem-estar não seja colocado em causa. Tal como é referido por Evans (2009) as crianças são exploradoras e comunicadoras por natureza e aprendem a partir da prática. E é através da autonomia que lhes é concedida que vão desenvolver competências ao nível comunicativo, cognitivo e social (Paiva et al., 2019).

3.1. Estratégias de resolução de conflitos

Atualmente, existem inúmeras evidências sobre a pertinência de recorrer a estratégias que visem a resolução dos conflitos, nos contextos de educação de infância. Cunha & Monteiro (2018) referem que “(...) se em vez de evitarmos ou combatermos os conflitos, os abordarmos com [as crianças], podemos transformá-los numa oportunidade para que (...) aprendam a analisá-los e enfrentá-los” (p. 19).

À semelhança desta conceção, Epstein & Hohmann (2019) referem a importância de o adulto ajudar as crianças em situações de conflito quando elas pedem ajuda, ou parecem necessitar de algum apoio, defendendo que o apoio do adulto deve passar por escutá-las e procurar que sejam elas a tentar solucionar o problema. As autoras salientam que “(...) quanto mais novas as crianças trabalharem para resolver os problemas que encontram, mais facilmente aprendem como as coisas funcionam, começam a ver as coisas de diferentes perspetivas e desenvolvem autoconfiança” (p.300).

Em consonância com esta ideia, Dani (2009) faz referência às consequências destrutivas que podem resultar da não problematização dos conflitos, como por exemplo, agressões físicas e verbais. Importa referir que reações de agressividade, para além de poderem colocar em causa a integridade física e psicológica da criança, podem ainda provocar outro tipo de problemas, como o isolamento social e a continuidade de utilização da violência física e psicológica como estratégia de resolução de conflitos durante a idade adulta (Leme, 2004).

De acordo com Silva et al. (2016) o/a educador/a tem um papel preponderante pois “deve apoiar a compreensão que as crianças têm, desde muito cedo, dos sentimentos, intenções e emoções dos outros, facilitando o desenvolvimento da compreensão do que os outros pensam, sentem e desejam” (p. 25).

Nesse sentido, existe um conjunto de atitudes e estratégias que podem ser utilizadas pelos profissionais de educação com o intuito de promover a resolução autónoma dos conflitos por parte das crianças

De acordo com Lino (1996), uma das primeiras atitudes por parte do adulto deve ser dar espaço e tempo às crianças nos momentos em que estão a ocorrer conflitos, de modo a perceber se irão conseguir resolvê-los sem o seu apoio. Essencialmente porque tal como é referido por Paiva et al. (2019) “(...) a melhor forma de ajudar as crianças a resolverem os problemas é dar-lhes a oportunidade de serem as próprias a resolverem-nos” (p. 23).

Ainda assim, é importante que o adulto mantenha um olhar atento, pois de acordo com Evans (2009) este deve intervir de imediato quando as crianças demonstram atitudes agressivas durante a resolução de um conflito ou outro tipo de comportamentos que possam colocar em causa a sua segurança e a dos pares. Concomitantemente Marques et al. (2024) salientam que perante situações de conflito que envolvam “choro, bater e morder” (p.70), os adultos devem abordar calmamente as crianças que estão envolvidas e procurar que elas descrevam o que aconteceu e procurem uma solução.

Importa referir que em situações em que seja necessária a intervenção do adulto, independentemente da causa, vários autores defendem que este deve desempenhar um papel de mediador (Marques et al., 2024). Evans (2009) descreve a mediação como um ato que permite equilibrar o poder, deste modo, ao adotar este papel o adulto deverá ser imparcial e fomentar o diálogo entre os envolvidos, incentivando as crianças a resolver o conflito através de uma solução que seja justa para ambas (Sobral, 2015). De acordo com Torrego (2003), a mediação é o método de resolução “(...) ideal para o tipo de conflitos em que as partes em confronto devem, ou pretendem, manter uma relação entre si” (p.5).

Evans (2009), na obra intitulada “You`re not my friend anymore”, procedeu à descrição de várias situações de conflito e à forma como elas podem ser abordadas por parte dos adultos enquanto mediadores. Esta autora destacou ainda seis estratégias que o/a educador/a enquanto mediador/a poderá adotar com o objetivo de as crianças desenvolverem a capacidade de procederem à resolução autónoma dos conflitos. Assim, em primeiro lugar, destaca-se a importância de o adulto se posicionar ao nível da criança, manter um tom de voz calmo e ser imparcial. Outro aspeto fundamental é reconhecer e nomear os sentimentos que as crianças possam estar a sentir, pois tal como é referido por Dani (2009) “(...) os conflitos (...) vêm [sempre] acompanhados de uma carga emocional” (p. 576) e ao reconhecer os sentimentos que lhe são inerentes, muitas vezes, conseguem-se perceber as causas do conflito e o que a outra parte também está a sentir. Evans (2009) salienta ainda a importância de recolher informação, ou seja, tentar perceber o conflito que está a ocorrer, tal como o que o potenciou. Outro aspeto fundamental é o adulto “reafirmar o problema” (Evans, 2009, p.2) e de seguida, procurar que sejam as crianças a apontar soluções, que sejam benéficas para as duas partes, com vista a resolver o conflito. De acordo com Silva et al. (2016) ao serem confrontadas com a necessidade de debater e negociar para que consigam encontrar uma solução benéfica para as duas partes, gradualmente as crianças terão mais iniciativa, irão assumir as suas responsabilidades com facilidade, conseguirão exprimir

de forma segura as suas opiniões e serão mais tolerantes. Evans (2009) salienta o papel fundamental das negociações, ao referir que é ao conversarem e negociarem que as crianças vão compreender as necessidades dos outros e como expressar as suas necessidades e desejos. Por último, Evans (2009) refere que outra etapa que deve ser considerada é o facto de o adulto presente dever estar preparado para continuar a acompanhar a situação e perceber se o conflito ficou, de facto, resolvido.

Respeitar estas seis etapas é assim fundamental, pois estar-se-á a dar espaço às crianças para que sejam elas a solucionar os problemas em que estão envolvidas, tornando todo o processo de aprendizagem mais significativo e, gradualmente, a tendência será que as crianças consigam resolver autonomamente os seus conflitos através do diálogo, sem recorrerem à violência ou ao adulto.

Num estudo efetuado por Corsi (2011) em contextos de educação de infância, foi demonstrado que em contextos em que os conflitos não são ignorados, as próprias crianças têm mais facilidade em perceber os conflitos e em que situações eles ocorrem, sendo que maioritariamente, as crianças envolvidas no estudo mostraram encarar os conflitos como “(...) uma situação em que uma criança magoa ou ofende outra (...)” (p.285) ou ainda como uma situação em que duas crianças se magoam fisicamente. Para além disto, foi ainda demonstrado que ao serem questionadas em relação à melhor forma de resolver os conflitos, várias crianças foram ao encontro das atitudes demonstradas pelas educadoras do contexto quando procedem à mediação, nesse sentido fizeram referência à importância de conversar com um colega sobre o que não gostou, sugerir conversar ou pedir desculpa ao colega.

Desta forma, a atitude dos adultos perante o conflito é bastante importante, uma vez que influencia diretamente a conceção das crianças em relação aos conflitos e às estratégias de resolução a que recorrem quando são expostas a uma situação problema.

À semelhança desta ideia, Leme (2004) relata que existem três formas principais de as crianças resolverem os conflitos em que se veem envolvidas sendo elas: o comportamento agressivo, o comportamento submisso e o comportamento assertivo. O comportamento agressivo, caracteriza-se pelo facto de um dos envolvidos tentar fazer prevalecer a sua opinião ou direito com recurso à violência física ou psicológica. No caso do comportamento submisso, um dos envolvidos tem tendência a ter em consideração os sentimentos e os direitos do par, mas não os seus, o que faz com que tente ao máximo evitar o conflito. Relativamente ao comportamento assertivo, é demonstrado quando uma criança tem “(...) em consideração os próprios direitos,

sentimentos e ideias (...)” (p.372) e consegue explicá-los sem ter qualquer tipo de ação que possa prejudicar a outra parte envolvida. Leme (2004) faz ainda referencia ao facto de estas tendências de resolução de conflitos serem “(...)” aprendidas com modelos, como pais e professores, que aparentemente, ou agem como modelos de solução de problemas (...) ou (...) estimulam involuntariamente comportamentos submissos (...)” (p.372).

Desta forma, quanto mais cedo o adulto demonstrar à criança a naturalidade de se ver envolvida em conflitos ou de sentir emoções negativas e que existem soluções a que podem recorrer que permitem a resolução dessas situações, mais seguras as crianças se irão sentir e, conseqüentemente, demonstrarão mais abertura para resolver os problemas que possam vir a ter com os pares.

Importa, contudo, salientar que só porque as crianças sabem gerir conflitos, não quer dizer que estes sejam extintos, pois tal como é referido por Övén (2015) “só porque sabemos gerir conflitos não quer dizer que eles diminuam, o número de conflitos pode continuar igual, a diferença está apenas na forma como lidamos com eles (...)” (p.230).

Em suma, Silva & Dotta (2013) evidenciam o conflito como “(...) uma condição importante do desenvolvimento social dos indivíduos (...)” (p.69), uma vez, que quando são bem resolvidos, “(...) funcionam como um estímulo à diferenciação dos processos de funcionamento interpessoal, que promovem as competências sociocognitivas e de gestão emocional, que tornam o indivíduo mais capaz de estabelecer relações positivas com os outros” (p.69). Assim sendo, tendo em consideração os benefícios associados à resolução dos conflitos por parte das crianças, o objetivo dos profissionais de educação, deve passar, não por tentar a todo o custo ignorar ou resolver os conflitos por elas, mas por aproveitar a sua existência para potenciar o desenvolvimento das competências socio-emocionais das crianças.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No presente capítulo começo por apresentar, de forma fundamentada, a metodologia utilizada neste projeto, a Investigação-Ação que se enquadra na Abordagem Qualitativa.

Posteriormente, explicitarei as técnicas de recolha e tratamento de informação utilizadas no decorrer da investigação, nomeadamente, a observação, as notas de campo, os registos multimédia, a análise documental, a entrevista semiestruturada e a análise de conteúdo.

Por último, faço referência a alguns dos princípios éticos que devem ser respeitados no decorrer de uma investigação em educação e que tive em consideração durante o meu percurso enquanto estagiária e investigadora.

1. Investigação Qualitativa

Nas últimas décadas, tem-se registado um crescente investimento nos trabalhos desenvolvidos no campo da investigação em diversas áreas das Ciências Sociais e Humanas (Aires, 2015). Uma das áreas em que é possível observar esse investimento, tal como, os seus contributos é na educação, pois a investigação tem-se constituído como uma forma de: dar resposta a questões que surgem nos contextos educativos; construir conhecimento e perceber alguns fenómenos educativos (Alves & Azevedo, 2010).

Face ao crescimento que se tem verificado ao nível das investigações em contextos educativos registaram-se, também, algumas alterações no tipo de metodologias utilizadas pelos investigadores. Bogdan & Biklen (1994) enfatizam que:

Um campo que era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais. Designamos esta abordagem por "Investigação Qualitativa" (p.11).

Denzin & Lincoln (2006), evidenciam que a investigação qualitativa é uma modalidade de investigação de pleno direito que tem vindo a sofrer alterações. De acordo com estes autores, é possível destacar cinco momentos históricos marcados pela evolução desta abordagem - o período tradicional (1900-1950), a idade moderna

ou idade de ouro (1950-1970), os géneros difusos (1970-1986), a crise de representação (1986-1990), o pós-modernismo bem como a atualidade (1990-1999). Ao longo destes períodos, foram atribuídos diferentes significados a esta metodologia e utilizadas diferentes estratégias de investigação, que permitiram chegar à definição atual do conceito de Investigação Qualitativa. Assim, atualmente esta é definida como uma metodologia em que são utilizados vários métodos para investigar e “(...) que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (Denzin & Lincoln, 2006).

Bogdan & Biklen (1994, pp. 47-51) para além de definirem a Investigação Qualitativa, como foi apresentado anteriormente, fazem também referência ao facto desta metodologia possuir cinco características, que passo agora a citar:

- I. “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p.47). Ou seja, os investigadores frequentam os contextos de educação, de modo a conseguirem dar resposta a determinadas questões educativas, através da observação das ações dos indivíduos que estão a ser investigados. É crucial que sejam os investigadores a deslocar-se aos contextos porque o ambiente pode influenciar bastante o comportamento dos sujeitos em análise e, para além disso, o ambiente natural pode facilitar a compreensão de determinadas ações. Quanto à forma de registo da informação, maioritariamente, os investigadores recorrem a blocos de notas, de modo a registar a informação por escrito, podendo também utilizar equipamentos de multimédia, como por exemplo, gravadores de voz (áudio) ou câmaras de filmar (vídeo).
- II. “A investigação qualitativa é descritiva” (p.47). Isto é, os investigadores procedem à recolha de dados de forma pormenorizada, através do registo por palavras ou imagens. São estes registos e a sua análise minuciosa que irão permitir uma melhor compreensão, por parte do investigador, do objeto em estudo, pois conseguirão examinar detalhes que, muitas vezes, no quotidiano, podem passar despercebidos como por exemplo, piadas ou gestos. Os autores referem ainda que um aspeto importante da investigação qualitativa é o facto de nada ser trivial, ou seja, “tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (p.49). Assim, de modo a enriquecer os registos efetuados o investigador deve ter em atenção e

questionar-se acerca das interações que os indivíduos investigados estabelecem entre si e com os materiais e, ainda, em relação às características do espaço em que se está a realizar o estudo.

- III. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p.49). Ou seja, existe um interesse por parte dos investigadores em analisarem o impacto das características do ambiente e de determinados acontecimentos na problemática que se encontram a estudar. Sendo que, a partir dessa análise conseguirão refletir acerca da forma como poderão intervir
- IV. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (p.50). Os dados não são recolhidos com o objetivo de corroborar ou refutar hipóteses construídas previamente, pelo contrário, é a partir dessa recolha que vão sendo construídas teorias sobre o objeto de estudo e que é conhecida a melhor forma de agir no contexto.
- V. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p.50). Por esse motivo, os investigadores devem procurar perceber as perspetivas e pontos de vista dos participantes, podendo fazê-lo através da observação, de entrevistas ou de conversas informais.

Ainda de acordo com Bogdan & Biklen (1994) é também possível categorizar a Investigação Qualitativa em dois tipos: a fundamental e a aplicada. A fundamental tem como intuito alargar o nosso conhecimento em relação a determinado tema. Já a aplicada, tem como objetivo melhorar programas e a sua execução e subdivide-se, em três categorias, sendo elas: a Investigação Avaliativa e Decisória, a Investigação Pedagógica e a Investigação-Ação. O Projeto de Investigação por mim realizado, é classificado como uma Investigação Qualitativa Aplicada do tipo Investigação Ação, pois ao longo da sua implementação foram respeitadas as diversas características desta metodologia, com o intuito de melhorar práticas associadas à resolução de conflitos entre as crianças.

Importa salientar a pertinência da utilização de abordagens qualitativas como instrumento de investigação, por um lado porque, tal como é referido por Gonçalves (2010), “assentam numa perspetiva compreensiva” (p.48), ou seja, existe uma necessidade de compreender o significado de determinados fenómenos sociais, que vão originar um processo descritivo, interpretativo e reflexivo em relação aos fenómenos estudados e à própria prática educativa e ainda porque “requerem um posicionamento

metodológico flexível” (p.48), que pode ser adaptado consoante o objeto de estudo e os objetivos da investigação.

Em suma a Investigação Qualitativa traduz-se como uma mais valia pois permite que os profissionais de educação reflitam de forma cuidada acerca das suas práticas, de modo a percebam o que resulta e o que devem melhorar, construam novos conhecimentos e vejam respondidas algumas questões que, certamente, irão surgir no quotidiano. Tal como é referido por Hamido & Azevedo (2013) “a prática profissional é um tempo e um lugar de urgência, complexidade, incerteza e, inseparavelmente, de entusiasmo, perplexidade, questionamento. A experiência é, pois, lugar de confronto e não tanto lugar de conforto.” (p.3). Sendo, portanto, expectável que exista um investimento por parte dos profissionais de educação na construção contínua de saberes.

2. Investigação Ação

De acordo com Amado & Cardoso (2013) “a expressão investigação-ação (...) exprime alguma ambiguidade de sentidos (...)” (p. 187). Por esse motivo, estes autores, salientam que este conceito aborda duas dimensões que se interligam, a primeira trata-se da “investigação sobre um determinado problema diagnosticado em contexto social (caráter situacional)” (p.188) e, a segunda trata-se da “intervenção ou ação para resolver o problema e transformar a situação anterior (...)” (p.188).

Bogdan & Biklen (1994) consideram que a “investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (p.292). Concomitantemente Silva (2013) enfatiza que “a investigação-ação corresponde (...) à elaboração de um projeto bem definido de investigação e de mudança, que pode ser realizado por um docente (ou equipa de docentes) sobre um problema da sua prática” (p.300).

Tendo em consideração o facto deste tipo de investigação aliar a construção do conhecimento (investigação) e a prática (ação), é possível identificar várias modalidades de investigação-ação, entre as quais: a investigação-para-a-ação e a investigação-na/pela-ação (Amado & Cardoso, 2013).

A investigação-para-a-ação é desenvolvida por investigadores que necessitam de adquirir conhecimentos sobre uma situação ou problema de modo a conseguir agir e resoluciona-lo. De acordo com Amado & Cardoso (2013) uma das características deste processo é o facto “(...) de a investigação e o eventual curso da ação estarem separados, do investigador ter a primeira e última palavra sobre o processo

investigativo, e de o meio social investigado não passar de um reservatório de investigações” (p.191).

Já a investigação-na/pela-ação caracteriza-se por apresentar alguma complexidade, que se deve “(...) à multidirecionalidade e coexistência dos seus objetivos (...)” (Amado & Cardoso, 2013, p. 191). Segundo Esteves (1986, cit. por Amado & Cardoso, 2013) esses objetivos visam, sobretudo, “(...) a produção de conhecimento (objetivos de investigação), (...) a introdução de mudanças (objetivos de inovação) e (...) [a] formação de competência nos participantes (objetivos de formação)” (p. 191). Outro dos aspetos que contribui para a sua complexidade é o facto de ser um processo que envolve os investigadores e a sociedade que está a ser estudada (Amado & Cardoso, 2013).

Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, (2009, pp. 362-363), de acordo com vários autores, destacaram algumas das características da investigação-ação, nomeadamente, o facto de ser:

- I. Participativa e colaborativa, pois todos os participantes são implicados durante a investigação e, por esse motivo, todos são considerados “(...) co-executores na pesquisa” (p. 362);
- II. Prática e interventiva, porque “(...) não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade” (p.362);
- III. Cíclica, isto é, “(...) a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte” (p.362). Durante este processo, é estabelecida de forma contínua uma relação entre a teoria e a prática.
- IV. Crítica, pois os participantes não procuram apenas “(...) melhores práticas no seu trabalho, (...) mas também, atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos (...)” (p.363).
- V. Auto-avaliativa, essencialmente “(...) porque as modificações são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos” (p.363).

Deste modo, a investigação-ação trata-se de um processo de investigação que incide na ação, cujo objetivo é provocar alterações em determinada área, resolver determinados problemas ou promover a mudança, havendo durante todo o processo uma reflexão constante por parte dos envolvidos. Sendo que, tal como é referido por Sanches (2005) “a investigação-ação, como produtora de conhecimentos sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades

sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas” (p.130).

O presente Projeto de Investigação, teve como ponto de partida uma problemática que observei nos dois contextos de estágio. Tanto no contexto de Creche, como no contexto de Jardim-de-Infância, observei que existiam alguns conflitos entre as crianças e que, grande parte das vezes, elas procuravam os adultos presentes para as ajudar a resolvê-los. Sendo que, numa fase inicial, quando me procuravam, nos momentos em que estavam a ocorrer os conflitos, eu senti algumas dificuldades em perceber de que forma poderia agir de modo a potenciar as aprendizagens que podem provir desses momentos. Ao observar as Equipas Pedagógicas dos respetivos contextos, percebi que tinham formas diferentes de agir perante os conflitos que ocorriam entre as crianças. Assim sendo, depois de refletir sobre esta problemática delineei como **questão de investigação-ação**: *Que estratégias podem ser mobilizadas pelos educadores de infância para apoiarem a resolução dos conflitos entre as crianças?*

3. Procedimento de recolha e tratamento de informação

Ao realizar uma investigação-ação é necessário pensar em formas de recolher informação, pois tal como é referido por Aires (2015) “a seleção de técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo” (p.24).

Segundo Latorre (2003, cit. por Coutinho et al., 2009) é possível distinguir três categorias de técnicas e instrumentos de recolha de dados. A primeira categoria corresponde às técnicas baseadas na observação, neste caso o investigador observa diretamente o que está a estudar. Já a segunda, trata-se das técnicas baseadas na conversação, ou seja, focam-se nas perspetivas dos participantes e são estabelecidos “ambientes de diálogo e de interação” (p.373). Por fim, a análise de documentos, sendo que neste caso o investigador tem acesso a um conjunto de documentos que podem ser enriquecedores do ponto de vista da informação.

Os autores anteriormente mencionados dão, ainda, a conhecer outra forma de classificação das técnicas e instrumentos de recolha de dados. Nesta classificação, também existe um agrupamento das técnicas e instrumentos por categorias. Uma delas, corresponde aos instrumentos, em que estão englobados os testes, as escalas, os questionários e a observação sistemática; quanto às estratégias, integram as entrevistas, a observação participante ou a análise documental; por último, são

destacados os meios audiovisuais, em que estão incluídos os vídeos, as fotografias, as gravações de áudio e os diapositivos.

Existem, assim, diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados que poderão ser utilizados pelos investigadores de modo a enriquecer as suas investigações. Tendo em consideração a pertinência da sua utilização, durante a realização deste projeto, foram utilizadas algumas que irei agora descrever, nomeadamente: a observação participante, as notas de campo, os registos multimédia, a pesquisa documental e a entrevista.

3.1. Observação participante

Segundo Aires (2015) a observação trata-se de uma forma de recolher informações, sistematicamente, através do contacto direto com determinadas situações e, constitui-se como uma técnica básica de pesquisa.

Na educação de infância, a observação é uma ferramenta crucial, essencialmente, porque é uma forma de conhecer as crianças e, conseqüentemente, dar resposta às suas necessidades e interesses. De acordo com Carvalho & Portugal (2017) a observação regular “(...) constitui-se como a estratégia mais importante na avaliação com crianças pequenas (...)” (p.24) e “(...) fundamenta a escolha de experiências adequadas a cada criança e ao grupo” (p.26).

Aires (2015) enfatiza que a observação, no âmbito das investigações qualitativas, é composta por algumas características, sendo a mais evidente, o seu caráter naturalista. Isto porque, no decorrer deste tipo de investigação, as observações decorrem no ambiente em que os participantes estão inseridos normalmente e, portanto, são observadas várias interações que se estabelecem de forma natural. A autora destaca ainda que quando é devidamente “(...) orientada em função de um objetivo formulado previamente [e] planificada (...)” (p.25) a observação pode tornar-se numa excelente ferramenta de investigação. Nesse sentido, Amado & Silva (2013) salientam que “um dos primeiros problemas a colocar tem a ver com a decisão acerca do que deve ser observado e de quem deve ser observado” (p.151). No caso do meu projeto de investigação, depois de refletir, decidi que as minhas observações iriam incidir nas interações entre as crianças, mais concretamente, nos conflitos que despoletavam entre elas e na atitude das educadoras nesse momento.

Bogdan & Biklen (1994) apresentam uma classificação do observador tendo como base os papéis que este desempenha durante o processo, podendo este ser não participante ou participante. O observador participante, tal como a própria denominação

o indica “(...) não participa na vida social do grupo que observa, não é um participante completo” (Aires, 2015, p. 26). Em relação ao observador participante, de acordo com Carmo & Ferreira (2008), quando o investigador adota este papel deve “(...) assumir explicitamente o seu papel estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação” (p.121), consequentemente, ao desempenhar esses papéis, o observador conseguirá participar na vida da população observada. Bogdan & Biklen (1994) referem que a participação deste tipo de observador varia ao longo da investigação, pois enquanto que “nos primeiros dias de observação participante, por exemplo, o investigador fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem, à medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais” (p. 125). É também bastante importante que, durante a investigação, o observador consiga mediar as suas participações para que não intervenha em demasia.

No decorrer do meu projeto, adotei, sobretudo, o papel de observadora participante, pois sempre que necessário intervim nos momentos de conflito, quer fosse porque as crianças o solicitavam ou porque ocorriam confrontos físicos que implicavam a minha intervenção. À semelhança do que é referido por Bogdan & Biklen (1994) numa fase inicial do estágio, tentei não ser demasiado evasiva, por esse motivo, dei espaço tanto à equipa pedagógica, como às crianças para se habituarem à minha presença e, só posteriormente, à medida que criei relações com ambas as partes é que a minha participação aumentou.

3.2. Notas de campo

Tal como foi referido anteriormente, a observação trata-se de uma forma de recolher informação, mas à semelhança do que é referido por Silva (2013), por si só, a observação não é suficiente para que os profissionais de educação consigam tomar decisões sobre as suas práticas. É, portanto, necessário recorrer a diferentes instrumentos para que a informação seja registada. Nesse sentido, uma das estratégias que utilizei, ao longo dos estágios, foi proceder à elaboração de notas de campo.

De acordo com Bogden & Biklen (1994) as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150).

De modo a que não sejam perdidas informações importantes, no momento em que são efetuadas as observações, os investigadores devem tentar registar efetuar rapidamente os seus registos. Por esse motivo, de acordo com Carmo & Ferreira (2008),

os blocos de notas revelam-se bastante práticos e eficazes, pois permitem que os investigadores anotem alguns tópicos que auxiliem a sua memória quando necessitarem de registar de forma mais detalhada os dados observados. Isto porque, segundo Bogdan & Biklen (1994), é crucial que as notas de campo produzidas sejam detalhadas, precisas e extensivas para que o investigador obtenha um bom resultado no seu estudo.

Bogdan & Biklen (1994) referem ainda que as notas de campo podem ser constituídas por dois tipos de materiais, sendo estes: o descritivo “em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas” (p.150) e o reflexivo onde se pretende “apreender mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (p.150).

No que diz respeito, às notas de campo que recolhi no decorrer dos estágios realizados, enquadram-se nos dois tipos, pois registei notas de campo tanto de carácter descritivo, como de carácter reflexivo. Sempre que necessitava de proceder ao registo escrito de determinadas situações que observava, recorria a um bloco de notas. Numa fase inicial do primeiro estágio, fazia bastantes registos, por vezes, extensos, assim que ocorriam as situações, ainda assim, ao longo do tempo, fui-me apercebendo que este procedimento nem sempre era prático. Por esse motivo, posteriormente, comecei a tirar algumas notas menos extensas quando ocorriam as situações e, nos momentos de pausa, como nas horas de almoço ou ao final do dia, procedia a um registo mais descritivo e elaborado.

3.3. Registos multimédia

No decorrer da investigação, para além de efetuar o registo das observações que efetuava num bloco de notas, em forma de notas de campo, depois de adquirir a devida autorização por parte da equipa pedagógica e das famílias, recorri à utilização de recursos multimédia, como fotografias e vídeos.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), os registos multimédia relacionam-se diretamente com a investigação qualitativa e tratam-se de um procedimento que permite “(...) compreender o subjetivo” (p.183).

No decorrer do processo, senti que as fotografias e os vídeos que registava, representavam uma memória visual, pois permitiam-me recordar determinados momentos, de forma bastante detalhada. Segundo Bogdan & Biklen (1994), uma das potencialidades desse tipo de registo é mesmo o facto de permitirem “(...) lembrar e

estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (p.189).

Não obstante, os autores supracitados fazem referência ao facto de a presença de um telemóvel poder ser problemática, pois poderão registar-se alterações no comportamento dos sujeitos que estão a ser gravados ou fotografados. Ainda assim, não senti essa dificuldade nos dois contextos em que realizei o estágio, pois as crianças já se encontravam familiarizadas com este procedimento, essencialmente, porque as educadoras cooperantes recorriam, com frequência, ao telemóvel de modo a obter registos das crianças.

3.4. Pesquisa documental

De acordo com Carmo & Ferreira (2008), a pesquisa documental é uma forma de “selecionar, tratar e interpretar informação bruta existente em suportes estáveis (...) com vista a dela extrair algum sentido” (p.73).

A pesquisa documental trata-se, então, de uma forma de adquirir ou consolidar os conhecimentos, podendo, para isto, proceder-se à consulta de documentos escritos, como livros, artigos, documentos não publicados e publicações oficiais ou de documentos não escritos, entre os quais, objetos e registos de som ou de imagem.

Aires (2015) salienta que a consulta de documentos oficiais proporciona “(...) informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes atores da comunidade educativa” (p.42).

Desta forma, de modo a estabelecer uma relação com as observações que efetuei ao longo dos estágios e, no sentido, de obter mais informações sobre a temática em estudo e as práticas pedagógicas das educadoras cooperantes, solicitei-lhes se poderia proceder à consulta dos Projetos Educativos e Pedagógicos das respetivas salas e instituições. No caso da sala do estágio em contexto de creche tive possibilidade de consultar os dois documentos, já no estágio em contexto de jardim de infância, tive apenas acesso ao Projeto Educativo.

3.5. Entrevista

Segundo Carmo & Ferreira (2008) o principal objetivo de uma entrevista é “(...) abrir a área livre dos dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista, reduzindo, por consequência, a área secreta do entrevistado e a área cega do entrevistador” (p.

142). Concomitantemente Bogdan & Biklen (1994) apontam que numa investigação qualitativa a entrevista permite que o investigador desenvolva “(...) uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p.134).

Desta forma, a realização de entrevistas trata-se de uma forma do investigador adquirir informações sobre uma determinada temática e conhecer as concepções dos entrevistados.

Atualmente, perante a utilização constante das entrevistas em projetos de investigação e a variedade de formas como pode ser feita, é possível diferenciá-las a partir de uma classificação. De acordo com Amado & Ferreira (2013) ao nível da estrutura as entrevistas podem ser denominadas como: estruturada ou diretiva; semiestruturada ou semi-diretiva; não estruturada ou não diretiva e informal.

No âmbito deste projeto, o tipo de entrevista que decidi elaborar foi a semiestruturada/semi-diretiva, essencialmente, por ser a que mais se adequa ao tipo de investigação que está a ser realizado, devido às suas características. Este tipo de entrevista caracteriza-se pelo facto de ser elaborado um guião, onde são registadas algumas questões, com o objetivo de orientar o entrevistador, sendo que, o entrevistado tem total liberdade de resposta (Amado & Ferreira, 2013).

Assim sendo, tendo como principal objetivo conhecer a concepção das educadoras cooperantes acerca dos conflitos que surgem entre as crianças, procedi à elaboração de um guião dividido em cinco blocos temáticos, sendo eles: Legitimação da entrevista; Concepção de conflito; Situações propícias à ocorrência de conflitos; Estratégias e Agradecimentos Finais (Apêndice A).

4. Análise e interpretação da informação recolhida

Ao longo deste capítulo, têm vindo a ser referidos os métodos a que recorri para recolher informação de modo a dar resposta à questão de investigação que foi definida inicialmente. Ainda assim, para que uma investigação seja bem-sucedida, não basta recolher dados, deve-se proceder à sua análise e interpretação (Amado, Costa & Crusoé, 2013).

De acordo com Bogdan & Biklen (1994) o procedimento de análise e interpretação dos dados trata-se de um “(...) processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados (...)” (p.205). Sendo que, o principal objetivo é que durante esse o processo

o investigador compreenda melhor os materiais que foram recolhidos e consiga apresentar os dados a outros indivíduos (Bogdan & Biklen, 1994).

Os autores supracitados fazem, ainda, referência à complexidade que este processo pode ter para sujeitos que estão a realizar uma investigação pela primeira vez, devido ao facto de a análise ser um procedimento que “(...) envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, procura padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser transmitido aos outros” (p.205). Ainda assim, se o investigador encarar a análise como um processo em que terá de tomar decisões e realizar tarefas que serão cruciais para o seu projeto, em vez de se focar no esforço que terá de fazer para interpretar a informação, poderá torná-la mais fácil e agradável.

No caso deste projeto de investigação, comecei por reunir toda a informação recolhida sobre os contextos de estágio, as notas de campo, os registos fotográficos e de vídeo. Para isto, recorri a um caderno em que registei todos os dados, que considerei que seria importante mobilizar ao longo do relatório. Quanto aos registos fotográficos e de vídeo, organizei-os em pastas, procedendo também a uma análise cuidada no sentido de perceber quais poderiam ser utilizados no presente relatório.

Relativamente às entrevistas, depois de as transcrever (Apêndices B e C), procedi à análise de conteúdo. Para isto, foi realizada uma tabela dividida em categorias, em que organizei as respostas das educadoras cooperantes (Apêndice D). Assim, à semelhança do que é descrito por Bogdan & Biklen (1994) passei pelo processo de procurar “(...) regularidades e padrões bem como tópicos presentes nos dados e, em seguida escrever palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões” (p.221).

5. As questões éticas na Investigação

Quando se efetuam investigações em educação é fundamental ter a consciência de que existem alguns princípios éticos que devem ser respeitados, pois tal como é referido por Hamido & Azevedo (2013) “(...) a ética constitui uma fonte privilegiada, na medida em que concebemos a educação fundamentalmente como um ato ético, em que se assume a responsabilidade com a aprendizagem e o desenvolvimento de uma outra pessoa.” (p.3). Concomitantemente Fernandes (2016) ressalva que um sujeito que se encontre a fazer uma investigação na área da educação deve construir uma relação de respeito para com a criança e procurar, sempre, defender os interesses da mesma.

Perante a importância de o investigador tomar decisões e ter atitudes eticamente situadas, Bogdan & Biklen (1994) destacaram quatro princípios éticos que devem orientar uma investigação.

O primeiro diz respeito à proteção das identidades dos participantes, de modo a que “(...) a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p.77). Assim, deve-se ter especial atenção em manter o anonimato dos sujeitos quando se proceder à recolha de notas de campo, sejam elas em forma de registo escrito ou multimédia.

Outro dos princípios que os investigadores devem ter presente é o respeito para com os participantes. Nesse sentido, devem-se clarificar os objetivos da investigação e questionar os envolvidos se consentem participar no estudo. Para além disto, os investigadores devem ser verdadeiros para com os sujeitos envolvidos e não devem registar conversas ou imagens sem o seu conhecimento.

O terceiro princípio enumerado por Bogdan & Biklen (1994) enfatiza que “ao negociar a autorização para efetuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até à conclusão do estudo” (p.77). Desta forma, se for acordado que o investigador terá de fazer algo como “(...) moeda de troca (...)” (p.77) por lhe ser concedida autorização para efetuar a sua investigação ou se for estabelecido que os resultados da investigação não serão publicados, este deve cumprir o acordo.

Por fim, Bogdan & Biklen (1994) destacam que o investigador deve ser “(...) autêntico quando escrever os resultados” (p.77). Assim, os dados que forem recolhidos não devem ser distorcidos, mesmo que as conclusões não sejam as que este esperava ou que uma terceira pessoa o pressione no sentido de alterar os resultados.

Enquanto estagiária e investigadora, tive sempre presentes os princípios anteriormente referidos. Desta forma, desde o início, explicitiei às educadoras cooperantes os objetivos que pretendia atingir com a minha investigação, tal como os métodos de recolha de informação que gostaria de utilizar, dialogando com as equipas pedagógicas dos dois contextos em que estive inserida e, demonstrando-me sempre disponível para acolher as suas sugestões. Para além disso, no decorrer do estágio, tentei dar voz às crianças, respeitando os seus interesses e as suas ideias sempre que possível. Nesse sentido, nas intervenções que foram planificadas no âmbito deste projeto, tive em consideração os interesses do grupo, de modo a torná-las mais significativas.

Relativamente ao respeito pela privacidade dos sujeitos envolvidos, no início dos estágios questionei as educadoras cooperantes acerca da possibilidade de fotografar e efetuar gravações de áudio e vídeo das crianças, comprometendo-me a utilizá-los apenas para fins académicos. Em ambos os contextos tive autorização para o fazer, sendo que, fui informada que não deveria expor o rosto de nenhuma das crianças, de modo a que a sua identidade não ficasse comprometida. Tanto nas reflexões cooperadas realizadas ao longo do estágio, como no presente relatório, agi de modo a honrar esse compromisso.

Também durante a realização das entrevistas que efetuei às educadoras cooperantes, tive o cuidado de questioná-las se consentiam que as mesmas fossem gravadas, tendo obtido consentimento das duas educadoras.

Ainda no sentido de respeitar o anonimato dos envolvidos nesta investigação, ao longo deste relatório não serão referidos os nomes das instituições, das educadoras, das auxiliares e das crianças, nem serão partilhados outros dados que possam revelar as suas identidades. Assim, o jardim de infância onde foi realizado o estágio é referido como instituição A e a educadora cooperante deste contexto como educadora cooperante A. A creche é referida como instituição B e a educadora cooperante como educadora cooperante B. Nas notas de campo os nomes das crianças são identificados por uma só letra.

CAPÍTULO 3

DESCRIÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS E DESCRIÇÃO DAS INTERVENÇÕES

No presente capítulo apresento os contextos educativos de Creche e Jardim de Infância, onde foram realizados os estágios de intervenção, tal como a descrição e análise das intervenções realizadas no âmbito do projeto de investigação.

Tal como se encontra previsto no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, tive a possibilidade de integrar os contextos em dois momentos distintos, o primeiro no ano letivo 2022/2023 e o segundo no ano letivo 2023/2024. Na tabela 1 é possível analisar de forma sintetizada, a forma como foram organizados esses momentos de estágio.

Tabela 1
Momentos de estágio

Estágios de Intervenção	1º momento (Ano letivo 2022/2023)		2º momento (Ano letivo 2023/2024)	
	1º estágio	2º estágio	3º estágio	4º estágio
Contexto	Jardim de Infância	Creche	Creche	Jardim de Infância
Duração	10 semanas	10 semanas	2 semanas	2 Semanas

1. Contexto de Jardim de Infância – Instituição A

1.1. Infraestruturas

A instituição A é uma instituição privada, composta pelas valências de Creche, Jardim de Infância e 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Estas valências encontram-se distribuídas por dois andares. No rés-do-chão que é, maioritariamente, utilizado pelas valências de Creche e Jardim de Infância, localizam-se: quatro salas de Creche, seis sala de Jardim de Infância, o refeitório, a bebeteca, o ginásio, a sala arco-íris e o espaço lúdico. No primeiro andar encontram-se as salas utilizadas pelas outras valências, o auditório de música e a sala de informática. No que diz respeito aos espaços exteriores, existe um átrio, principalmente, utilizado pelos alunos dos 1º, 2º e 3º ciclos, mas que, por vezes, é utilizado pelas crianças do Jardim

de Infância, havendo, ainda, outros dois parques, um destinado à valência de Creche e outro à valência de Jardim de Infância.

1.2. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico

Ao analisar o Projeto Educativo da instituição A, foi perceptível que existe uma preocupação por parte da equipa educativa em garantir que as crianças desenvolvam competências intrapessoais e interpessoais, tornando-se indivíduos independentes e socialmente competentes, uma vez que um dos objetivos referidos no projeto é, precisamente, o facto de se pretender que as práticas pedagógicas dos diferentes membros da equipa potenciem o desenvolvimento capacidades e atitudes relacionadas como o “(...) desenvolvimento pessoal e autonomia (...)” das crianças, mas também com o “(...) relacionamento interpessoal (...)” (Projeto Educativo da Instituição A, 2018/2022).

Relativamente ao Projeto Pedagógico, não me foi disponibilizado em nenhum dos momentos de estágio, por esse motivo, não foi possível constatar se a educadora cooperante fez referência à temática em estudo nesse documento. Ainda assim, no decorrer da entrevista realizada, esta deu a conhecer a sua opinião acerca dos conflitos, sendo possível afirmar que acredita que a ocorrência de conflitos é algo benéfico e que pode contribuir para a construção da identidade pessoal de cada criança, uma vez que, para além de ter referido que os conflitos “(...) fazem parte da aprendizagem (...) e são saudáveis”, salientou que “(...) quando há um conflito, vamos imaginar que é por um brinquedo, eles estão ali a tentar, cada um, defender um bocadinho a sua vontade e no fundo eu acho que isso é importante para a personalidade deles” (educadora cooperante A).

1.3. Equipa Pedagógica

A equipa da sala onde o primeiro momento de estágio foi realizado era constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa que acompanhavam o grupo desde o berçário.

No segundo momento de estágio, a organização da equipa pedagógica manteve-se, no entanto, a auxiliar de ação educativa que acompanhava o grupo durante o primeiro período de estágio já não se encontrava a exercer na instituição e, por esse motivo, o grupo foi acompanhado por outra auxiliar de ação educativa.

1.4. Grupo de Crianças

No primeiro momento de estágio, o grupo que acompanhei era constituído por vinte e três crianças, nove do sexo feminino e catorze do sexo masculino, todas elas com 4 anos de idade.

Embora de uma forma geral, as crianças se encontrassem integradas, demonstrando disposição para interagir com os pares, havia um elemento que apresentava algumas dificuldades em iniciar momentos de interação com os colegas e não comunicava verbalmente. Esta criança tinha também algumas dificuldades em realizar determinadas atividades de forma autónoma, necessitando frequentemente de orientação por parte de um dos adultos ou de outra das crianças. Importa ressaltar a atitude dos elementos do grupo para com esta criança, pois precocemente foi possível identificar que tentavam estabelecer interações positivas com ela, auxiliando-a nos diversos momentos da rotina, de forma autónoma, e integrando-a nas suas brincadeiras. No decorrer do estágio, com base nas observações que efetuei, tornou-se perceptível que a empatia e a solidariedade evidenciadas anteriormente, eram notórias não só para com esta criança como entre os restantes elementos do grupo, em algumas situações do dia a dia. Um exemplo ilustrativo dessa dinâmica pode ser encontrado na nota de campo de seguida apresentada.

Nota de campo

Data: 11 de novembro de 2022

Local: Sala

Momento do dia: Manhã

Educadora: I. tens moedas para comprar as castanhas?

I.: Não, o pai não deu.

S.: Eu vou dar moedas para o I. comprar castanhas.

T.: Eu também vou dar castanhas.

Posteriormente, quando foram comprar as castanhas, vários elementos partilharam-nas com o I..

Apesar da proatividade demonstrada pelo grupo em entreajudar-se em momentos em que uma criança sentia dificuldades, naturalmente, ocorriam também alguns conflitos, essencialmente, nos momentos de tomada de decisão em relação às áreas em que cada criança ia brincar e quando se encontravam a brincar nas áreas e no

exterior, motivados pela partilha do espaço e dos materiais. Embora em algumas destas situações as crianças conseguissem resolver os conflitos entre si, frequentemente, recorriam ao adulto presente no sentido de serem auxiliadas.

Relativamente ao segundo momento de estágio, algumas das crianças que faziam parte do grupo no ano letivo anterior deixaram de frequentar a instituição. Assim, o grupo que acompanhei era constituído por vinte e duas crianças, doze das quais do sexo feminino e dez do sexo masculino, sendo que, sete das crianças estavam a frequentar o contexto pela primeira vez. Todas tinham completado os 5 anos e apenas uma já tinha completado 6 anos de idade.

Embora grande parte das crianças já tivesse frequentado o contexto anteriormente, foi particularmente interessante observar as relações que estabeleciam com as novas crianças e com os membros da equipa pedagógica que também havia sofrido alterações, uma vez que estavam a começar a conhecer-se e a formar laços.

Relativamente aos conflitos, observei que estava a ocorrer um grande número nos momentos de transição, algo também mencionado pela educadora cooperante durante a entrevista, ao referir a existência de conflitos “(...) nos momentos de fazer fila (...)” (educadora cooperante A). Foi ainda possível observar a ocorrência de alguns conflitos na sala, motivados pela partilha de objetos que, conforme relatado pela educadora cooperante, maioritariamente ocorriam “(...) na área da garagem e das construções porque querem todos os mesmos brinquedos e acaba por haver ali algum conflito”. Frequentemente, as crianças recorriam à violência como estratégia de resolução das situações com que se confrontavam.

1.5. Rotina

A Educadora Cooperante A apoiava a sua prática pedagógica no Movimento da Escola Moderna (MEM), por esse motivo, ao proceder à organização da rotina tentou estabelecê-la de acordo com a organização do tempo definida neste Modelo Pedagógico. Ainda assim, não era possível respeitar na íntegra a organização estabelecida pelo MEM devido ao facto de a instituição possuir uma vasta oferta de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) que são frequentadas pelas crianças durante o horário letivo. As AEC tinham entre quarenta e cinco e sessenta minutos de duração e, decorriam, duas vezes por semana, havendo apenas um dia em que não constava nenhuma AEC na agenda. Na tabela 2, é possível analisar de forma sintetizada os momentos da rotina da sala em que foi realizado o estágio.

Tabela 2*Momentos da rotina - Jardim de Infância*

Momentos da Rotina	Horário
Acolhimento	7:30h – 9:15h
Reunião da manhã	9:15h – 9:30h
Atividades de Enriquecimento Curricular ou Projetos/ Brincadeira	9:30h – 11:45h
Higiene	11:45h – 12:00h
Almoço	12:00h – 13:00h
Recreio/Brincadeira	13:00h – 14:00h
Atividades de Enriquecimento Curricular ou Projetos/Brincadeira	14:00h – 15:15h
Higiene	15:15h – 15:30h
Lanche	15:30h – 16:00h
Prolongamento	16:00h – 19:00h

De acordo com Folque (2014), no MEM os acontecimentos diários devem incluir: acolhimento e planeamento em conselho, atividades e projetos, comunicações, almoço, tempo de animação cultural ou trabalho curricular participado pelo grupo e balanço em conselho. Desta forma, tal como é possível verificar na tabela 2 uma das divergências em relação ao que é defendido no MEM e ao que era colocado em prática no contexto, diz respeito ao tempo dedicado à realização de atividades autónomas/projetos, pois de acordo com Folque (2014) é expectável que as crianças se dediquem “(...) todas as manhãs a atividades autónomas, em que aprofundam os seus interesses” (p.59), ainda assim, nem sempre era possível que elas se dedicassem à realização de atividades autónomas no período da manhã, pois em grande parte dos dias havia mais do que uma AEC neste período. Outra das divergências, diz respeito ao balanço em conselho, que contrariamente ao previsto, não era realizado no final de cada dia, pois a educadora cooperante considerou que seria mais benéfico esse momento não constar na rotina, de modo a que as crianças tivessem mais tempo disponível para brincar, uma vez que a presença de várias AEC na agenda semanal limitava também os períodos em que o grupo podia brincar nas áreas.

Relativamente ao segundo momento de estágio, embora a rotina se tenha mantido, identifiquei que grande parte dos conflitos ocorriam nos momentos de transição, quando

era solicitado às crianças que fizessem uma fila para se deslocar para o exterior da sala. Esta é uma situação natural, uma vez que pedir a um grupo para se deslocar através de uma fila “(...) pode transformar-se, facilmente, numa experiência negativa para todas as pessoas envolvidas” (Epstein & Hohmann, 2019, p.83), por este tipo de organização, muitas vezes, envolver tempos de espera.

1.6. Espaço e Materiais

Tal como foi possível perceber no primeiro capítulo deste relatório, a forma como os espaços e os materiais se encontram organizados influencia diretamente o número e o tipo de interações que se registam entre as crianças. A sala, em que o estágio foi realizado, estava organizada de acordo com as áreas estabelecidas pelo MEM, isto é: Área do Faz de Conta, Área das Construções/Garagem, Área dos Jogos, Área da Expressão Plástica, Área da Biblioteca, Área da Escrita e Área das Ciências e da Matemática. Todas as áreas estavam devidamente identificadas e os materiais encontravam-se à disposição das crianças.

Tal como foi referido anteriormente, alguns dos conflitos que surgiam tinham origem no momento da escolha das áreas em que cada criança queria brincar, pois estava definido um limite de crianças que poderia estar em cada uma delas e, normalmente, havia várias crianças a querer ir para a área do faz de conta. Durante a entrevista a educadora cooperante referiu que optava por limitar “(...) o número de crianças por área para não haver tantos conflitos”. Não obstante, constatou que acabam por “(...) haver sempre, pois também depende dos elementos que estejam nas áreas” (educadora cooperante A). Desta forma, tendo em consideração que a limitação do número de crianças por área contribui para o aumento dos conflitos na sala e, para evitar restringir a tomada de decisão por parte das crianças em relação ao local onde pretendem brincar, considero que uma solução viável seria ir ao encontro da conceção defendida por Epstein & Hohmann (2019), ou seja, “os objetos e materiais que as crianças usam com finalidades diversas podem estar localizados em áreas distintas, mas dispostos de modo a que a criança se possa movimentar de uma área para outra (...)” (p.172).

No que diz respeito aos conflitos que ocorriam no espaço exterior, grande parte deles tinha origem no facto de várias crianças demonstrarem interesse em andar no único baloiço que existia no parque em simultâneo, sendo este um comportamento natural, pois tal é referido por Sommerhalder & Buzinari (2016) “a disposição de um único brinquedo para várias crianças certamente ocasionará a disputa pelo mesmo objeto, visto que é um objeto de interesse de todas” (p.124).

2. Descrição, interpretação e análise das intervenções

O estágio em contexto de Jardim de Infância foi bastante importante na tomada de decisão em relação ao tema que pretendia aprofundar no presente relatório de investigação. Embora ainda me encontrasse a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico quando iniciei o estágio, as observações e intervenções efetuadas ao longo deste percurso tiveram uma influência direta na escolha efetuada.

No decorrer deste estágio, desenvolvi bastante curiosidade e interesse em relação à temática da gestão e resolução de conflitos, pois observei que frequentemente ocorriam conflitos entre as crianças e que, naturalmente, elas tinham formas diferentes de lidar com eles. Enquanto que, em determinadas situações conseguiam resolvê-los entre si, noutras recorriam ao adulto, frequentemente, de modo a serem auxiliadas durante a resolução.

Também a educadora cooperante no decorrer da entrevista salientou esta característica por parte do grupo ao referir que “cada criança é uma criança. (...) há uns que aceitam melhor [os conflitos], outros não aceitam (...)” (educadora cooperante A). Quando existia necessidade de intervenção numa situação de conflito entre as crianças, a educadora cooperante demonstrou reconhecer a importância da mediação, pois opta “(...) que sejam elas a resolver e (...) a arranjar as soluções e refletir para que no futuro não volte a acontecer” (educadora cooperante A). Ainda assim, apesar de acreditar nos benefícios de o adulto agir como mediador, a educadora cooperante assumiu que nem sempre consegue recorrer a esta estratégia uma vez que, por vezes, as crianças não aceitam a negociação e nesse caso revelou acreditar que “(...) já temos de ser nós a decidir um pouco”, sendo que a sua intervenção consiste em:

Ouvir a versão de um, a versão de outro e tentar de alguma forma equilibrar, ou seja, se for um conflito por um brinquedo então vamos lá aqui negociar, agora brinca um menino e daqui a cinco minutos fazem a troca (...). Se realmente há um conflito em que há uma criança que é culpada por esse conflito e de algo mais grave, aí é diferente. Falamos sobre o assunto, refletimos. A criança que errou, vê onde errou, pede desculpa, o outro aceita as desculpas (educadora cooperante A).

Desta forma, por numa fase inicial, ter sentido algumas dúvidas em relação à forma como deveria agir quando as crianças me procuravam para as apoiar na resolução de conflitos, em vários momentos refleti acerca do papel do educador enquanto gestor do

currículo e em relação a estratégias que poderiam ser utilizadas de modo a apoiar as crianças e a favorecer as aprendizagens que podem provir destes momentos.

No segundo momento de estágio, percebi que grande parte dos conflitos que estavam a ocorrer davam origem à utilização de estratégias de resolução violentas por parte das crianças, por esse motivo, a temática escolhida continuava a adequar-se ao contexto, pois continuou a haver a necessidade de favorecer o desenvolvimento de competências socio-emocionais que potenciassem a resolução autónoma dos conflitos por parte das crianças, sem recurso à violência.

Assim sendo, de seguida serão apresentadas algumas das intervenções realizadas nos dois momentos de estágio, cujo principal objetivo visou a aquisição de estratégias de autorregulação por parte das crianças.

2.1. “Um conflito no parque”

Nota de campo

Data: 10 de janeiro de 2022

Local: Parque

Momento do dia: Recreio

A A., a L. e a I. estavam a brincar. A brincadeira consistia em cada uma, individualmente, pendurar-se na barra de metal junto à casa de madeira. A determinado momento, a J. aproxima-se e é convidada a participar pela I. Nesse momento, a I. repara que a L. já estava no chão e que a A. se preparava para começar a pendurar-se.

I.: Agora sou eu!

A.: Não, não. Tu já foste muitas vezes.

I.: Não fui. Agora é a minha vez.

A.: Foste sim.

(Um momento depois a L. decide intervir).

L.: Olha, vamos começar de novo.

A.: Está bem, podemos começar de novo. Primeiro vou eu, depois a I., depois a L. e depois a J.

Tal como é possível perceber na nota de campo evidenciada, no decorrer deste conflito adotei o papel de observadora participante, não intervindo intencionalmente de modo a perceber como é que as crianças iam resolver a situação, pois ao sentir que o adulto mantém a calma e lhes dá espaço, as próprias crianças têm tendência a sentir-se mais calmas e confiantes, sendo mais fácil aprender a lidar com as suas emoções (Ovén, 2015). Esta foi uma atitude que adotei bastante ao longo do estágio e que vai ao encontro da conceção defendida pela educadora cooperante, uma vez que, no decorrer da entrevista realizada, revelou acreditar que, no que diz respeito, às crianças que se encontrem “(...) na faixa etária dos 4/5 anos podemos tentar que elas consigam resolver o conflito, que elas negoceiem” (educadora cooperante A).

Ao remeter-me ao papel de observadora participante e, após a análise cuidada do episódio evidenciado, tive a possibilidade de refletir sobre vários aspetos relacionados com o desenvolvimento socio-emocional das crianças envolvidas. A disponibilidade demonstrada pelas três crianças que se encontravam a brincar em acolher uma nova participante, reflete capacidade de inclusão e empatia para com os pares, sendo estas, duas características fundamentais do comportamento pró-social (Papalia & Feldman, 2013).

Relativamente ao momento em que ocorreu o conflito, é possível inferir que as crianças demonstraram capacidade de se autorregular, pois tal como é referido por Vale (2009) a autorregulação envolve componentes como a gestão das emoções, a gestão de relacionamentos e a empatia, tendo sido possível observar o domínio destas competências por parte das crianças envolvidas nesta situação. Ao entrarem em desacordo, as duas crianças conseguiram gerir as suas emoções, expressando verbalmente o seu ponto de vista de forma calma. Embora as duas crianças envolvidas no conflito não tenham conseguido, de imediato, encontrar uma solução que visasse a resolução do problema, demonstraram empatia no momento em que a L. apresenta uma solução, pois escutaram-na e aceitaram a sua perspetiva. A proposta da L. para resolver o conflito foi também fundamental, pois para além de se ter demonstrado eficaz por ter sido acolhida por todas os participantes na brincadeira, situações como a relatada, em que existe interajuda entre os pares na resolução de problemas dão “(...) poder à criança que ajuda (...)” e permite que a “(...) outra que veja os colegas como fontes de apoio” (Epstein & Hohmann, 2019, p.301).

Importa referir que a I. era uma das crianças do grupo que recorria, frequentemente, aos adultos presentes quando estava envolvida em conflitos sem que antes tentasse resolvê-los com os pares, ainda assim, no momento em que se viu envolvida nesta

situação, não recorreu a nenhum dos adultos presentes, aceitando o apoio de outra das crianças, desta forma, demonstra um desenvolvimento positivo em termos de confiança em si própria e nos pares e ainda, na apropriação de estratégias de autorregulação.

Considere pertinente abordar este episódio no presente relatório, por evidenciar que embora, muitas vezes, se considere que pode ser complicado as crianças recorrerem à negociação de modo a resolverem os conflitos em que se envolvem, quando os adultos permanecem calmos, essa estratégia pode ser facilmente utilizada por elas (Evans, 2009).

2.2. Reuniões de conselho

Por a educadora cooperante A apoiar a sua prática no MEM, todas as sextas-feiras eram realizadas as reuniões de conselho, um momento em que todos os elementos do grupo (crianças, auxiliar e educadora) têm a possibilidade de “(...) discutir e tomar decisões sobre os vários assuntos da turma, quer no âmbito das relações sociais que se estabelecem no grupo, quer no que diz respeito à avaliação e programação do trabalho” (Garcia, 2010 p.7).

No decorrer do primeiro estágio, tive a possibilidade de assistir a uma destas reuniões (Figura 1) e, conseqüentemente, de compreender o seu funcionamento e as suas potencialidades enquanto forma de regular a vida em grupo.

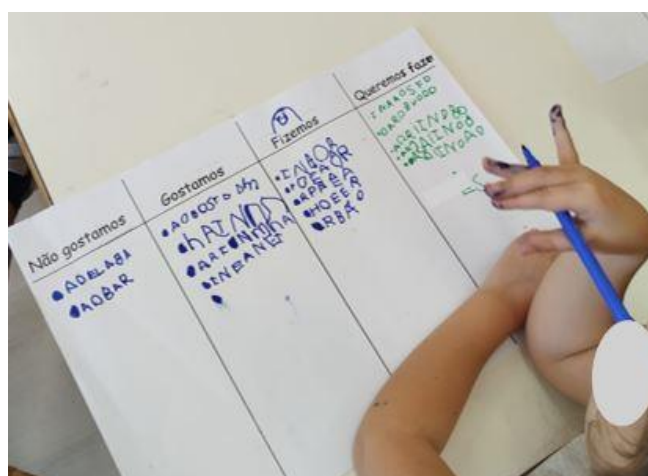
Figura 1
Reunião de Conselho



Um dos instrumentos de pilotagem utilizados que serve como fio condutor destas reuniões é o diário, composto por quatro colunas, intituladas “gostámos”, “não gostámos”, “fizemos”, “queremos fazer”. No contexto em que a investigação foi implementada, o diário era preenchido no decorrer da reunião. Desta forma, a educadora cooperante questionava as crianças acerca do que mais e menos tinham gostado, do que tinham feito e do que tinham de fazer na semana seguinte e, enquanto os elementos do grupo partilhavam, tanto a educadora cooperante como o secretário procediam ao registo, cada um na sua folha (Figura 2).

Figura 2

Secretário procede ao registo no diário



No decorrer da reunião a que tive a possibilidade de assistir foi possível observar que vários elementos do grupo não partilharam os seus pareceres, sendo que, pelo que foi possível constatar ao conversar com a educadora cooperante, era uma situação recorrente, pois esta referiu que de facto existiam elementos mais ativos nas reuniões do que outros.

Foi ainda notório que no momento em que se procedeu ao preenchimento da coluna intitulada “gostámos”, em que, de acordo com Candeias (2021) é expectável que os elementos do grupo realcem “atitudes, comportamentos, ações (...)” (p.47) que apreciaram, várias crianças referiram as atividades que mais tinham gostado de concretizar, havendo apenas dois elementos que destacaram atitudes que tinham apreciado.

Contrariamente a esta situação, no momento de partilhar o que menos tinham gostado, o foco da partilha não foram as atividades, foram situações de conflito que tinham ocorrido, tal como é possível perceber na nota de campo evidenciada.

Nota de campo

Data: 11 de novembro de 2022

Local: Sala

Momento do dia: Reunião de Conselho

S.: Esta semana eu não gostei que o F. “me bateu”.

F.: E o S. também bateu.

Educadora: Mas vocês já resolveram, portanto agora não vale a pena estarmos a falar sobre isso. T. diz lá o que menos gostaste.

T.: Hoje eu, o I. e o M. estávamos a brincar e o L. destruiu a nossa casa (construção).

Educadora: L., destruíste a construção dos amigos?

L.: Sim, mas foi sem querer.

Educadora: O L. não fez por mal, mas L. devias logo ter explicado isso aos amigos.

Tal como é referido por Cadeias (2021) a presença desta coluna no diário, tem como objetivo permitir que cada elemento do grupo tenha a possibilidade de refletir e conversar acerca de “(...) ocorrências negativas onde se viu envolvida (...)” (p.47). Por esse motivo, teria sido benéfico a educadora cooperante, proporcionar um momento de discussão e reflexão, tentando perceber como é que cada interveniente se tinha sentido e envolvendo os elementos do grupo na resolução dos conflitos. No caso do primeiro conflito evidenciado, embora ao longo da semana tivesse sido dado espaço às crianças para o resolverem, o facto de ser feita referência novamente ao conflito, pode indicar que a situação não estava completamente resolvida, por esse motivo, poderia ter sido pertinente o grupo ser “(...) chamado a participar na discussão, a ajudar a encontrar uma solução ou acordo, e a atuar, relativamente às crianças implicadas, como uma comunidade de apoio” (Folque, 2014, p. 208). No caso do segundo conflito, considero que teria sido benéfico incentivar o L. a refletir acerca do que poderia ter sido feito no momento em que destruiu a construção, pois debater acerca de cada incidente presente na coluna “não gostámos” sem apresentar de imediato soluções proporciona a oportunidade de as crianças aprenderem acerca do que são os conflitos, como surgem e como podem ser evitados ou resolvidos (Folque, 2014).

Tendo presentes as observações e reflexões efetuadas na reunião anteriormente referida e, considerando a pertinência das reuniões de conselho, enquanto forma de fomentar a convivência democrática do grupo e de promover o desenvolvimento socio-emocional de cada elemento, no segundo momento de estágio, depois de observar algumas situações de conflito que ocorreram nos momentos de transição e de várias crianças terem demonstrado descontentamento por alguns elementos do grupo recorrerem à violência enquanto estratégia de resolução, considerei importante fazer referência a esta problemática durante a reunião. No momento de partilhar o que “menos gostámos”, depois de ouvir os intervenientes do grupo, partilhei que tinha observado que, muitas vezes, quando tínhamos de sair da sala estavam a haver conflitos e que ao longo da semana, muitas crianças me tinham procurado, referindo que outro colega lhes tinha batido. Depois desta partilha, várias das crianças reforçaram que não gostavam que os colegas as empurrassem e que ficavam tristes, dando continuidade ao diálogo, questioneei o grupo acerca dos motivos que estavam a despoletar estas situações sempre que era necessário deslocarmo-nos, sendo que, grande parte das crianças fizeram referência ao facto de gostarem de ser as primeiras na fila e de ser esse o motivo que as levava a “chatearem-se com os amigos”. Depois de em grupo ter sido identificado o problema, questioneei como é que poderíamos resolver a situação.

Nota de campo

Data: 27 de outubro de 2023

Local: Sala

Momento do dia: Reunião de Conselho

B.: Podíamos fazer ananim ananão ficas tu e eu não.

Eu: Para decidir quem é o primeiro da fila, é isso B.?

B.: Sim.

T.: Já sei!! Podiam ser os chefes, como quando estávamos na sala branca.

Depois de o T. ter feito a sua proposta e não ter havido objeções por parte dos restantes elementos do grupo, foi estabelecido que no início da semana seguinte seriam os chefes o primeiro e o último elemento da fila e que iam gerindo essa posição entre si.

Importa referir que ao fazer referência a esta situação no decorrer da reunião tinha como principais intencionalidades: promover um momento de reflexão e diálogo entre os pares, de modo a que fossem partilhadas diferentes perspetivas acerca da problemática e envolver as crianças na tomada de decisão.

Fazendo um balanço, considero que os objetivos foram atingidos uma vez que as crianças participaram ativamente na reunião, conseguindo identificar a situação problema e chegar a uma solução. Para além disto, no decorrer da semana seguinte, registaram-se menos conflitos nos momentos de transição comparativamente com a semana anterior e quando ocorriam, rapidamente as crianças faziam referência ao facto de deverem ser os responsáveis pela sala a ocupar o primeiro lugar, demonstrando que à semelhança do que é referido por Silva et al. (2016) as “(...) normas e outras regras adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração (...)” (p. 26).

Embora o balanço seja de uma forma geral positivo, acredito que um dos aspetos a melhorar na minha intervenção, seria propor ao grupo e à equipa educativa que o diário fosse preenchido ao longo da semana, pois ao fazê-lo, assegura-se que as ocorrências que cada um considera mais significativas não são esquecidas e podem ser discutidas (Garcia, 2010).

3. Contexto de Creche – Instituição B

3.1. Infraestruturas

A instituição B é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que dispõe das respostas sociais de Creche, Centro de Dia e Centro de Convívio.

De modo a que exista um contacto próximo entre as crianças e os idosos e para que todos sejam beneficiados, a Instituição B encontra-se sediada num único edifício, composto por dois pisos. No primeiro piso encontram-se as instalações do Centro de Dia, duas salas de berçário, uma sala de 2/3 anos com casa de banho e acesso direto a um dos espaços exteriores da instituição, um refeitório/copa, um parque no exterior, a secretaria e três gabinetes técnicos. Já no 2º piso encontram-se: três salas de 2/3 anos e duas salas de 1/2 anos, sendo que todas contêm uma casa de banho. Neste piso encontram-se ainda, a bebeteca, um refeitório e um terraço, equipado com diversos materiais, como escorregas, triciclos e uma caixa de areia.

3.2. Projeto Educativo e Projeto Pedagógico

No primeiro momento de estágio realizado na Instituição B tive a possibilidade de analisar tanto o Projeto Educativo como o Projeto Pedagógico.

Ter acesso ao Projeto Educativo, permitiu-me ter conhecimento acerca das linhas orientadoras que devem servir de suporte à prática pedagógica de cada uma das educadoras da instituição. Destes itens destaco a “cooperação” e o “ambiente democrático”, pois são pilares fundamentais para a criação de um ambiente educativo favorável, no qual as crianças possam interagir entre si e desenvolver habilidades socio-emocionais (Projeto Educativo da Instituição B, 2019/2023, p.14).

Ao consultar o Projeto Pedagógico, foi notório que este foi construído em conformidade com o PE e que a educadora cooperante reconhece a importância das interações no processo de aprendizagem da criança, uma vez que referiu que “em creche a criança deve estar ativamente envolvida na aprendizagem e construir o conhecimento a partir da interação com o mundo que a rodeia – com pessoas, materiais e ideias” (Projeto Pedagógico, 2022/2023, p. 12). Desta forma, estabeleceu como objetivos da área de desenvolvimento correspondente à socialização “promover a interação espontânea e a empatia entre pares” e “promover interações positivas entre pares” (Projeto Pedagógico, 2022/2023, p. 22). Por acreditar que o desenvolvimento das crianças não ocorre de forma isolada, a educadora cooperante considera os conflitos parte essencial desse processo, pois no decorrer da entrevista realizada relatou que “(...) é no confronto que acontece na vida que tu vais crescendo e que vais percebendo o que podes e não podes, aquilo que é correto ou não, até onde vai o teu espaço e o espaço do outro” (educadora cooperante B).

3.3. Equipa Pedagógica

A Equipa Pedagógica da sala era constituída por uma educadora de infância e duas auxiliares de ação educativa, uma que estava afeta à sala e outra que apoiava a equipa em certos momentos da rotina.

Apesar desta organização se ter mantido nos dois períodos de estágio, a auxiliar de ação educativa da sala que acompanhou o grupo no ano letivo 2022/2023 foi colocada noutra sala da instituição, por esse motivo, o grupo foi acompanhado por outra auxiliar.

3.4. Grupo de crianças

No primeiro momento de estágio, o grupo que acompanhei era constituído por treze crianças, quatro do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre 1 ano e 6 meses e 2 anos e 5 meses.

De uma forma geral as crianças eram bastante comunicativas e participativas, demonstrando particular interesse por livros, brinquedos não estruturados e jogos de encaixe. Foi notória desde uma fase inicial do estágio a existência de laços afetivos entre as crianças. Frequentemente foi possível observar tentativas de estabelecerem interações com os pares, demonstradas em brincadeiras de um para um ou ainda em momentos em que uma das crianças tentava fazer a outra rir ou a acariciava por estar triste. Importa salientar o papel da equipa pedagógica uma vez que frequentemente incentivavam as crianças a concretizar pequenas tarefas e a ajudar outros elementos que ainda não conseguiam concretizá-las, promovendo assim a autonomia e a entreajuda. Esta atitude vai ao encontro da ideia defendida por Marques et al. (2024) que referem que tendo em consideração a forma como se processa o desenvolvimento e a aprendizagem “(...) é central que as interações pedagógicas favoreçam a iniciativa e autonomia da criança e criem desafios à sua evolução, num equilíbrio constante entre o apoio e a não interferência.” (p. 19).

Naturalmente, no decorrer da convivência diária, ocorriam também alguns conflitos. À semelhança do que é referido por Martins (2019) entre os 18 e os 36 meses as crianças passam por “(...) um período em que o desenvolvimento cerebral é rápido e com alterações significativas (...)” (p.62), sendo que, durante essa fase “(...) à medida que (...) vão construindo o sentido de si começam a reclamar as coisas como sendo suas e envolvem-se em conflitos sociais” (Marques et al., 2024, p.66). Maioritariamente, os conflitos observados despoletavam, precisamente, devido ao facto de as crianças, por vezes, demonstrarem alguma dificuldade em partilhar o espaço e os materiais.

No segundo momento de estágio, o grupo passou a ser constituído por quinze crianças, sete do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos. Destas quinze crianças, quatro eram novas no grupo, sendo que, três já haviam frequentado a instituição no ano letivo anterior e uma estava a frequentá-la pela primeira vez.

Durante este período foi possível perceber que as crianças estabeleciam agora mais contacto quando se encontravam a brincar, pois as brincadeiras de um para a um, embora continuassem a existir, deram lugar a brincadeiras que envolviam a participação de mais elementos e que eram marcadas, essencialmente, pelo uso do jogo simbólico.

Foi ainda notório que as crianças tentavam, frequentemente, incluir os novos elementos nestes momentos. Não obstante, foi possível observar que as três crianças novas no grupo tinham tendência para brincar apenas entre si, sendo que tal como foi referido pela Educadora Cooperante, estes três elementos já tinham estado juntos numa outra sala da instituição, sendo por isso natural que já tivessem criado laços afetivos mais fortes entre si e que numa fase de adaptação se apoiassem mutuamente.

Relativamente aos conflitos, continuava a ser notória alguma dificuldade por parte das crianças em partilhar o espaço e os materiais. Concomitantemente, no decorrer da entrevista a educadora cooperante afirmou que, maioritariamente, os conflitos aconteciam quando “(...) surgem alguns brinquedos novos ou quando estão, por exemplo, na hora da refeição (...)” (educadora cooperante B). Normalmente, estas situações davam origem a conflitos mais físicos, por exemplo, em situações em que uma criança tentava tirar o brinquedo a outra e conseguia, havia de imediato uma reação, que envolvia tentar recuperá-lo à força.

3.5. Rotina

Tal como foi possível perceber no primeiro capítulo do presente relatório, existe uma relação direta entre a organização da rotina e a temática em estudo por esse motivo, é crucial referir que na sala em que o estágio foi realizado esta se caracterizava por ser estável, mas flexível. Diariamente, a equipa tentava que existisse uma sequência previsível dos acontecimentos de modo a proporcionar estabilidade às crianças, mas sempre que havia necessidade eram feitos alguns ajustes. Na tabela 3, é possível analisar a forma como a rotina estava estabelecida.

Tabela 3*Momentos da rotina - Creche*

Momento da Rotina	Horário
Acolhimento	7:00h-10:00h
Tempo de atividades espontâneas e estruturadas	10:00h – 11:15h
Higiene	11:15h-11:30h
Refeição (Almoço)	11:30h-12:10h
Higiene	12:10h-12:15h
Descanso	12:15h-15:00h
Higiene	15:00h-15:30h
Refeição (Lanche)	15:30h-16:00h
Tempo de atividades espontâneas/Retorno à família	16:00h-19:00h

3.6. Espaços e Materiais

Ao longo do estágio, foi perceptível que a educadora cooperante demonstrava preocupação em relação à organização do espaço e dos materiais. Para além de refletir, frequentemente, acerca do tipo e quantidade de materiais que constavam na sala, a forma como esta foi organizada também demonstrava essa consciência, pois os materiais encontravam-se dentro de caixas, dispostas em móveis ao nível das crianças e, em cada prateleira, constavam fotografias do tipo de material disponível na mesma.

No decorrer do primeiro estágio, a sala sofreu algumas alterações, pois estava a registar-se a ocorrência de mais conflitos entre as crianças e pretendia-se perceber se poderiam estar a ser potenciados pela organização do espaço, uma vez que “a maneira como o adulto pensa e dispõe os materiais pode influenciar e muito a existência de conflitos ou não.” (educadora cooperante B).

Desta forma, foram efetuadas algumas alterações na configuração do espaço, nomeadamente na disposição dos móveis e do tapete para que houvesse uma área mais sossegada em que as crianças pudessem repousar e de modo a tornar o espaço mais amplo, para que conseguissem movimentar-se e explorá-lo livremente. Estas modificações refletem a conceção da educadora cooperante, uma vez que esta considera que:

A forma como o espaço está organizado (...) influencia o número de conflitos. Por exemplo, quando uma criança não tem espaço para fazer a construção que idealizou ou está tudo tão apinhado de coisas que os amigos passam e destroem, pode gerar conflitos (Educadora Cooperante B).

Para além das alterações anteriormente referidas, foram ainda disponibilizados mais brinquedos, nomeadamente, utensílios de cozinha por serem objetos que despertavam bastante interesse por parte das crianças e até ao momento não existir oferta suficiente, sendo que tal como foi referido pela educadora cooperante no decorrer da entrevista “(...) se falarmos de um espaço em que há poucos objetos e muitas crianças, obviamente, vão gerar-se conflitos porque vão todas querer determinado objeto e não há suficiente para todas.”

No segundo momento de estágio, a sala já se encontrava dividida pelas áreas estabelecidas pelo Movimento da Escola Moderna, que, a par com a abordagem Reggio Emilia é o Modelo Pedagógico que orienta a prática da educadora cooperante. Desta forma, as áreas que constavam na sala eram: a Área da Biblioteca, a Área da Expressão Plástica, a Área das Construções, a Área dos Jogos de Mesa, a Área do Faz de Conta e a Área das Ciências. Apesar desta divisão nos momentos em que se encontravam a brincar as crianças circulavam bastante pela sala, transportando consigo os brinquedos de uma determinada área para outra. Considero importante ressaltar esta flexibilidade, pois tal como é referido por Folque, Bettencourt & Ricardo (2015) em creche as “(...) áreas físicas da sala onde se desenvolvem diferentes tipos de atividades humanas não surgem necessariamente como áreas estanques, mas sim espaços abertos e flexíveis, permitindo às crianças a sua livre mobilidade e diferentes utilizações” (p.22).

4. Descrição, interpretação e análise das intervenções

Tal como é referido por Vale (2009) o desenvolvimento de competências sociais e emocionais são “(...) um requisito essencial para uma boa adaptação da criança, tanto no presente, como no seu desenvolvimento futuro.” (p.129). Por esse motivo, desde cedo devem ser proporcionadas condições para que as crianças desenvolvam essas

competências de forma segura, nomeadamente, no que diz respeito à resolução de conflitos.

Nos dois momentos de estágio realizados em contexto de Creche tive a possibilidade de observar inúmeras situações de conflito entre os pares, originadas pela partilha do espaço e dos materiais. Diariamente, o foco da educadora cooperante era potenciar as aprendizagens que poderiam provir destes momentos, pois encara os conflitos como “uma disputa entre alguém (...)” que “(...) tem sempre uma origem e uma causa, acabando por transtornar a pessoa envolvida (...)” mas como essenciais ao nível do desenvolvimento de competências sociais, uma vez que, numa situação de conflito são abordados “(...) direitos, (...) regras sociais, ou seja, (...) vários itens que são importantes para crescer” (educadora cooperante B).

Tendo em conta as situações de conflito observadas ao longo do estágio, tanto as intervenções espontâneas como a intervenção planificada que irei apresentar de seguida tiveram como principal intencionalidade dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela educadora cooperante, potenciando o desenvolvimento de estratégias de autorregulação por parte das crianças.

4.1. “Um conflito na hora da sesta”

Nota de campo

Data: 27 de março de 2023

Local: Sala

Momento do dia: Período da sesta

Ao sair da casa de banho, o D. encontra o F. sentado em cima da sua cama. De imediato, profere a palavra “minha” empurrando o F. Perante esta atitude, também o F. tem uma resposta física, batendo no D., que começa a chorar.

Perante esta situação, aproximei-me das duas crianças. Ao ver-me aproximar, o D. começa novamente a proferir a palavra “minha” e a apontar para cama, fixando o seu olhar sobre mim.

Ao chegar juntos das duas crianças, comecei por me colocar ao seu nível para evitar que pudessem continuar a agredir-se mutuamente. Em simultâneo de modo a acalmá-las, mantendo um tom de voz calmo e o contacto visual com ambos procurei mostrar que compreendia o que estavam a sentir, mas que a ação que estavam a ter não era aceitável.

Eu: Eu compreendo que estejam tristes, mas não podem bater um no outro.

Depois das crianças se encontrarem mais calmas e de perceber se nenhuma das crianças se tinha magoado, voltei a restabelecer o diálogo.

Eu: Então agora vamos conversar, D. tu estás triste por F. se ter sentado na tua cama é isso?

D.: Sim, minha.

Eu: E tu F. ficaste triste por o D. te ter batido?

F.: (assente com a cabeça, dizendo que sim)

Depois de confirmar as razões que levaram ao conflito, sugeri que o F. se deitasse na sua cama para que o D. também se pudesse deitar, uma vez que ambos demonstraram a necessidade de descansar.

O motivo que deu origem ao conflito apresentado foi o facto de o D. não ter apreciado que o F. ocupasse a sua cama, demonstrando assim alguma dificuldade ao nível da partilha, sendo isto natural, pois em idades precoces a partilha de brinquedos ou objetos pode ser particularmente problemática devido à “(...) imatura autorregulação de

impulsos e (...) [à] dificuldade em compreender o que o outro sente ou pensa (...)" (Antunes, 2018, p. 60).

Também a reação física demonstrada pelas crianças deve ser encarada com naturalidade, pois muitas vezes é o facto de a criança nem sempre conseguir expressar o que pretende que acaba por gerar novas emoções, como a raiva ou a frustração e, consequentemente, origina esse comportamento (Martins, 2019).

Apesar da naturalidade da situação, o bem-estar físico e emocional das crianças não deve ser colocado em causa, cabendo ao adulto zelar para que tal não aconteça. Por esse motivo, tal como é possível perceber na nota de campo apresentada, acabei por intervir no decorrer do conflito.

Ao intervir, tentei adotar algumas das estratégias evidenciadas por Evans (2009) no primeiro capítulo do presente relatório, que passaram pelo reconhecimento das emoções das crianças, a recolha de informação e a reafirmação do que esteve na origem do problema.

Importa referir que a minha atitude vai ao encontro do trabalho desenvolvido pela educadora cooperante, uma vez que tal como esta referiu no decorrer da entrevista numa situação de conflito "o adulto faz a análise, (...) podendo ter uma atitude mais mediadora, (...) uma atitude mais interventiva ou pode ter uma não atitude, no sentido em que deixa acontecer, deixa que as crianças o resolvam e não intervém."

4.2. "Caracol e lagarta"

Perante o facto de a maioria dos conflitos que ocorriam estarem relacionados com a partilha do espaço e dos materiais, depois de conversar com a educadora cooperante, constatámos que poderia ser benéfico elaborar uma proposta (Apêndice F) que implicasse o envolvimento do grupo, tal como a cooperação e a partilha, pois tal como é referido por Marques et al. (2024) o/a educador/a deve "(...) favorecer o desenvolvimento de relações e interações positivas entre as crianças, marcadas pelo prazer e pela convivência positiva promovendo, progressivamente, atitudes de cuidado mútuo" (p.66).

Na primeira fase da intervenção foi lida a história "Caracol e lagarta" da autoria de Armando Quintero. Este livro retrata a história de um caracol e de uma lagarta que se encontravam à procura de alimento e, a determinado momento, começam a comer a mesma folha surgindo um conflito entre eles que, posteriormente, é resolvido.

A escolha de proceder à leitura de uma história não foi desprovida de intencionalidade, uma vez, que era algo pelo qual o grupo demonstrava bastante interesse e que pode contribuir para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e socio-emocional, pois tal como é referido por Marques et al. (2024) “as histórias expressam concepções sobre o mundo, conceitos, relações sociais, emoções, valores, práticas sociais, tradições, etc. Ao ouvir uma história a criança reconhece elementos conhecidos, imagina, pensa e elabora hipóteses sobre o mundo de que faz parte.” (p. 73). Importa referir que ao selecionar a história tive em consideração a mensagem principal que remete para a importância da resolução de problemas e da partilha e a sua adequação à faixa etária das crianças, uma vez que é composta por uma linguagem simples e ilustrações apelativas e elucidativas acerca das emoções que as personagens envolvidas estavam a sentir.

No decorrer da leitura da história as crianças demonstraram-se atentas e interessadas (Figura 3). Sendo, que numa fase posterior, quando o grupo procedeu ao reconto (Figura 4) depois de terem sido colocadas algumas questões com o intuito de funcionarem como fio condutor, como por exemplo, “quem é que participava na história” ou “o que é que aconteceu?”, algumas das crianças identificaram emoções demonstradas pelas personagens.

Figura 3
Leitura da história



Figura 4
Reconto da história



Nota de campo

Data: 17 de outubro de 2022

Local: Sala

Momento do dia: Manhã (no decorrer do reconto da história)

D.: A “garta tiste”.

A.: Ficaram “jangados”, assim. (muda a expressão facial, mostrando-se zangado)

Estagiária: E porque é que eles ficaram tão tristes e zangados?

A.: Comeram a folha e ficaram assim (volta a mudar expressão facial, como se estivesse zangado).

Ao identificarem as emoções das personagens, as crianças envolvidas demonstraram a capacidade de reconhecer emoções básicas, sendo este um passo importante no desenvolvimento da empatia e nas relações que estabelecem com os pares, pois de acordo com Vale (2009) normalmente, crianças que “(...) percebem as emoções dos outros, interagem com mais sucesso quando um amigo se magoa ou está zangado” (p. 130). Para além disto, uma das crianças consegue mesmo identificar a situação problema, percebendo assim a relação causa-efeito que existe entre o momento em que as duas personagens comem a mesma folha e as emoções negativas que sentiram.

Desta forma, este momento da atividade revelou-se bastante benéfico, uma vez que de uma forma lúdica foi possível abordar itens como as emoções, a resolução de conflitos e a partilha entre pares, cuja compreensão e apropriação é essencial ao nível do desenvolvimento socio-emocional.

Na segunda fase da atividade, apresentei ao grupo um conjunto de puzzles de duas peças, criado por mim, a partir das ilustrações da história que tinha sido lida, uma vez que o brincar trata-se de uma “(...) atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem (...)” (Marques et al., 2024, p.15).

Esta etapa foi realizada em pequenos grupos, constituídos por quatros elementos, na bebeteca, pois “em pequenos grupos é possível dar uma atenção mais individualizada às crianças e o clima é mais tranquilo” (Carvalho & Portugal, 2017, p.54). Esta atitude vai ainda ao encontro da conceção da educadora cooperante que considera importante “(...) tentar trabalhar com grupos mais pequenos, em vez de grande grupo, para que todos consigam usufruir melhor (...)” (educadora cooperante B).

De modo a observar o comportamento social de cada criança e a potenciar a partilha e a cooperação, as peças foram colocadas em cima de uma mesa de forma aleatória, sendo que o objetivo seria que as crianças fizessem corresponder cada metade à correta e, à medida que iam conseguindo, colocassem as imagens no flanelógrafo. Desta forma, pretendia perceber se efetivamente as crianças iriam recorrer a estratégias de modo a colaborarem entre si e se iriam surgir situações de conflito potenciadas pela disputa das peças, tal como as estratégias a que iriam recorrer para as resolver.

Efetivamente, como seria expectável no decorrer da atividade foi possível observar uma situação de conflito, despoletada por haver mais do que uma criança a querer a mesma peça em simultâneo.

Nota de campo

Data: 18 de outubro de 2022

Local: Bebeteca

Momento do dia: Manhã (no decorrer da atividade)

Ao observar o puzzle que estava em cima da mesa, a M. retira algumas peças sentando-se numa cadeira mais afastada do grupo.

O A. aproxima-se da M. com uma peça na mão e tenta tirar-lhe a peça que corresponde à metade que completa a que ele tinha.

A M. verbaliza “não”. Perante a insistência do A. a M. tenta esconder com o braço as peças que tinha à sua frente.

O A. acaba por deixar a peça junto da M. e ir ao encontro do resto do grupo. Depois de algum tempo a explorar as peças do puzzle sozinha, a M. aproxima-se dos restantes elementos, ficando a observar as suas ações.

No decorrer desta situação, adotei o papel de observadora participante, de modo a não influenciar o comportamento das crianças. O ato de a M. esconder as peças reflete a necessidade de apropriação e exploração individual, antes de se aproximar dos restantes elementos. Já o comportamento do A., cuja tendência numa fase inicial é tirar a peça à M. mas, posteriormente, opta por deixar a peça e retornar ao grupo, evita que o conflito progrida e demonstra uma habilidade emergente de lidar com a frustração e de respeito para com o espaço da M., uma vez que, no decorrer deste conflito conseguiu autorregular as suas emoções e perante o desagrado da M. acaba mesmo por se

afastar. Este episódio demonstra que à semelhança do que é referido por Goldschmied & Jackson (2007), em situações como a anteriormente descrita, em que duas crianças estão a disputar um brinquedo “(...) se o adulto puder ficar silenciosamente ao lado da dupla e (...) esperar, as crianças podem achar [a] sua própria solução para o problema (...)” (p.242).

Para além deste conflito, outra das situações bastante interessante que foi possível observar no decorrer da exploração e que por esse motivo considero importante que seja feita referência, foi o facto de várias crianças se demonstrarem disponíveis para construir o puzzle em conjunto com as restantes, recorrendo a estratégias diversificadas no sentido de cumprirem esse objetivo.

Uma das estratégias utilizadas por duas das crianças do grupo, foi recorrerem ao livro de modo a conseguirem completar o puzzle, tal como é possível observar na figura 5, em que um dos elementos segura o livro, mostrando ao outro a página em que constava a personagem que este tentava completar.

Figura 5

Momento de entreajuda entre o F. e o E.



Foi ainda notório que algumas crianças ao perceberem que outras se encontravam a tentar completar o puzzle sozinhas, aproximavam-se e mostravam-se disponíveis para colaborar, mostrando-lhes várias peças. (Figura 6)

Figura 6

D. mostra peça à S.



Em alguns casos, algumas das crianças tentaram estabelecer interação com os pares permanecendo ao seu lado a observar as suas ações. (Figura 7)

Figura 7

A. observa ação da S. e do D.



Importa referir que contrariamente ao que tinha planificado inicialmente, no momento em que as crianças começaram a sua exploração e tentaram construir os puzzles, algumas delas começaram de imediato a transportar as peças e a colocá-las no flanelógrafo, sem que os puzzles estivessem completos. Ao observar esta situação não intervim, pois não queria condicionar a exploração das crianças. Desta forma, considero que esse fator não condicionou a atividade tendo em consideração que tal como foi evidenciado anteriormente se registaram momentos de entreajuda entre os

pares. Este detalhe demonstra a importância de o/a educador/a ser flexível quando apresenta propostas ao grupo, não intervindo constantemente no sentido de redirecionar as ações das crianças para irem ao encontro do que idealizaram, pois só assim é possível trazer “(...) a criança e a sua singularidade para o centro da ação educativa (...)” (Marques et al., 2024, p.50).

Desta forma, faço um balanço positivo desta etapa da atividade, pois proporcionou um espaço seguro e estimulante para que as crianças se envolvessem em interações sociais, desenvolvendo habilidades de resolução de conflitos, autorregulação e cooperação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente capítulo é apresentada uma reflexão final acerca do trabalho desenvolvido no decorrer da investigação, das dificuldades sentidas e das aprendizagens efetuadas.

Os últimos dois anos foram cruciais para mim, pois tive a possibilidade de vivenciar experiências que contribuíram bastante para o início da construção da minha identidade profissional. Uma das experiências mais enriquecedoras foi ter a possibilidade de realizar os estágios em contexto de Creche e Jardim de Infância.

Tal como foi referido na introdução do presente relatório, por numa fase inicial ainda me encontrar a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, o primeiro estágio foi realizado em contexto de Jardim de Infância. Embora na Licenciatura já tivesse tido a oportunidade de realizar um estágio com crianças desta faixa etária, não posso deixar de fazer referência à ansiedade que senti ao iniciar este desafio. Ainda assim, precocemente percebi que não havia necessidade para estar tão nervosa, pois fui de imediato bem recebida pelo grupo de crianças e pelos membros da equipa. Esta atitude por parte das crianças e dos adultos foi fundamental pois consegui de imediato começar a interagir com todos os envolvidos e, consequentemente, tirei mais proveito do estágio.

Durante este período, tive a possibilidade de efetuar várias aprendizagens e construir conhecimentos não só através da observação da prática dos diferentes membros da equipa como a partir da minha própria experiência e da reflexão constante entre o que observava e efetuava a nível prático e os fundamentos teóricos que tinha vindo a conhecer ao longo da minha formação.

Foi durante o estágio em Jardim de Infância que comecei a refletir mais afincadamente sobre os conflitos interpares em contexto de educação de infância. Durante este período, observei a ocorrência de conflitos entre algumas das crianças, sendo que, em algumas situações elas conseguiam resolvê-los entre si, mas noutras recorriam ao adulto, de modo a serem auxiliadas neste processo. Numa fase inicial senti algumas dúvidas em relação à atitude que deveria ter quando as crianças me procuravam no sentido de as apoiar, por esse motivo, tive a necessidade de recorrer a fundamentos teóricos que pudessem ajudar-me na prática. Desta forma, através da relação teórico-prática fui ganhando cada vez mais consciência da importância da existência dos conflitos e da sua resolução, uma vez que “em contexto de educação de infância a aprendizagem ocorre nas vivências quotidianas, entre as quais as situações de conflito interpessoal.” (Sobral, 2015, p.131). Sendo que, fui ainda construindo a ideia

de que, a criança deve ter um papel ativo na sua aprendizagem (Lino, 2013) e que, por esse motivo, deve também ser-lhe dada voz no processo de resolução de conflitos.

Ter-me deparado com esta situação no decorrer do estágio de Jardim de Infância, foi crucial na escolha do tema que pretendia abordar no projeto de investigação-ação. Devido ao facto de ter começado a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar apenas no segundo semestre do primeiro ano, foi também a partir desse momento que comecei a delinear os detalhes da minha investigação com base nas observações que tinha efetuado no primeiro momento de estágio. Depois de refletir, percebi que poderia ser bastante interessante abordar a temática da gestão e resolução de conflitos, tendo em consideração a adequação do tema e o papel de destaque que teve ao longo do estágio efetuado.

Inerentemente no momento de decidir qual seria o foco da minha investigação tive algum receio de avançar, pois não tinha efetuado intervenções planificadas no âmbito do mesmo e erroneamente acreditava que era importante que constassem várias intervenções desse tipo no presente relatório. Ainda assim, depois de expor esta situação à minha orientadora que prontamente me ajudou a ultrapassar esta questão, percebi que as notas de campo que tinha recolhido durante o período de estágio eram bastante importantes na abordagem ao tema, pois em contexto de educação de infância “muitas observações não são planeadas e ocorrem espontaneamente durante o dia, oferecendo informações valiosas (...)” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 24).

Ao ingressar no estágio de creche, com o tema escolhido e a questão de investigação-ação formulada, consegui definir objetivos mais concretos e agir, desde uma fase inicial, em conformidade com as características do tipo de investigação que me encontrava a realizar, isto é, uma investigação qualitativa do tipo investigação-ação.

No decorrer deste estágio, voltei a deparar-me com várias situações de conflito entre as crianças, sendo que em algumas delas era necessária a intervenção dos adultos, mas noutras elas conseguiam resolvê-los entre si. Para além disto, desde uma fase inicial do estágio foi perceptível que a educadora cooperante considerava os conflitos como algo que faz parte do desenvolvimento da criança. Desta forma, a atitude das crianças nos momentos em que ocorriam conflitos, a prática da educadora cooperante e as leituras efetuadas acerca de fundamentação teórica relacionada com tema, permitiram que ao longo deste estágio compreendesse e refletisse mais afincadamente acerca da relação existente entre os conflitos, tal como a sua resolução e o desenvolvimento de algumas competências entre as quais o reconhecimento e capacidade de gestão das emoções e o desenvolvimento da cooperação, da partilha e

da autonomia. Diariamente, através da sua ação não só em momentos de conflito, como noutros momentos da rotina a educadora cooperante potenciava o desenvolvimento das competências anteriormente mencionadas, por parte das crianças. Esta atitude e a crescente reflexão que fui efetuando em conjunto com a educadora cooperante tiveram bastante impacto nas minhas intervenções.

Tal como foi referido anteriormente, em ambos os estágios foram realizadas intervenções espontâneas, uma vez que era frequente a ocorrência de conflitos entre as crianças. A observação e reflexão acerca destes momentos foi fundamental no âmbito da minha investigação, pois proporcionaram-me uma visão mais intencional em relação à forma como o/a educador/a pode apoiar a resolução autónoma dos conflitos por parte das crianças.

Para além das intervenções espontâneas, também as intervenções planificadas desempenharam um papel igualmente importante na minha investigação e no desenvolvimento de competências socio-emocionais nas crianças.

No que diz respeito ao caso específico da intervenção na reunião de conselho, realizada no estágio de jardim de infância, considero que poderia ter sido benéfico ter tido a possibilidade de participar com mais regularidade neste momento, de modo a tentar perceber se a abordagem da educadora cooperante no momento de as crianças partilharem o que menos tinham gostado e faziam referência aos conflitos sofreu alterações ao longo do ano letivo. A presença contínua nesses momentos poderia ter-me permitido efetuar uma análise mais aprofundada e intervir precocemente no sentido de potenciar as aprendizagens que poderiam provir ao realizar estas reuniões, uma vez que são um momento crucial para a promoção da convivência democrática. Não obstante, tal não foi possível devido à calendarização do estágio, que decorria entre segunda e quarta-feira, ainda assim, considero importante o facto de no segundo momento de estágio ter tido a possibilidade de regressar a este contexto e complementar a intervenção.

Outra das dificuldades com a qual me deparei no decorrer da investigação, para além das anteriormente evidenciadas e em relação à qual é importante fazer referência, diz respeito ao registo das observações efetuadas. Numa fase inicial do meu percurso tinha tendência a efetuar registos demasiado extensos das situações observadas, o que fazia com que nem sempre fosse prático proceder de forma imediata aos registos. Ainda assim, estava consciente da importância de não deixar de elaborar estes registos de modo a que não escapassem detalhes importantes. Por esse motivo, no decorrer do estágio adotei como estratégia tirar algumas notas menos extensas nos momentos em

que ocorriam determinadas situações e, posteriormente, assim que tivesse oportunidade, proceder a um registo mais descritivo e elaborado.

Considero que todo o processo vivenciado, no qual se incluem as dificuldades sentidas foi essencial para conseguir progredir e melhorar a minha prática.

Refletindo agora sobre o a questão de investigação-ação inicialmente formulada: *Que estratégias podem ser mobilizadas pelos educadores de infância para apoiarem a resolução de conflitos entre as crianças?*

Depois da investigação desenvolvida, com base nas intervenções implementadas alinhadas à fundamentação teórica relacionada com o tema, considero que diariamente o educador deve ponderar a sua atitude, criando oportunidades para que as crianças consigam desenvolver de forma segura competências socio-emocionais, entre as quais a capacidade de resolução de conflitos de forma autónoma.

Nos momentos em que ocorrem conflitos é crucial dar espaço às crianças para que os resolvam. No decorrer das intervenções espontâneas realizadas nos dois estágios, foi perceptível que precocemente as crianças recorrem a estratégias com o intuito de resolver situações em que se veem envolvidas, deste modo, cabe ao educador dar-lhes espaço no sentido de não influenciar este processo e de lhe transmitir confiança.

Foi ainda possível perceber, que enquanto gestor do currículo é importante que o/a educador/a mantenha um olhar atento no decorrer das situações de conflito, uma vez que em educação de infância a observação é um instrumento fundamental que permite "(...) descobrir o que as crianças compreendem, o que pensam, o que são capazes de fazer e quais as suas disposições e interesses" (Carvalho & Portugal, 2017, p.22). Desta forma, ao manter-se como observador em situações de conflito, o/a educador/a conseguirá ampliar o conhecimento que tem acerca da criança e perceber quando poderá ter de intervir.

Com base nas informações recolhidas ao longo da investigação, considero que é possível inferir que o/a educador/a deve intervir quando são apresentadas ações que podem colocar em causa o bem-estar físico da criança e quando esta pede ajuda. Esta intervenção deve passar por separar as crianças quando necessário, acalmando-as e posteriormente, escutar as partes envolvidas, dando espaço para que expressem os seus sentimentos, o que motivou o conflito e apresentem soluções que visem a sua resolução. Desta forma, o/a educador deve agir como um mediador.

Tendo em consideração a indissociabilidade entre algumas habilidades e atitudes como a gestão das emoções, a partilha, a cooperação e a autonomia e a ocorrência de conflitos, tal como a forma como a criança reage perante a adversidade, é também

importante que o/a educador/a promova o desenvolvimento destas competências através da criação de um “(...) ambiente colaborativo, que implica a participação democrática na vida do grupo, de intercâmbio, de diálogo, de transformação criativa” (Sobral, 2015, p.131). Desta forma, diariamente o educador deve promover as interações entre os pares uma vez que a aprendizagem da criança se dá através destas vivências e deve ter presente a importância da organização do ambiente educativo, no qual se incluem o clima vivido, a organização do espaço e dos materiais e a organização da rotina no desenvolvimento das relações estabelecidas.

Em suma, esta investigação foi bastante importante para mim a nível pessoal e profissional, uma vez que teve um papel fundamental no desenvolvimento da minha identidade como futura educadora, proporcionando-me uma visão mais consciente acerca dos conflitos em educação de infância, uma vez que, contribuem diretamente para o desenvolvimento integral das crianças e sobre o papel do educador no apoio à resolução autónoma dos conflitos por parte das crianças e na promoção de competências socio-emocionais.

Ao longo deste percurso, através da reflexão contínua sobre o que observava e a minha própria prática, fortaleci também a ideia de que tanto em Creche como em Jardim de Infância existe uma relação entre o cuidar e o educar, “pois ser responsável por um grupo de crianças exige competências profissionais que se traduzem, nomeadamente, por prestar atenção ao seu bem-estar emocional e físico e dar resposta às suas solicitações (...)” (Silva, 2016, p. 24). Tendo em consideração esta visão, é crucial que o educador crie um espaço seguro, em que seja dada voz à criança e em que a sua individualidade seja respeitada.

Destaco também o impacto desta investigação no desenvolvimento da minha capacidade crítica e reflexiva. Ao longo do processo investigativo, tive a possibilidade de questionar, analisar e reinterpretar constantemente situações que observei e a minha própria atuação. Para além de ter construído novos conhecimentos, esse exercício também me remeteu para a importância de adotar uma postura reflexiva que permita adaptar a prática pedagógica conforme as necessidades reais do grupo. Certamente, adotarei esta postura futuramente quando me encontrar a exercer, pois considero que só assim é possível evoluir profissionalmente e manter uma atitude de respeito para com a criança e as suas necessidades.

Por fim, considero que todo o processo realizado contribuiu significativamente para o meu crescimento pessoal e profissional, fornecendo-me conhecimentos que vão ser essenciais para a minha prática pedagógica futura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Alves, M. & Azevedo, N. (2010). Introdução: (Re)Pensando a investigação em educação. In Alves, M. & Azevedo, N. (Eds.) *Investigar em Educação: Desafio da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num campo Multi-Referenciado* (pp. 1- 30). Várzea da Rainha Impressores, S.A.
- Amado, J. (2013). A investigação em educação e seus paradigmas. In Amado, J., *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.19-70). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Cardoso, A. (2013). A investigação e as suas modalidades. In Amado, J., *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.187-198). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. & Crusoé, N. (2013). A técnica de análise de conteúdo. In Amado, J., *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.301-348). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2013). A entrevista na Investigação em Educação. In Amado, J., *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.207-225). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Silva, L. (2013). Os estudos etnográficos em contextos educativos. In Amado, J., *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.145-168). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Antunes, N., L. (2018). *Sentidos: O grande livro das perturbações do desenvolvimento e comportamento*. Lua de Papel.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e a cooperação entre pares: Uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, 110-137.
- Binaburo, J. A. I. & Muñoz, B. M. (2007). *Educar desde el conflicto: Guía para la mediación escolar*. CEAC Educación.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Candeias, F. (2021). Regulação da ação educativa apoiada em instrumentos de pilotagem. *Escola moderna*, 9, 43-48.

- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Carmo, M. e Ferreira, H. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalho, C. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Corsi, B. (2011). Relações e conflitos entre crianças na educação infantil: O que elas pensam e falam sobre isso. *Educar em revista*, 42, 279-296.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 455-449.
- Cunha, P. & Monteiro, A. P. (2018). *Gestão de conflitos na escola*. Pactor.
- Dani, L. S. (2009). Conflitos, sentimentos e violência escolar. *Revista Diálogo Educacional*, 9(28), 571-586.
- Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, 1ª série.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Artmed.
- Devries, R & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil: O ambiente sociomoral na escola*. Artmed.
- Epstein, A. & Hohmann, M. (2019). *O currículo pré-escolar Highscope*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Evans, B. (2009). *You`re not my friend anymore*. HighScope Press.
- Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21 (66), 759-779.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola moderna*, 5, 5-12.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no Pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3, 13-33.
- Formosinho, J. (1996). A construção social da moralidade pela criança pequena: o contributo do projeto infância na sua contextualização do Modelo High/Scope.

- Em J. Formosinho, L. Katz, D. McClellan, & D. Lino, *Educação Pré-Escolar - A Construção Social da Moralidade* (pp. 51-74). Texto Editores.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. Em Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 9-24). Porto Editora.
- Garcia, A. (2010). O Diário de turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Revista Moderna*, 36, pp. 6-20.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em Creche*. Artmed.
- Gonçalves, T. (2010). Investigar em Educação: Fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In Alves, M. & Azevedo, N. (Eds.), *Investigar em Educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp.39-62). Várzea da Rainha Impressores, S.A.
- Gonzalez-Mena, J. & Eyer, D. (2014). *O cuidado com bebés e crianças pequenas na Creche*. Artmed.
- Guedes, M. (2022). A construção da cidadania através do exercício da democracia direta. *Escola Moderna*, 10, 15-22.
- Hamido, G. & Azevedo, N. (2013). Investigar em Educação: Reflexões e perspetivas multidisciplinares. *Interações*, 27, 1-12.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jares, X. R. (2002). *Educação e conflito: Guia de educação para a convivência*. Edições Asa.
- Katz, L. (2006). Perspetivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, 11, 7-21.
- Leme, M. I. (2004). Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 367-380.
- Lino, D. (1996). A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais: Relato de uma Experiência de Formação da Equipa Educativa. Em J. Formosinho, L. Katz, D. McClellan, & D. Lino, *Educação Pré-Escolar - A Construção Social da Moralidade* (pp. 75-105). Texto Editores.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 109-140). Porto Editora.

- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspectivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances*, 25 (3), 137-154.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. Em C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (1999), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância* (pp. 59-104). Artmed.
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M.A. & Araújo, S.B. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação / Direção – Geral da Educação (DGE).
- Marroche, C. C. & Hammes, L. J. (2019). Desafios para resolução de conflitos na Educação Infantil. *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 5 (1110), 1-12.
- Martins, N. P. (2019). *Educar pela positiva: um guia para pais e educadores*. Bertrand Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M. & Pinazza, M.A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. Em Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 61-108). Porto Editora.
- Oyama, S. (2017). Construindo um cérebro. In Gerhardt, S. (Org.), *Porque o amor é importante – como o afeto molda o cérebro do bebé* (pp. 45-80). Artmed.
- Övén, M. (2015). *Educar com mindfulness*. Porto Editora.
- Paiva, M., Lino, D. & Almeida, A. M. (2019). A interação adulto – criança e a promoção da competência de escolha e de resolução de problemas com crianças de 4 e 5 anos. *CIED. Da Investigação às Práticas*, 9(1), 19-35.
- Papalia, D. & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano*. AMGH Editora Ltda.
- Portugal, G. (2010). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In C. Gregório (Org.), *Atas do Seminário realizado no CNE – Educação das crianças dos 0 aos 3 anos* (pp. 47-60). Conselho Nacional de Educação.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Quinones, G., Li, L. & Ridgway, A. (2023). *Pedagogia e afetividade na educação de crianças até aos três anos*. APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir: Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Silva, F. & Dotta, L. (2013). Conflito na escola: Um conceito em movimento por parte de narrativas. In B. Silva, L. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, A. Franco & R. Monguinho (Orgs.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 67-80). Universidade do Minho.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. (2013). Prática Educativa, Teoria e Investigação. *Interações*, 27, 283-304.
- Silva, M. A. (2003). O conflito em contexto escolar. In M. E. Costa (Org.), *A Gestão de Conflitos na Escola*. Universidade Aberta.
- Sobral, C. (2015). Mediação de conflitos em contexto de educação de infância. *Interações*, 38, 127-152.
- Sommerhalder, A. & Buzinari, C. (2016). Saberes profissionais de professores de educação infantil: a mediação de conflitos entre crianças. *Espaço Pedagógico*, 23 (1), 117-129.
- Torrego, J. C. (2003). *Mediação de conflitos em Instituições Educativas: Manual para formação de mediadores*. ASA Editores.
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra*, 2, 129-146.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Zabalza, M. A. (2007). *A qualidade em Educação Infantil*. Artmed.

DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS CONSULTADOS

Projeto Educativo da Instituição A (2018/2022)

Projeto Educativo da Instituição B (2019/2023)

Projeto Pedagógico da Instituição B (2022/2023)

APÊNDICES

Apêndice A

Guião da entrevista semiestruturada

Secções	Objetivos	Questões
Legitimação da entrevista, autorização da gravação e primeiro agradecimento.	→ Introduzir a entrevista, criando um ambiente propício à sua realização; → Dar a conhecer à entrevistada os objetivos que se pretendem atingir com a realização da entrevista.	→ Bom dia. Antes de iniciar a entrevista, quero agradecer, desde já, a colaboração e questionar se, de modo a possibilitar a recolha de todas as informações necessárias, consente que a entrevista seja gravada? Considero ainda importante referir alguns dos objetivos desta entrevista, que são: Conhecer a sua conceção em relação aos conflitos e aprofundar que estratégias são utilizadas por si quando ocorrem conflitos nos diferentes espaços.
Conceção de conflito	→ Conhecer a opinião da entrevistada em relação aos conflitos	→ Na sua opinião, o que é um conflito? → Considera que os conflitos são importantes para o desenvolvimento das crianças? Porquê?

Situações propícias à ocorrência de conflitos	→ Identificar as situações que podem suscitar conflitos entre as crianças.	→ Normalmente, em que situações e espaços surgem mais conflitos entre as crianças desta sala? → Considera que a forma como os espaços e os materiais se encontram organizados, podem influenciar a existência de mais ou menos conflitos?
Estratégias	→ Aprofundar o conhecimento sobre as estratégias que são utilizadas pela entrevistada para gerir os conflitos.	→ Na sua opinião, quando ocorrem conflitos entre as crianças, qual deve ser a atitude do adulto que se encontra presente? → Que estratégias tem vindo a adotar, tanto ao longo do seu percurso profissional, como agora com este grupo para gerir os conflitos que surgem entre as crianças? → Apoia-se/apoiou-se em algum referencial teórico em concreto para adotar essas estratégias?

Agradecimentos finais	→ Perceber se a entrevistada tem algo a acrescentar. → Agradecer à entrevistada.	→ Gostaria de acrescentar algo ao que foi dito?
------------------------------	---	---

Apêndice B

Transcrição da entrevista semiestruturada - Educadora Cooperante A

Estagiária: Consente que a entrevista seja gravada?

Educadora Cooperante A: Sim.

Estagiária: Na sua opinião, o que é um conflito?

Educadora: O conflito é quando há uma discordância numa situação qualquer, seja com crianças ou com adultos.

Estagiária: Considera que os conflitos são importantes para o desenvolvimento das crianças? Porquê?

Educadora: Eu acho que sim, que são importantes. Primeiro porque eles têm opiniões diferentes e quando há um conflito, vamos imaginar que é por um brinquedo, eles estão ali a tentar, cada um, defender um bocadinho a sua vontade e no fundo eu acho que é importante para a personalidade deles. Até porque faz parte do desenvolvimento não é. Às vezes os conflitos são importantes, pela vida fora eles vão ter muitos conflitos e vão ter de saber resolvê-los. Eu acho que é importante desde pequeninos começarem a tentar resolver os conflitos.

Estagiária: Normalmente, em que situações e espaços surgem mais conflitos entre as crianças desta sala?

Educadora: Principalmente, nos momentos de fazer fila. Neste momento está a acontecer também na escolha de lugares quando vamos fazer a reunião de grupo e no refeitório. Pronto nestes momentos é onde há os maiores conflitos. Às vezes, também há nas brincadeiras, especialmente, na área da garagem e das construções, porque querem todos os mesmos brinquedos e acaba por haver ali algum conflito.

Estagiária: Considera que a forma como os espaços ou os materiais se encontram organizados, podem influenciar a existência de mais ou menos conflitos?

Educadora: Sim, nós quando organizamos o espaço também pensamos um bocadinho nisso não é. Por isso é que também limitamos um pouco o número de crianças por área, para não haver tantos conflitos, apesar de haver sempre, também depende dos elementos que estejam nas áreas. Mas sim, quando pensamos nas áreas e na organização do espaço pensamos um bocadinho em tudo, especialmente, nos conflitos.

Estagiária: Na sua opinião, quando ocorrem conflitos entre as crianças, qual deve ser a atitude do adulto que se encontra presente?

Educadora: Depende. Depende muito também das idades das crianças. Pronto, nesta situação, se formos pela nossa faixa etária, na faixa etária dos 4/5 anos, podemos tentar que eles consigam resolver o conflito, que eles negociem e tentem resolver o conflito. Se por algum motivo virmos que, realmente, eles não conseguem, intervimos de alguma forma para perceber o que é que se passou e qual será a melhor forma de resolver, para que ninguém fique prejudicado.

Estagiária: Que estratégias tem vindo a adotar, tanto ao longo do seu percurso profissional, como agora com este grupo, para gerir os conflitos que surgem?

Educadora: Então estratégias, o que é que eu normalmente faço? Lá está, a negociação entre eles, ou seja, tentarem chegar a um consenso, serem eles a resolver. Quando eles não conseguem, então aí eu faço a minha intervenção. A minha intervenção consiste em ouvi-los. Ouvir a versão de um, a versão de outro e tentar de alguma forma equilibrar, ou seja, se for um conflito por um brinquedo então vamos lá aqui negociar, agora brinca um menino e daqui a cinco minutos fazem a troca, haver aqui uma negociação pronto. E depois se realmente há um conflito em que há uma criança que é culpada por esse conflito e de algo mais grave, aí é diferente. Falamos sobre o assunto, refletimos e depois então pedem desculpa. A criança que errou vê onde errou, pede desculpa, o outro aceita as desculpas. Pronto, tentamos aqui refletir sobre a atitude que gerou o conflito, que eles percebam, que sejam eles a resolver e que sejam eles a arranjar as soluções e refletir para que no futuro não volte a acontecer.

Estagiária: Apoia-se/apoiou-se em algum referencial teórico em concreto para adotar essas estratégias?

Educadora: Não, no fundo eu acho que é um bocadinho aquilo que surge. Normalmente, nós temos os tais conflitos da fila que tentamos gerir de alguma forma, se calhar a maior parte das vezes até tenho de intervir, mas depois também entramos aqui em negociação. Ok, agora vai um à frente e depois fazem a troca na próxima vez que sairmos em fila. Em termos de lugar, então é assim, vamos lá ver, o F. quer ficar ao pé do T., mas não dá porque está lá outro amigo sentado, numa próxima vez, vamos

tentar que fiquem juntos. Pronto, no fundo eu não tenho algo teórico em que me baseie, são as situações que vão acontecendo, é aquilo que no momento eu acho que é adequado. Eu prefiro fazer isso, do que propriamente agarrar-me à parte da teoria, pronto e assim vou vendo também. Até porque às vezes, muito bem, é importante a teoria também, mas no fundo, depois, não resulta, então vamos arranjando aqui formas de dar a volta e às vezes aquelas que nós arranjamos também não resultam e há que reformular novamente e tentarmos arranjar de alguma forma aqui estratégias e ir sempre resolvendo consoante as situações, o momento em si e as crianças porque depende muito das crianças. Há conflitos que eles conseguem resolver de uma forma, até pode ser o mesmo conflito, mas duas crianças resolvem de uma forma outras duas crianças já resolvem de outra forma. Depende também muito da maturidade deles. Cada criança é uma criança e depende também muito da forma como elas conseguem gerir os conflitos, há uns que aceitam melhor, outros não aceitam, há outros que apesar de haver a negociação não a aceitam e aí já temos de ser nós a decidir um pouco. Depende muito do grupo de crianças em que surge o conflito.

Estagiária: Gostaria de acrescentar algo ao que foi dito?

Educadora: Acho que realmente os conflitos são muito importantes nesta idade, até porque faz parte do desenvolvimento deles e se não houvesse conflitos eles mais tarde também não conseguiriam resolver certas situações que vão acontecer na vida deles no futuro, então acho que é muito bom haver já, para eles começarem a saber gerir e saber como é que hão de lidar com certas situações que vão surgindo, porque eles são contrariados em tudo, é com os amigos, é connosco e no fundo a vida é mesmo assim. Acho que fazem parte da aprendizagem deles os conflitos e são saudáveis.

Estagiária: Muito obrigada.

Apêndice C

Transcrição da entrevista semiestruturada - Educadora Cooperante B

Estagiária: Consente que a entrevista seja gravada?

Educadora: Sim.

Estagiária: Na sua opinião, o que é um conflito?

Educadora: Um conflito, eu acho que depende obviamente muito da idade de que estamos a falar, ou seja, o conflito pode ter um tema, no entanto, um conflito é sempre uma disputa entre alguém, com alguma coisa. Até pode ser um conflito interno, depende

porque tem sempre uma origem e uma causa, que acaba por transtornar um bocadinho a pessoa envolvida, quer seja uma criança ou um adulto. Para mim um conflito é uma coisa que tu não consegues gerir, de alguma maneira.

Estagiária: Considera que os conflitos são importantes para o desenvolvimento das crianças? Porquê?

Educadora: Considero que sim, é no confronto que acontece na vida que tu vais crescendo e que vais percebendo o que podes e não podes, aquilo que é correto ou não, até onde vai o teu espaço e o espaço do outro. Portanto, estamos a falar de direitos, estamos a falar de regras sociais, ou seja, estamos a falar de vários itens que são importantes para crescer.

Estagiária: Normalmente, em que situações e espaços surgem mais conflitos entre as crianças desta sala?

Educadora: Nós falámos já exatamente um bocadinho sobre isso, depende. Neste grupo, estão a acontecer alguns conflitos quando surgem alguns brinquedos novos ou quando estão, por exemplo, na hora da refeição, no momento da refeição. O conflito pode aparecer e surgir nas mais variadas situações, mas neste momento julgo que acontecem mais com determinadas crianças.

Estagiária: Considera que a forma como os espaços ou os materiais se encontram organizados, podem influenciar a existência de mais ou menos conflitos?

Educadora: Podem sim, claro. Portanto, se falarmos de um espaço em que há poucos objetos e muitas crianças, obviamente vão gerar-se conflitos porque vão todas querer determinado objeto e não há suficiente para todas. A forma como o espaço está organizado também influencia o número de conflitos, por exemplo, quando uma criança não tem espaço para fazer a construção que idealizou ou, naturalmente, está tudo tão apinhado de coisas que os amigos passam e destroem, poderá gerar conflitos. Portanto, a maneira como ao adulto pensa e dispõe os materiais pode influenciar e muito a existência de conflitos ou não.

Estagiária: Na sua opinião, quando ocorrem conflitos entre as crianças, qual deve ser a atitude do adulto que se encontra presente?

Educadora: Pronto, pode ser um conflito em que o adulto faz a análise, porque é adulto obviamente, podendo ter uma atitude mais mediadora, podendo ter uma atitude mais interventiva ou pode ter uma não atitude, no sentido em que deixa acontecer, deixa que as crianças o resolvam e não intervém. Eu acho que pode passar por estas três atitudes.

Estagiária: Que estratégias tem vindo a adotar, tanto ao longo do seu percurso profissional, como agora com este grupo, para gerir os conflitos que surgem entre as crianças?

Educadora: Olha eu acho que passa também muito pela reflexão do adulto sobre o posicionamento. Passa muito pela observação e reflexão por parte do adulto, para perceber porque é que estão a acontecer determinados conflitos. Tentar perceber se são sempre com as mesmas crianças, se há alguma situação que possa estar a influenciar, como situações do contexto familiar, portanto, situações na vida da criança que possam estar a despoletar mais conflitos. Eu acho que passa muito por o adulto fazer esta reflexão. Pensar, tenho muitos materiais, tenho poucos, a oferta é variada, é rica, faz sentido? Tentar trabalhar com grupos mais pequenos, em vez de grande grupo, para que todos consigam usufruir melhor e baixar aqui este nível de conflitos, porque obviamente vão sempre existir. Portanto acho que a reflexão do adulto é muito importante neste sentido.

Estagiária: Apoiar-se/apoiou-se em algum referencial teórico em concreto para adotar essas estratégias?

Educadora: Sim. Primeiro eu acho que trabalharmos em comunidade é importante, por isso, às vezes recorro rapidamente a uma colega com outra visão. E depois, acho que sim, que a teoria, especialmente na área da psicologia tem muita oferta sobre este tema, portanto, sim rapidamente se faz uma pesquisa interessante e se leem situações, ou artigos que nos trazem muitas ideias e nos fazem melhorar.

Estagiária: Gostaria de acrescentar algo ao que foi dito?

Educadora: Não, acho que já conversámos bastante sobre este tema e que estamos em sintonia sobre o assunto.

Estagiária: Muito obrigada.

Educadora: De nada.

Apêndice D

Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas

Categoria	Educadora A (Jardim de Infância)	Educadora B (Creche)
Conceção de conflito	“O conflito é quando há uma discordância numa situação qualquer, seja com crianças ou com adultos.” “(…) quando há um conflito, vamos imaginar que é por um brinquedo, eles estão ali a tentar, cada um, defender um bocadinho a sua vontade e no fundo eu acho que é importante para a personalidade deles.” “Às vezes os conflitos são importantes (…).” “(…) se não houvesse conflitos eles mais tarde também não conseguiriam resolver certas situações que vão acontecer (…) no futuro, então acho que é muito bom haver já, para começarem a saber gerir e saber como é que hão de	“(…) conflito é sempre uma disputa entre alguém (…).” “(…) tem sempre uma origem e uma causa, que acaba por transtornar a pessoa envolvida, quer seja uma criança ou um adulto.” “(…) é no confronto que acontece na vida que tu vais crescendo e que vais percebendo o que podes e não podes, aquilo que é correto ou não, até onde vai o teu espaço e o espaço do outro.” “Portanto, estamos a falar de direitos, estamos a falar de regras sociais, ou seja, estamos a falar de vários itens que são importantes para crescer.”

	lidar com certas situações que vão surgindo (...)” “(...) fazem parte da aprendizagem (...) e são saudáveis.”	
Momentos e espaços em que ocorrem mais conflitos	“(...) nos momentos de fazer fila.” “Às vezes também há nas brincadeiras, especialmente, na área da garagem e das construções, porque querem todos os mesmos brinquedos e acaba por haver ali algum conflito.” “(...) limitamos (...) o número de crianças por área, para não haver tantos conflitos, apesar de haver sempre, pois também depende dos elementos que estejam nas áreas.”	“Neste grupo, estão a acontecer alguns conflitos quando surgem alguns brinquedos novos ou quando estão, por exemplo, na hora da refeição (...)” “O conflito pode aparecer e surgir nas mais variadas situações (...)” “(...) se falarmos de um espaço em que há poucos objetos e muitas crianças, obviamente, vão gerar-se conflitos porque vão todas querer determinado objeto e não há suficiente para todas.” “A forma como o espaço está organizado também influencia o número de conflitos, por exemplo, quando uma criança não tem espaço para fazer a

		construção que idealizou ou, naturalmente, está tudo tão apinhado de coisas que os amigos passam e destroem, poderá gerar conflitos.” “(…) a maneira como o adulto pensa e dispõe os materiais pode influenciar e muito a existência de conflitos ou não.”
Papel do adulto / estratégias de mediação dos conflitos	“Cada criança é uma criança e depende (...) muito da forma como eles conseguem gerir os conflitos, há uns que aceitam melhor, outros não aceitam (...)” “(…) na faixa etária dos 4/5 anos podemos tentar que eles consigam resolver o conflito, que eles negociem (...)” “Se (...) virmos que, realmente, eles não conseguem, intervimos de alguma forma para perceber o que é que se passou e qual será a	“(…) eu acho que passa também muito pela reflexão do adulto sobre o posicionamento.” “o adulto faz a análise, (...) podendo ter uma atitude mais mediadora, (...) uma atitude mais interventiva ou pode ter uma não atitude, no sentido em que deixa acontecer, deixa que as crianças o resolvam e não intervém.” “Acho que passa muito pela observação e reflexão por parte do adulto, para perceber porque é que estão a acontecer

	melhor forma de resolver, para que ninguém fique prejudicado. “Pronto, tentamos aqui refletir sobre a atitude que gerou o conflito, que sejam elas a resolver e que sejam elas a arranjar as soluções e refletir para que no futuro não volte a acontecer.” “(...) há outros que apesar de haver a negociação não a aceitam e aí já temos de ser nós a decidir um pouco.” “A minha intervenção consiste em ouvi-los. Ouvir a versão de um, a versão de outro e tentar de alguma forma equilibrar, ou seja, se for um conflito por um brinquedo então vamos lá aqui negociar, agora brinca um menino e daqui a cinco minutos fazem a troca (...).” “(...) se realmente há um conflito em que há uma criança que é culpada por esse conflito e de algo	determinados conflitos. Tentar perceber se são sempre com as mesmas crianças, se há alguma situação (...) na vida da criança que possa estar a despoletar mais conflitos. (...) Pensar, tenho muitos materiais, tenho poucos, a oferta é variada, é rica, faz sentido? Tentar trabalhar com grupos mais pequenos, em vez de grande grupo, para que todos consigam usufruir melhor e baixar aqui este nível de conflitos, porque obviamente vão sempre existir.”
--	---	--

	mais grave, aí é diferente. Falamos sobre o assunto, refletimos (...). A criança que errou, vê onde errou, pede desculpa, o outro aceita as desculpas.”	
--	--	--

Apêndice E

Planificação da intervenção “Caracol e Lagarta” – Leitura da história e construção do puzzle

Caracol e lagarta – Leitura da história				
Proposta	Procedimentos	Intencionalidades	Recursos	Avaliação
→ Leitura da história “Caracol e lagarta” de Armando Quintero	→ Depois do acolhimento, em grande grupo começar por apresentar o livro às crianças, mostrando a capa e fazendo referência ao título. → Proceder à leitura da história de forma expressiva e envolver as crianças.	→ Incentivar a cooperação e a partilha entre pares; → Promover o respeito pelos pares. → Promover a reflexão acerca das ações que ocorrem na história e dos sentimentos das personagens.	Materiais: - Livro “Caracol e Lagarta” Humanos: - Educadora Cooperante; - Auxiliar de Ação Educativa; - Estagiária.	Através da observação perceber se as crianças: → Demonstram interesse no decorrer da leitura; → Reconhecem as personagens e os principais acontecimentos da história; → Identificam sentimentos ou atitudes das personagens que

	→Posteriormente, voltar a mostrar o livro, fazendo algumas questões de modo a que as crianças procedam ao reconto da história. Questões: - Quais são os animais que participam na história? - O que é que aconteceu? - Porque é que a lagarta e o caracol estavam tristes? - Acham que o caracol e a lagarta fizeram bem em não querer partilhar a folha?			podem ter despertado reações ou sentimentos nas outras.
--	---	--	--	---

→ Construção do Puzzle	→ Apresentar a proposta ao grande grupo, referindo que trouxe um desafio, isto é, um puzzle e questionar quem está interessado em participar. → Já em pequeno grupo na bebeteca, mostrar as peças do puzzle e explicitar o objetivo da atividade de forma a envolver o grupo: - Questionar se ainda se lembram da história lida (mostrar o livro) e	→ Promover a exploração de diferentes materiais e recursos (puzzle e flanelógrafo); → Potenciar as interações sociais entre as crianças; → Promover a partilha e a cooperação entre pares.	Materiais: - Livro “Caracol e Lagarta”; - Puzzle construído a partir das ilustrações; - Flanelógrafo. Humanos: - Educadora Cooperante; - Auxiliar de Ação Educativa; - Estagiária.	Através da observação perceber se as crianças: → Demonstram interesse no decorrer da exploração; → Interação entre si; → Recorrem a estratégias que lhes permitam construir os puzzles em conjunto; → Se envolvem em conflitos e caso aconteça, se encontram soluções que visem a sua resolução.
------------------------	---	---	--	---

	explicar que trouxe um puzzle dos animais (mostrar o puzzle). O objetivo é que, em conjunto, consigam voltar a juntar os animais. Para concluir o desafio, à medida que conseguirem juntá-los devem colocá-los no flanelógrafo. *Nota: Enquanto cada um dos grupos estiver na bebeteca a realizar a exploração, os restantes elementos estarão na sala a brincar, acompanhados			
--	--	--	--	--

	pelos restantes membros da equipa.			
--	---------------------------------------	--	--	--