



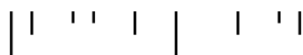
OS CONFLITOS ENTRE CRIANÇAS NUM JARDIM DE INFÂNCIA

Carolina Leandro (N.º 2023121)

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa
para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Professora Doutora Catarina Tomás

2024-2025



OS CONFLITOS ENTRE CRIANÇAS NUM JARDIM DE INFÂNCIA

Carolina Leandro

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de
grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Júri

Presidente: Professora Doutora Dalila Lino
Arguente: Professora Doutora Teresa Sarmento
Orientadora: Professora Doutora Catarina Tomás

2024-2025

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Chegar ao fim destes cinco anos na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) é, para mim, um momento profundamente especial. Foram cinco anos de desafios, aprendizagens e descobertas – cinco anos que me transformaram enquanto pessoa e futura educadora. Os últimos dois anos, em particular, marcaram-me de forma única, pois, além de começar a olhar a educação de infância sob uma nova perspetiva, apaixonei-me, ainda mais, por esta profissão: ser Educadora de Infância.

Nada disto teria sido possível sem as pessoas que estiveram ao meu lado desde o início. Pessoas que me apoiaram nos dias mais difíceis, celebraram comigo as pequenas conquistas e me deram força mesmo quando eu própria sentia que não a tinha. A todas elas, o meu mais sincero obrigada.

À minha família, agradeço de coração todo o amor, paciência e apoio incondicional que me deram ao longo destes cinco anos – e, na verdade, desde sempre. Estiveram presentes em todas as fases da minha vida: nos dias mais duros, quando me faltavam as forças ou as certezas, foram o meu porto seguro; nas conquistas, a minha maior alegria. Cada palavra de incentivo, cada gesto de carinho, cada presença silenciosa mas constante foi essencial para que eu conseguisse chegar até aqui. São, sem dúvida, o meu alicerce, o meu exemplo de resiliência e o meu maior orgulho. Obrigada por nunca me deixarem esquecer quem sou, de onde venho e pelos objetivos e sonhos que me inspiram.

À Bárbara, amiga e companheira de estágios, obrigada por estares sempre ao meu lado, em todas as fases deste percurso. Desde os momentos mais desafiantes até às pequenas vitórias, foste uma presença segura e constante. Partilhámos dúvidas, conquistas, risos e também alguns desabafos difíceis. O teu apoio nos momentos de maior insegurança, a tua paciência e o teu espírito positivo foram fundamentais. Foi um privilégio viver esta etapa contigo e sei que muito do que conquistei se deve também a ti.

À Bea e à Inês, as amigas que a ESELx me deu e que sei que ficarão para além dela, obrigada por tudo o que partilhámos ao longo destes anos. Foram tantas conversas, dentro e fora da escola, tantos desabafos e gargalhadas que tornaram os dias mais leves. Houve trabalhos exigentes, noites mal dormidas, cansaço, mas também companheirismo,

apoio e uma amizade que cresceu com o tempo. A vossa presença tornou este percurso não apenas académico, mas também emocionalmente rico e feliz.

À Catarina, a amiga mais antiga, que me conhece há mais tempo, obrigada por estares sempre presente, mesmo à distância. A tua amizade atravessou fases, cidades e mudanças, e, ainda assim, nunca se perdeu. Estiveste sempre pronta a ouvir-me, a apoiar-me, a dar conselhos ou, simplesmente, a lembrar-me de que não estava sozinha. Nos momentos bons e nos menos bons, soubeste estar lá de forma discreta, mas cheia de significado. A tua amizade é daquelas que não se explicam, mas que se sentem – sempre.

À professora Soledade, a minha “mãe da escola”, obrigada por nunca ter dado ouvidos à minha mãe (quando ela dizia que me devias reprovar!), por me ter apoiado em todos os momentos e por me ter dado bases sólidas para seguir esta maravilhosa área.

À professora Cristina Maia, agradeço a confiança, o acompanhamento e a abertura que me permitiram desenvolver a minha prática ao longo de três anos.

À Mariana, minha colega nesta última etapa como estagiária, obrigada pelas conversas e pelas ricas discussões de ideias que partilhámos.

Ao Gabriel, obrigada por teres sido incansável ao longo destes dois anos. Ajudaste-me sempre que precisei, ouviste-me, apoiaste-me e estiveste ao meu lado em todos os momentos.

À professora Catarina Tomás e a todas as educadoras com quem tive o privilégio de me cruzar durante os estágios, o meu sincero agradecimento por me mostrarem outras formas de olhar para a Educação de Infância. Obrigada por me desafiarem a refletir sobre as minhas práticas e por contribuírem para o meu crescimento como futura educadora.

Por fim, um agradecimento muito especial a todas as crianças com quem tive a sorte de me cruzar enquanto estagiária. Cada uma deixou uma marca no meu percurso e ensinou-me algo, contribuindo, de forma única, para o meu crescimento pessoal e profissional.

RESUMO

O presente relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, e tem como finalidade principal registar e analisar criticamente a intervenção pedagógica e a investigação realizadas num Jardim de Infância privado, localizado em Lisboa, entre os dias 30 de setembro de 2024 e 24 de janeiro de 2025.

O trabalho decorreu com um grupo de 25 crianças com três anos de idade e com uma equipa educativa composta por uma educadora e uma auxiliar de educação, que me acolheram e acompanharam como estagiária, contribuindo de forma significativa para a observação do contexto e para a reflexão sobre a prática pedagógica. A intervenção pedagógica foi orientada pelos princípios do Movimento da Escola Moderna (MEM), adotado na instituição, promovendo práticas que favorecem a cooperação, o respeito mútuo e a resolução partilhada de problemas.

A investigação teve como foco a compreensão dos conflitos entre crianças, procurando explorar as suas causas, a forma como são percebidos e geridos pelas próprias crianças, e o papel das educadoras e das técnicas de ação educativa na mediação dessas situações. Partindo de uma abordagem qualitativa, foram mobilizadas estratégias como a observação participante, a realização de entrevistas e a análise documental, permitindo uma leitura aprofundada dos processos vivenciados no quotidiano do grupo.

Referenciada em quadros teóricos de natureza interdisciplinar, este trabalho assenta numa perspetiva que reconhece a criança como um sujeito ativo, competente e capaz de interagir, negociar e construir sentido com os outros. Da Pedagogia da Infância, destaca-se a valorização da escuta e da participação das crianças na vida do grupo; da Psicologia, o entendimento do conflito como parte integrante do desenvolvimento socioemocional; e da Sociologia da Infância, a compreensão das interações infantis como expressões de agência e como práticas socialmente situadas.

Os dados recolhidos sugerem que o conflito, quando acompanhado com intencionalidade educativa, pode constituir-se como uma oportunidade significativa de aprendizagem e de crescimento, tanto individual como coletivo.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; Prática pedagógica; Interações entre crianças; Conflitos infantis.

ABSTRACT

This report was produced within the scope of the curricular unit *Supervised Professional Practice II* (PPS II), part of the second year of the master's degree in Pre-school Education. Its main purpose is to document and critically analyse the pedagogical intervention and the research carried out in a private kindergarten in Lisbon, between 30 September 2024 and 24 January 2025.

The work was developed with a group of 25 children aged three and an educational team consisting of one early childhood teacher and one educational assistant, who welcomed and supported me as a trainee, contributing significantly to the observation of the context and the reflection on pedagogical practice. The pedagogical intervention was guided by the principles of the *Movimento da Escola Moderna* (Modern School Movement – MEM), adopted by the institution, fostering practices that promote cooperation, mutual respect, and shared problem-solving.

The research focused on understanding conflicts among children, seeking to explore their causes, how they are perceived and managed by the children themselves, and the role of early years teachers and educational staff in mediating such situations. Drawing on a qualitative approach, the research involved participant observation, interviews, and document analysis, allowing for an in-depth reading of the processes experienced in the group's daily life.

Grounded in interdisciplinary theoretical frameworks, this work adopts a perspective that acknowledges the child as an active, competent subject, capable of interacting, negotiating, and constructing meaning with others. From the field of Early Childhood Pedagogy, it emphasises the importance of listening to children and encouraging their participation in group life; from Psychology, the understanding of conflict as an integral part of socio-emotional development; and from the Sociology of Childhood, the view of children's interactions as expressions of agency and as socially situated practices.

The data collected suggest that conflict, when approached with educational intentionality, may represent a significant opportunity for individual and collective learning and growth.

Keywords: Pre-school Education; Pedagogical Practice; Child Interactions; Childhood Conflict

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO SOCIOEDUCATIVA	4
1.1. O contexto que nos rodeia: Caracterização do meio envolvente	5
1.2. Um espaço de vozes e direitos – Caracterização do Contexto Socioeducativo .	6
1.3. Quem nos acompanha – Caracterização da Equipa educativa	9
1.4. O espaço onde crescemos e aprendemos - Caracterização do Ambiente Educativo	
10	
1.4.1. Um espaço para crescer... ..	10
1.4.2. Entre momentos e descobertas - A rotina da sala das crianças dos 3 anos....	13
1.5. Um grupo, muitas histórias - Caracterização das crianças da sala dos 3 anos.	15
1.6. As raízes do crescimento – Caracterização das famílias.....	17
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA AÇÃO EM JI.....	21
2.1. Intenções educativas para a ação.....	22
2.1.1. Intenções para a ação com as crianças	22
2.1.2. Intenções para a ação com as famílias	24
2.1.3. Intenções para a ação com a equipa educativa.....	26
3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	28
3.1. Identificação e fundamentação da problemática	29
3.2. Revisão da literatura.....	30
3.2.1. O conceito de criança e a infância na educação de infância.....	30
3.2.2. As interações entre crianças no JI.....	31
3.2.3. O conflito como parte das interações infantis	34
3.3. Opções metodológicas e princípios éticos	36
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	39
4.1. Conflitos entre as crianças: Apresentação e discussão dos dados.....	40

4.1.1.	A percepção do conflito pelos diferentes intervenientes.....	41
4.1.2.	Causas mais frequentes dos conflitos	43
4.1.3.	Estratégias de resolução e mediação de conflitos.....	44
4.1.4.	Vozes e competências das crianças na resolução dos conflitos.....	46
4.2.	Estado da Arte.....	47
5.	CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	49
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
	REFERÊNCIAS	56
	ANEXOS.....	64
	ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PARA AS FOTOGRAFIAS	65
	ANEXO B – PLANTA DA SALA DOS 3 ANOS.....	68
	ANEXO C – DIA TIPO DA SALA DOS 3 ANOS	70
	ANEXO D – AGENDA SEMANAL DA SALA DOS 3 ANOS	72
	ANEXO E – IDADES E PERCURSOS INSTITUCIONAIS DAS CRIANÇAS DA SALA DOS 3 ANOS.....	74
	ANEXO F – CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS DA SALA DOS 3 ANOS	76
	ANEXO G – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	79
	ANEXO H – CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A REALIZAÇÃO DO PORTEFÓLIO DA CRIANÇA	81
	ANEXO I – GUIÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS ÀS EDUCADORAS ..	83
	ANEXO J – ENTREVISTA À EDUCADORA 1	86
	ANEXO K – RESPOSTAS DA EDUCADORA 2 AO GUIÃO DA ENTREVISTA	90
	ANEXO L – ENTREVISTA À EDUCADORA 3	98
	ANEXO M – GUIÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS ÀS TÉCNICAS DE AÇÃO EDUCATIVA.....	102
	ANEXO N – ENTREVISTA À TAE 1	105
	ANEXO O – ENTREVISTA À TAE 2	108
	ANEXO P – ENTREVISTA À TAE 3.....	111
	ANEXO Q – RESPOSTAS DAS CRIANÇAS ÀS PERGUNTAS SOBRE CONFLITOS	114

ANEXO R – ANÁLISE CATEGORIAL DAS NOTAS DE CAMPO.....	118
ANEXO S – ANÁLISE CATEGORIAL DAS ENTREVISTAS DAS EDUCADORAS E TAE	143
ANEXO T – ANÁLISE CATEGORIAL DAS ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS..	160
ANEXO U – ROTEIRO ÉTICO	162
ANEXO V – ESTADO DA ARTE	169

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Registo de um conjunto de atividades	12
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

OS – Organização Socioeducativa

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PE – Projeto Educativo

PPS II – Prática Profissional Supervisionada II

TAE – Técnica de Ação Educativa

UC – Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

O presente relatório, surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Tem como objetivo apresentar, de forma sistemática e fundamentada, a intervenção educativa e pedagógica ao longo do período de PPS II. Esta prática decorreu em contexto de Jardim de Infância (JI) privado situado em Lisboa, com um grupo constituído por vinte e cinco crianças, com 3 anos de idade, sob a orientação de uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. A PPS II teve lugar entre os dias 30 de setembro de 2024 e 24 de janeiro de 2025.

Assim, tenciono, no presente relatório, dar a conhecer as minhas aprendizagens e vivências no decorrer da PPS II, bem como apresentar a investigação, referenciada aos contributos teóricos da Pedagogia da Infância, da Psicologia, da Sociologia da Infância, realizada no decorrer da mesma, intitulada *Os conflitos entre crianças num Jardim de Infância*.

Com o intuito de orientar a leitura do relatório e clarificar a sua estrutura, apresento, de seguida, a organização do mesmo. Este relatório encontra-se dividido em cinco capítulos, para além da presente introdução, das referências bibliográficas e dos anexos.

No primeiro – *Caracterização da organização socioeducativa* – são apresentados os traços característicos do contexto educativo, nomeadamente o meio envolvente, o contexto educativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, o grupo de crianças e as suas famílias.

O segundo capítulo – *Análise reflexiva da intervenção em Jardim de Infância* – diz respeito às intencionalidades que delinee para a minha ação, tendo em conta três eixos: as crianças, as famílias e a equipa educativa.

No terceiro capítulo – *Investigação em Jardim de Infância* – surge a introdução à investigação, onde identifico e justifico a problemática, realizo a revisão da literatura, apresento o roteiro ético e metodológico e, por fim, apresento e discuto os resultados obtidos com a presente investigação.

No quarto capítulo – *Apresentação e Discussão dos Dados* – serão apresentados e discutidos os dados recolhidos e será feita uma discussão da análise dos mesmos.

O quinto capítulo – *Construção da Profissionalidade* – apresenta uma reflexão sobre o meu desempenho ao longo da PPS II e o contributo desta experiência para o desenvolvimento da minha profissionalidade e para o meu futuro percurso profissional.

Por último, no sexto capítulo – *Considerações finais* – apresento aquelas que foram as aprendizagens mais significativas no decorrer do estágio.

1. CARACTERIZAÇÃO DA
ORGANIZAÇÃO
SOCIOEDUCATIVA

| ' ' | | ' |

1.1. O contexto que nos rodeia: Caracterização do meio envolvente

Segundo Silva et al., (2016), a criança não aprende e se desenvolve apenas no contexto educativo, mas também no espaço onde vive ou já viveu, isto é, o meio “cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem” (p. 9). Deste modo e, para que possamos compreender “os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores nas acções sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto colectivo de um JI” (Ferreira, 2004, p. 65), temos de conhecer o meio que as rodeia.

A organização socioeducativa (OS) privada onde decorreu a PPS II, insere-se numa freguesia do concelho de Lisboa. Situa-se numa zona abrangida por uma rede de transporte públicos. Para além disso, é uma área rodeada de estabelecimentos de comércio e serviços (serviços de saúde, de educação, de transportes, bancários) e de serviços de animação sociocultural e educativa (bibliotecas, parques, entre outros). Esta localização permite que as crianças contactem com a comunidade, o que segundo Folque e Bettencourt (2018) é essencial “para construir o sentido de pertença ao território de que fazem parte” (p. 123).

Nas proximidades da OS, existe um vasto espaço verde, denominado de “mata” pela equipa educativa e pelas crianças, que integra diversos recursos e elementos naturais. A utilização deste espaço foi algo que observei ao longo da PPS II, tanto pela sala dos 3 anos como pelas restantes salas da OS¹.

É importante que as crianças vivenciem momentos como o descrito anteriormente, pois, desse modo, sentir-se-ão parte integrante do território de que fazem parte (Folque & Bettencourt, 2018). As mesmas autoras reforçam, que é importante que deixemos os nossos medos e inseguranças de lado, pois os mesmos fazem com que as crianças estejam

¹“As crianças começaram por apanhar paus e, de seguida, algumas delas incluindo o Gabriel, foram para debaixo de uma árvore. Quando se dirigiam para lá o Gabriel disse: Gabriel: “Vamos para a nossa casinha”. Durante as brincadeiras na mata, as crianças interagiram entre elas e também com os adultos, interações essas que serão referidas abaixo: O Mateus estava a brincar com uma bolota e quando a mesma caiu no chão, o mesmo pisou-a. Quando o João, que se encontrava junto do Mateus, o viu a pisar a bolota disse-lhe: “Não pises, é da árvore.”, e o Mateus deixou a bolota no chão e foi brincar;” (Registo de observação n.º 2, do dia 04 de outubro de 2024). É importante salientar, que o nome de todas as crianças, membros da equipa educativa, familiares e sala são fictícios.

sempre dentro das organizações socioeducativas. Para além disso, é através deste contacto com o meio envolvente que surgirá “um sentimento de admiração pelo mundo natural” (Coelho et al., 2015, p. 112).

1.2. Um espaço de vozes e direitos – Caracterização do Contexto Socioeducativo

A presente organização socioeducativa surge em 1967 associada a uma empresa. Sete anos depois, em 1974, desvincula-se da mesma, mantendo o nome como homenagem ao seu criador e passa a acolher todas as crianças da comunidade (Projeto Educativo - PE).

Assim, a OS integra diferentes valências, sendo elas: Creche, Jardim de Infância (JI) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A mesma é composta por cinco salas de Creche, sendo elas de berçário, 1 ano, 1,5 ano, 2 anos, 2,5 anos; três salas de JI, sendo elas de 3 anos, 4 anos e 5 anos. Por fim, conta com três salas de 1.º CEB, sendo elas, 1º ano, 2º ano e 3º/4º ano (PE). Com o horário de funcionamento das 07h30 às 19h00, de segunda a sexta-feira.

No que concerne à estrutura organizacional, a mesma é composta por dois edifícios distintos, sendo que no edifício principal estão as salas de Creche, a secretaria, o refeitório, a cozinha, quatro casas de banho e os espaços comuns. No segundo edifício, estão as restantes salas, bem como três casas de banho, biblioteca e sala polivalente. A ligação entre os dois edifícios é feita através de um recreio coberto, que se destina, habitualmente, ao JI e ao 1.º CEB. Relativamente aos espaços exteriores, a Creche dispõe de dois, ambos descobertos e localizados no edifício principal.

A OS tem como lema “Direitos que nos dão voz!” e, o mesmo centra-se no reconhecimento da criança, não só enquanto agente educativo com direito à participação no processo de aprendizagem, mas também como pessoa com direitos que devem ser respeitados e defendidos (PE).

Para além disso, a OS defende os seguintes princípios educativos: i) a criança como ator social; ii) a criança como produtora de cultura; iii) uma escola para todos; iv) democracia e partilha de poder; v) uma perspetiva sociocultural da aprendizagem; vi) a emergência do brincar; vii) escola, família e comunidade, um caminho que se faz em conjunto; viii)

“promover, provocar, emancipar” (Rui Grácio); ix) o trabalho construído em equipa; x) afetividade e segurança emocional; xi) a escuta; e por último xii) a rua não poder estar em vias de extinção (PE). Estes princípios não são uma exposição de vontades escritas num documento, são aspetos que se vivenciam no dia-a-dia da OS. As crianças, as famílias e a comunidade são escutadas e estão presentes e envolvidas no dia-a-dia da OS².

A OS rege-se pelo modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM), implementado, em 2005, nas valências de Creche de JI e, mais tarde, em 2015, no 1.º CEB.

Este modelo pedagógico “valoriza o ensino mútuo e cooperativo como estratégia para as aprendizagens e para reforçar o sentido de cooperação no desenvolvimento educativo e social” (Niza, 1987, citado em Niza, 2012, p. 96). Ainda relativamente à cooperação, o MEM visa a partilha entre docentes e não docentes, salas, com as famílias e com a comunidade e, esta partilha entre salas, pode-se constatar no seguinte excerto de notas de campo:

“Enquanto as crianças brincavam nas áreas, recebemos a visita de seis crianças da sala da Raquel, que nos vieram ensinar a fazer aviões de papel. É importante referir que, no convite entregue à sala da Raquel, tínhamos sugerido a visita para sexta-feira, dia 6 de dezembro de 2024, às 10h30. Durante a manhã, fui controlando o tempo, olhando para o relógio. No entanto, como estava a apoiar algumas crianças na elaboração da surpresa de Natal, acabei por me esquecer do horário. Ainda assim, quando as crianças da sala da Raquel chegaram, a Sara pediu às crianças da nossa sala para se sentarem no chão. Em seguida, afastámos as mesas para criar espaço suficiente para a atividade” (Registo de observação n.º 3, do dia 06 de dezembro de 2024).

² “Tal como foi referido nos registos anteriores, a mãe do Gabriel veio contar uma história à nossa sala. Contou-nos a história “A estrela que caiu do céu” que foi escrita por um amigo da família. Ao início, quando a Ana, mãe do Gabriel, e a criança disseram o nome da história, o Gonçalo referiu que tinha um livro em casa que falava sobre o planeta, neste momento a Sara perguntou se no livro falava das estrelas e o Gonçalo referiu que não, que falava de Portugal e de Espanha, neste momento o Tiago referiu que também tinha um livro em casa que falava de estrelas. No decorrer da leitura da história, as crianças estiveram atentas à mesma. O Gabriel andou à volta da mãe durante o conto. No fim da história, as crianças levantaram-se.” (Registo de observação n.º 3, do dia 19 de dezembro de 2024).

A participação das crianças é, hoje, amplamente reconhecida - legal, social e academicamente - como um pilar fundamental para a efetivação dos seus direitos, especialmente no contexto da educação de infância. Tal como defende Tomás (2011), apenas quando as crianças são efetivamente ouvidas e envolvidas nas decisões que as afetam, é possível dar corpo ao discurso dos direitos que lhes são legalmente reconhecidos.

Este entendimento é partilhado por vários autores da Sociologia da Infância, como James e Prout (1997), que sublinham a importância de olhar para as crianças como atores sociais competentes, capazes de interpretar, questionar e construir o seu próprio mundo. Também Sarmiento (2003) reforça a ideia de que a infância deve ser vista como uma categoria social própria, e não apenas como uma etapa rumo à vida adulta, defendendo que escutar as crianças é reconhecer o seu lugar como sujeitos de direitos e de conhecimento.

Nesta linha, Mayall (2002) propõe que a participação infantil não se limite a momentos simbólicos ou decorativos, mas que seja incorporada de forma genuína nos contextos educativos, através de práticas que valorizem a autonomia, a escuta ativa e o diálogo. Do mesmo modo, autores como Corsaro (2005) destacam que as crianças não apenas aprendem com os adultos, mas também entre si, através das suas interações e interpretações criativas do mundo que as rodeia.

Reconhecer o valor da participação das crianças implica, portanto, repensar os modelos pedagógicos e abrir espaço para que as crianças contribuam para a organização da vida no jardim de infância, sendo vistas como parceiras no processo educativo. Trata-se de um desafio ético e pedagógico que interpela educadores/as e instituições a assumirem uma postura verdadeiramente democrática e em que a criança assume centralidade (Vasconcelos, 2015).

De acordo com Niza (2013), Folque e Bettencourt (2018) e, tal como consta no projeto educativo da organização socioeducativa, o MEM segue três finalidades: i) iniciação às práticas democráticas, ii) reinstituição dos valores e das significações sociais e iii) reconstrução cooperada da cultura.

1.3. Quem nos acompanha – Caracterização da Equipa educativa

A equipa educativa da OS é constituída pela diretora pedagógica do JI; uma diretora pedagógica do 1.º CEB; uma diretora técnica da Creche; três professores/as de 1.º CEB, destinados/as a cada uma das salas, contando os mesmos com o apoio de um professor e uma técnica; oito educadoras de infância, sendo que cinco estão na Creche e as restantes no JI; dez técnicas de ação educativa (TAE), sendo que sete estão em Creche, contando o berçário e a sala de 1 ano com duas TAE e as restantes sala contam com uma TAE; quatro professores das seguintes áreas: música, educação física, expressão dramática e inglês. A organização socioeducativa conta também com duas psicólogas e relativamente ao pessoal não docente conta com cozinheira, ajudante de cozinha, empregada da limpeza, um sócio-gerente e uma diretora administrativa (PE).

De acordo com Hohmann e Weikart (2011) “os membros de equipas eficazes comunicam uns com os outros de formas abertas, honestas e diretas. Cada um diz aquilo que pensa” (p. 137). Através de algumas conversas informais com a equipa educativa da sala e de algumas observações, foi possível compreender que as educadoras mantêm uma dinâmica cooperativa, reunindo regularmente. Para além disso, é notório o ambiente acolhedor que se vive na organização, onde prevalece um “espírito de equipa” entre todos os elementos.

Relativamente à equipa educativa da sala das crianças de 3 anos, esta é composta por uma educadora e uma Técnica de Ação Educativa (TAE) e, de acordo com a observação realizada, posso afirmar que a relação entre ambas é pautada pela cooperação, conforme exemplificado no registo de observação apresentado abaixo:

“Enquanto as crianças brincavam nas áreas, a Dalila ia chamando algumas crianças para fazerem o seu registo do que mais tinham gostado na visita ao Museu MAAT. A Andreia e a Laura gostaram mais dos tambores. Durante o registo, através do desenho, da Andreia, a Dalila foi-lhe dizendo características do ser humano para que a mesma se desenhasse a si mesma, sendo elas: braços, pernas, olhos, boca.” (Registo de observação n.º 2, do dia 01 de outubro de 2024).

A educadora concluiu a licenciatura em Educação de Infância numa Escola Superior de Educação pública, em 2009. Iniciou a sua carreira profissional num colégio privado, onde permaneceu durante um ano, tendo posteriormente integrado um Centro de Educação Infantil, no qual exerceu funções até 2015. Desde 2016, desempenha o cargo de educadora na instituição onde decorreu a minha Prática Profissional Supervisionada II.

A técnica de ação educativa integra esta organização socioeducativa desde outubro de 2023, embora exerça funções como TAE desde o ano letivo de 2001/2002. A sua relação com a educadora caracteriza-se pelo respeito mútuo e por uma colaboração efetiva.

No que respeita à minha integração na equipa educativa da sala, esta revelou-se, desde o início, muito acolhedora. Fui prontamente informada sobre as características gerais do grupo e sobre as especificidades de cada criança. Para além disso, recebi orientação relativamente às atividades desenvolvidas, tendo a equipa partilhado comigo reflexões pertinentes sobre a minha ação pedagógica³.

1.4. O espaço onde crescemos e aprendemos - Caracterização do Ambiente Educativo

1.4.1. Um espaço para crescer...

No que concerne à organização do espaço e segundo Portugal (2000), este pode promover ou restringir as brincadeiras e as suas interações umas com as outras, como, pode ainda facilitar ou dificultar a sua autonomia e as rotinas, sendo que, deste modo, é fundamental que o/a educador/a defina bem quais são as suas intenções dos espaços educativos de que o grupo se apropria. Para além disso, a organização da sala por áreas

³ “Assim que cheguei à sala cumprimentei a Dalila e falei com ela sobre a atividade dos berlines. Nesta conversa perguntei a opinião da Dalila acerca da distribuição das mesas e, após a Dalila partilhar comigo que tinha de acabar algumas coisas para o portfólio com algumas crianças, concordámos que seria melhor as mesas ficarem organizadas de seguinte maneira: • 1 mesa para a atividade dos berlines, 1 mesa para a Dalila terminar as coisas do portfólio com algumas crianças e 2 mesas para as crianças brincarem com os jogos de mesa, pintarem, entre outros.” (Registo de observação n.º 1, do dia 25 de outubro de 2024). “Durante este momento, pedi a opinião tanto da Sara como da Dalila para a posição do lençol branco para projetar o vídeo sobre a polinização. Após todas as crianças estarem na sala, a Sara sugeriu que colocasse cadeiras para as crianças do projeto.” (Registo de observação n.º 4, do dia 13 de janeiro de 2025).

de interesse “ajuda a reconhecer atividades humanas de natureza diferente” (Folque & Bettencourt, 2018, p.125). Desse modo, a sala encontra-se dividida em áreas, “construídas em colaboração com todo o grupo” (Projeto Curricular de Grupo - PCG, 2024) considerando, desse modo, “a participação ativa das crianças como um aspeto fundamental no processo de aprendizagem” (PCG – 2024).

Relativamente à organização da sala das crianças dos 3 anos, e tal como podemos constatar no Anexo B, a mesma está organizada segundo o modelo pedagógico MEM, ou seja, está organizada por oito áreas “sendo as mesmas: oficina da escrita, faz de conta, biblioteca, jogos de chão, jogos de mesa, laboratório de ciências, matemática e expressão plástica” (Registo de observação n.º 3, do dia 30 de setembro de 2024) e uma “área central polivalente para trabalho coletivo” (Niza, 2013, p. 150).

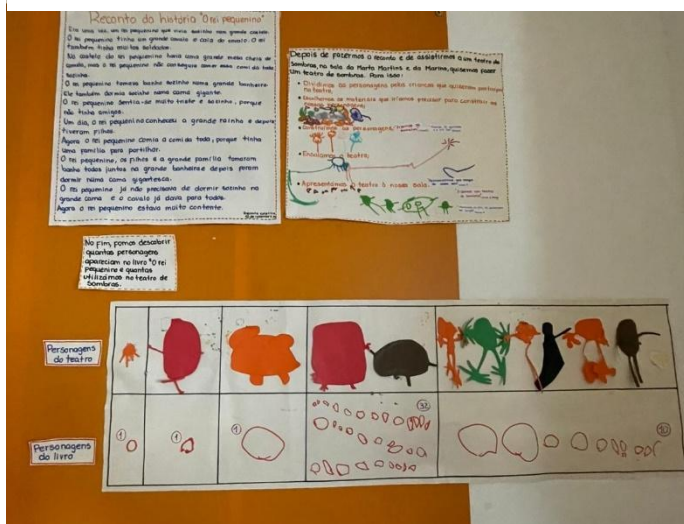
“Estas áreas estão dispostas de forma a possibilitar, não só, uma maior autonomia das crianças, mas também uma maior perceção dos diferentes espaços criados, permitindo-lhes melhorar a gestão das suas próprias escolhas” (PCG, 2024). De acordo com Niza (2013), cada uma destas áreas tem uma função: geralmente a **biblioteca** conta com almofadas para que as crianças estejam confortáveis a consultar os documentos que a mesma contém: livros, “trabalhos produzidos no âmbito das atividades e projetos das crianças” (Niza, 2013, p. 150); a **oficina da escrita** conta com um computador, para que as crianças possam reproduzir textos e ilustrá-los. Para além disso, também é nesta área que “se expõem, de preferência, os textos enunciados pelas crianças e captados para a escrita pela educadora e as tentativas várias de pré-escrita e escrita realizadas” (Niza, 2013, p. 150); a área da **expressão plástica** conta com um cavalete, pincéis e tintas (ao alcance da criança), bem como folhas A3 e A4. Para além disso, conta também com canetas, lápis e plasticina. No que concerne ao **laboratório de ciências e área da matemática**, as mesmas proporcionam “as atividades de mediações e de pesagens, livres ou aplicadas (com medidas de capacidade, de comprimento, balanças, etc.), criação e observação de animais” (Niza, 2013, p. 150). Por fim, a área polivalente é composta por mesas e cadeiras e, é na mesma que ocorrem as reuniões da manhã e de conselho, as comunicações e decorrem atividades em pequeno grupo ou individuais.

Nas paredes de uma sala de jardim de infância estão afixadas as produções das crianças (Figura 2), as suas partilhas e os mapas de registo que ajudam na planificação,

gestão e avaliação da atividade educativa (Niza, 2013). Estes instrumentos “ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala constituindo-se como informantes da regulação formativa” (Folque, 2018, p. 55). Para além disso, as paredes do JI, bem como no interior da organização socioeducativa, segundo Staccioli (2013), desempenham funções comunicativas, estéticas, de provocação e de revalorização das produções das crianças (ver figura 1). As fotografias, os desenhos, os projetos exposto nas paredes da OS mostram aos pais o que ocorre no dia-a-dia das crianças.

Figura 1

Registo de um conjunto de atividades



No que concerne aos mapas de registos, característicos do modelo pedagógico adotado pela organização socioeducativa, a sala dos 3 anos conta com o plano de atividade, lista de projetos, quadro semanal de distribuição de tarefas de manutenção da sala e de apoio às rotinas, mapa de presenças e o diário do grupo. Segundo Niza (2013), estes “instrumentos de monitoragem educativa” (p. 151) poderão ser completados por outros, no entanto, a sua utilização deve permitir a participação dos educadores e das crianças (Niza, 2013).

1.4.2. Entre momentos e descobertas - A rotina da sala das crianças dos 3 anos

Com base na observação participante realizada ao longo da PPS II e na análise do PCG (2024), foi possível identificar um padrão temporal que estrutura e organiza os momentos de interação social no espaço físico do JI, conforme descrito por Ferreira (2004). Para além disso, Post e Hohmann (2004) referem que é importante a implementação de uma rotina numa sala de jardim de infância, pois a mesma ajuda as crianças a sentirem-se seguras, confiantes e a adquirirem o sentido de controlo e de continuidade. Segundo Barbosa (2006), “a categoria rotina emerge como o núcleo central” (p. 57), estando presente na forma como se distribuem o tempo, o espaço e as interações na sala. Ainda de acordo com a autora, “a organização da vida cotidiana das instituições e das pessoas sob a forma de rotina” (p.57) evidencia a sua função estruturante na prática educativa. No entanto, é importante reconhecer que a rotina não se limita a um papel de regulação e controlo, podendo assumir também um carácter dinâmico. Como refere a autora, “as rotinas pedagógicas que eram vistas inicialmente apenas em seu carácter de reprodução ou de afirmação do controle também podem ser vistas como potencializadoras, geradoras do novo, da transgressão, do inusitado” (p. 67). Assim, apresento a reconstituição de um dia tipo (Anexos C e D), sustentada por notas de campo:

09h00 – “Quando cheguei à sala a Andreia cumprimentou me e referiu que ainda não tinha marcado a sua presença, que a caneta estava muito alta. A Matilde também estava para marcar a sua presença e com ambas as crianças perguntei onde estava o nome. Ambas identificaram e a Andreia referiu que o seu nome estava azul.” (Registo de observação n.º 1, do dia 06 de janeiro de 2025). “Iniciámos a reunião da manhã a falar sobre as tarefas e os responsáveis das mesmas, isto porque antes de iniciarmos a reunião a Andreia referiu que queria ser a responsável. Posto isto, expliquei ao grupo que todos os dias, a seguir ao fim de semana, escolhemos os responsáveis da nova semana e que todas as semanas os responsáveis são diferentes.” (Registo de observação n.º 2, do dia 14 de janeiro de 2025).

09h45 – “Após a reunião da manhã, as crianças foram lavar as mãos, arrumar os seus brinquedos e de seguida sentaram-se novamente nas cadeiras para darmos início à

confeção das bolachas de amêndoa e limão.” (Registo de observação n.º 2, do dia 18 de outubro de 2024).

10h45 – “Após as crianças arrumarem a sala, as mesmas sentaram-se no chão, para comerem a fruta que os responsáveis da fruta foram buscar com a educadora.” (Registo de observação n.º 8, do dia 26 de novembro de 2024).

11h15 – “A Sara pediu ao grupo de crianças que arrumassem a sala para comerem a fruta e irmos para o recreio” (Registo de observação n.º 6, do dia 16 de dezembro de 2024).

12h00 – “Depois de irem à casa de banho, as crianças dirigiram-se ao refeitório e cada uma escolheu o sítio onde se sentava.” (Registo de observação n.º 5, do dia 30 de setembro de 2024).

13h00 – “Quando as crianças chegam ao ginásio para dormirem a sesta, as mesmas procuram os seus lençóis e deitam-se na cama onde os mesmos estão.” (Registo de observação n.º 6, do dia 30 de setembro de 2024).

14h30/15h00 – “após a sesta das crianças realizou-se a atividade com o cubo construído pela Jéssica, Laura e Margarida.

A atividade iniciou com as crianças a dizerem o que achavam ser o objeto e, após todas terem dito o que seria a Jéssica, a Margarida e a Laura disseram que tinham construído.” (Registo de observação n.º 4, do dia 23 de outubro de 2024).

15h45 – “Na hora do lanche quando recolhi os copos, coloquei o copo da Carlota em cima de um copo azul e a criança, enquanto eu dava pão às crianças da sua mesa tirou-o e colocou-o debaixo de um copo amarelo, cor do seu copo.” (Registo de observação n.º 9, do dia 08 de novembro de 2024).

Em suma, um dia-tipo na sala das crianças de 3 anos inicia-se com o momento de acolhimento, durante o qual as crianças marcam a sua presença e participam na reunião da manhã. Seguidamente, têm oportunidade de brincar nas diferentes áreas da sala ou de desenvolver atividades propostas pela equipa educativa, sempre com base nos seus interesses. Posteriormente, realizam o reforço da manhã, brincam no recreio, almoçam e dormem a sesta. No período da tarde, normalmente, realizam-se as atividades previstas na agenda semanal e, por fim, é servido o lanche.

1.5. Um grupo, muitas histórias - Caracterização das crianças da sala dos 3 anos

Antes de iniciar a caracterização do grupo de crianças, é importante salientar que cada criança tem as suas próprias características e necessidade e, tal como Ferreira (2004) refere “as crianças [...] além de todas as similitudes que possam partilhar [...] são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (p.65). Assim, para caracterizar o grupo de crianças da sala dos 3 anos, baseei-me não só na observação participante, na escuta ativa e na análise das suas brincadeiras, ações e reações, como também em conversas informais com a equipa educativa da sala. Estas estratégias permitiram-me compreender melhor cada criança individualmente e o grupo como um todo, facilitando a adaptação da minha prática pedagógica e a definição das minhas intenções educativas. Através destas observações, consegui identificar as potencialidades, fragilidades e interesses do grupo, o que fez desta prática uma ferramenta essencial no meu percurso enquanto estagiária. Como refere Nóvoa (1992), “a prática não é o lugar de aplicação de saberes, mas o lugar de construção de saberes profissionais” (p. 21), sublinhando a importância da experiência como dimensão formadora na construção da identidade docente.

Deste modo, o grupo de crianças da sala dos 3 anos é constituído por vinte e cinco crianças, sendo catorze do sexo feminino e onze do sexo masculino, com 3 anos de idade (PCG, 2024). É de referir que dezanove crianças já frequentavam a organização socioeducativa, sendo que doze delas transitaram com a educadora atual e as restantes sete transitaram, juntos, de outra sala (PCG, 2024). Relativamente às restantes seis crianças, as mesmas estão a frequentar a OS pela 1.^a vez (PCG, 2024) (Anexo E). Apesar da idade homogénea, observa-se uma grande diversidade no grupo, tanto a nível de vivências anteriores como das suas personalidades, ritmos de aprendizagem e modos de interação.

O grupo caracteriza-se por uma *grande curiosidade e entusiasmo* na exploração do meio que o rodeia. No decorrer das reuniões da manhã, torna-se evidente a vontade

das crianças em partilhar novidades⁴, demonstrando não só interesse pela comunicação, mas também uma forte ligação ao grupo. Algumas crianças, mais reservadas, necessitam de um pouco mais de tempo e confiança para se expressar, mas ainda assim, participam ativamente nas dinâmicas propostas pela equipa educativa. No decorrer das atividades, é comum observar uma relação de cooperação e entreajuda entre pares, seja ao ajudar um colega a vestir o casaco⁵, ao partilhar um material necessário ou ao incentivar um colega a participar numa brincadeira. Estes pequenos gestos refletem o ambiente vivido na sala e demonstram como as interações entre pares são estimuladas de forma a promover valores como o respeito, a partilha e a empatia.

Relativamente à adaptação, as crianças da sala dos 3 anos mostram-se recetivas a novas pessoas e experiências, embora cada uma tenha o seu próprio ritmo para se sentir segura. Algumas necessitam de um período mais longo para se aproximar e interagir com novos adultos e pares, mas à medida que ganham confiança, integram-se naturalmente nas dinâmicas do grupo. A relação estabelecida com os adultos de referência influencia diretamente o seu comportamento e participação nas atividades, sendo visível que a segurança emocional desempenha um papel essencial no seu bem-estar.

Apesar da sua idade, as crianças da sala já vão revelando mais autonomia dia após dia, tanto na escolha de atividades como na utilização dos materiais e na realização de pequenas tarefas diárias⁶. É interessante observar como, em diversas ocasiões, as crianças mais autónomas assumem um papel de suporte e incentivo, auxiliando os colegas que

⁴ “Antes de avançarmos na reunião e preenchermos o calendário, o mapa do tempo e fazermos o plano do dia, o Gonçalo referiu que queria contar uma novidade, no entanto, a criança não tinha escrito o seu nome no mapa “Quero contar, mostrar ou escrever...” [...]” (Registo de observação n.º 1, do dia 21 de janeiro de 2025).

⁵ “[...] o Diogo aproximou-se nós pedindo ajuda para vestir a roupa do Diogo. Após este pedido do Diogo, a Júlia levantou-se e disse que ajudava o mesmo. Júlia segurou no casaco, colocou-se atrás do Diogo e, depois do mesmo vestir a roupa, a Júlia colocou-lhe o capacete na cabeça.” (Registo de observação n.º 3, do dia 18 de novembro de 2024).

⁶ “[...] veio ter comigo para me lembrar que precisávamos de lavar os pincéis. Então, decidimos começar. [...] A cada pincel lavado, a Jéssica dizia que já estava pronto, e eu colocava-o a secar. [...] A Jéssica quis escolher novas cores, pegando nos frascos enquanto eu despejava a tinta.” (Registo de observação n.º 9, do dia 02 de dezembro de 2024).

demonstram mais dificuldades, promovendo um verdadeiro espírito de entreajuda dentro do grupo⁷.

No entanto, é possível identificar dinâmicas de afinidade mais marcadas entre algumas crianças, destacando-se um pequeno grupo de três que partilhavam um histórico comum: todas provinham da mesma organização socioeducativa e frequentaram a mesma sala no ano letivo anterior. Esta continuidade relacional parece ter influenciado positivamente a sua interação, traduzindo-se numa preferência mútua no contexto atual⁸. Estas crianças tendem a procurar-se mutuamente na maioria das atividades e revelam alguma resistência em interagir com outras crianças da sala.

1.6. As raízes do crescimento – Caracterização das famílias

As famílias representam a primeira instância institucional na vida das crianças, assumindo, desde cedo, um papel central no seu cuidado e educação. Os pais, neste sentido, constituem-se como os principais responsáveis pela socialização e desenvolvimento dos seus filhos. De acordo com Nunes (2010), a família é a primeira instituição com a qual a criança estabelece relações, sendo “aí que aprende a viver com os outros, a ser solidário, a descobrir na prática quotidiana a riqueza da diversidade. Nela se aprende as regras básicas de vida [...] e descobrem os valores e critérios morais” (p. 33). No contexto português, Sarmiento (2005) sublinha que a família “é vivenciada como um valor central, a quem sempre foi entregue a responsabilidade quase exclusiva da educação das crianças pequenas” (p. 53). Já Bronfenbrenner, numa perspetiva de desenvolvimento mais clássica, afirmava, ainda em 1979, que “a família é o primeiro e mais influente dos sistemas que afetam o desenvolvimento da criança, fornecendo a base para a construção de suas interações com o mundo exterior” (p. 21). Estas diferentes

⁷ “a mesma foi buscar uma cadeira e uma folha, colocou-se em cima da cadeira e colocou a folha no cavalete.” (Registo de observação n.º 6, do dia 13 de dezembro de 2024).

⁸ “Quando a Sara pediu ao Santiago que fosse à casa de banho para lavar as mãos e ir almoçar, a criança ficou parada à porta da sala. [...] quando o Santiago se dirigia para o refeitório começou a chorar dizendo que queria o Gabriel, amigo que ainda se encontrava na sala.” (Registo de observação n.º 4, do dia 15 de janeiro de 2025). “Gabriel: “Eu trouxe isto do homem aranha para brincar com o Santiago e a Bárbara;” (Registo de observação n.º 1, do dia 21 de janeiro de 2025).

abordagens, embora situadas em contextos temporais distintos, convergem na valorização do papel estruturante da família na vida das crianças.

Teresa Sarmiento (2005) acrescenta que,

“depois da quase exclusividade de um modelo composto por pai, mãe e filhos, ao longo deste último século, particularmente a partir do fim da 2.^a Guerra Mundial e, em Portugal, depois da Revolução de Abril, em 1974, passaram a proliferar outros tipos de famílias (monoparentais, separadas, reconstruídas” (p. 54).

Deste modo, a família é o ponto de encontro entre as outras instituições, tal como Ferreira (2004) afirma “a família constitui-se como o nexus de todas as instituições culturais.” (p. 65).

A presente caracterização das famílias tem por base a leitura e interpretação do PCG (2024), bem conversas informais e na observação. A maioria das famílias vive no conselho de Lisboa, deslocando-se até à OS de bicicleta, de transportes públicos ou de carro⁹. No que diz respeito aos irmãos existem três situações distintas: dez crianças têm irmãos mais novos (sendo que cinco irmãos frequentam a OS e cinco não frequentam), nove crianças têm irmãos mais velhos (sendo que a maioria frequenta a OS) e seis crianças não têm irmãos – António, Bárbara, Frederica, Gustavo, João e Santiago (Anexo F). No que concerne à tipologia do agregado familiar, vinte e quatro famílias são nucleares (sendo que quinze dessas famílias são compostas pelas mãe, pai e dois filhos) e uma família é monoparental (Anexo F).

Relativamente às habilitações académicas dos pais, destaca-se que a maioria dos mesmos possui formação aos Ensinos Secundário e Superior. Além disso, a maioria encontra-se profissionalmente ativa, com a exceção de um pai que se encontra desempregado (Anexo F).

A relação JI-família tem uma grande importância e, a mesma deve incidir na colaboração entre si para a concretização das intencionalidades educativas propostas. Esta relação deve ser construída com base no respeito por todas as diferenças e a equipa

⁹ “Mateus: [...] partilhou que tinha vindo na cadeira da irmã, no carro, porque a mesma estava doente e não tinha vindo ao Jardim de infância” (Registo de observação n.º 1, do dia 15 de janeiro de 2025). “Para além disso, a mãe partilhou também comigo que quando nos cruzámos no autocarro, esta semana [...]” (Registo de observação n.º 5, do dia 23 de janeiro de 2025).

educativa e a família aprendem, em conjunto, sobre a criança (Formosinho, 2018). Conforme defendem Martins, Sarmiento e Alves (2019), a família é a “primeira instância de formação e socialização da criança, que se mantém ao longo da vida como permanente educadora” (p. 211). A construção da mesma pode-se realizar através de conversas diárias¹⁰, do envolvimento das famílias na sala¹¹ (como por exemplo: partilhar, juntamente com o seu educando, algo à sala), entre outros. Para Ballenato (2009, citado por Martins, Sarmiento & Alves, 2019) “a infância é o período de treino mais importante para se aprender a viver o resto da vida” (p. 218), “sendo a família que tem a responsabilidade de criar os alicerces para um desenvolvimento global harmonioso da criança” (Martins, Sarmiento & Alves, 2019, p. 218). De forma a complementar, Reboul (2000, citado por Martins, Sarmiento & Alves, 2019) enfatiza que “como escola do sentimento, a família é insubstituível” (p. 212).

A Carta dos Direitos da Família, citada por Martins, Sarmiento e Alves (2019) reforça que, pelo facto de os pais terem dado vida aos filhos, “devem ser reconhecidos como os seus “primeiros e principais educadores” (p. 216), e “a importância deve ser reconhecida por todos os setores da sociedade” (Martins, Sarmiento & Alves, 2019, p. 2017). As mesmas autoras, afirma também que “a família, para além de uma unidade jurídica, social e económica, é o espaço que corresponde à vida, transmissão e construção de valores, sendo insubstituível enquanto espaço ideal para o desenvolvimento da pessoa” (p. 2017). Assim, a família é apresentada como “a primeira educadora e primeira referência que transmite os valores e a cultura de um povo, constituindo-se, assim,

¹⁰ “Quando o pai da Leonor veio entregar a criança, aproximei-me dos mesmos, cumprimentei ambos com “Bom Dia” e, neste momento, o pai da criança comentou que a Leonor queria fazer um projeto e perguntou à filha qual era. Após a Leonor dizer que queria fazer o projeto dos golfinhos, o pai da mesma comentou que no dia anterior tinha perguntado à Leonor qual o projeto que a mesma gostava de fazer na sala pois, achava que a mesma não se estava a participar nessas atividades. Posto esta partilha do pai, partilhei com o mesmo que a Leonor ia começar a fazer um teatro e expliquei que tinha sido a mesma a voluntariar-se para participar no mesmo, que tinha escolhido a sua personagem e os materiais que queria utilizar para construir o seu fantoche. Neste momento de partilha, disse também ao pai que tínhamos dinamizado a história “O nabo gigante” e que a Leonor também tinha participado na atividade”. (Registo de observação n.º 01, do dia 20 de novembro de 2024).

¹¹ “Hoje, a mãe da Carlota veio à nossa escola fazer sopa de legumes connosco e com a sala da Mónica e da Maia. Uma vez que éramos muitos e que os utensílios de cozinha se encontram no refeitório, dirigimo-nos para o mesmo para darmos início à sopa.” (Registo de observação n.º 01, do dia 09 de outubro de 2024). “[...] o Ricardo, pai do Tiago, veio à nossa sala contar uma história. A história escolhida foi “O Leão que Temos Cá Dentro.” (Registo de observação n.º 02, do dia 06 de dezembro de 2024).

como 'cimento' de todo o sistema educativo" (Martins, Sarmiento & Alves, 2019, p. 217). Neste sentido, a relação entre jardim de infância, crianças e famílias constitui uma tríade essencial para o desenvolvimento harmonioso e integral da criança, sendo cada vez mais reconhecida como um processo fundamental no âmbito educativo. Não obstante, essa tríade ser essencial, importa referir que está profundamente marcada por contextos históricos, culturais e políticos. Em Portugal, as políticas da família têm oscilado entre lógicas de apoio e lógicas de responsabilização, frequentemente transferindo para as famílias — e, em particular, para as mães — a responsabilidade quase exclusiva pela educação e bem-estar das crianças pequenas. Como sublinha Sílvia Portugal (2000), estas políticas têm operado uma retórica de valorização da família que não é acompanhada por um compromisso efetivo com o seu apoio social, o que gera desigualdades no acesso a recursos e no reconhecimento da diversidade familiar.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA AÇÃO EM JI

|' '' | |' ''

2.1. Intenções educativas para a ação

No presente capítulo, esclareço e defino as intenções educativas pelas quais tenciono orientar a minha intervenção pedagógica. Tais intenções foram delineadas com base nas características apresentadas no capítulo anterior. Ainda assim, estarão contemplados os objetivos que pretendo atingir, sendo que os mesmos foram estabelecidos, tendo como base três eixos: as crianças, as famílias e a equipa educativa.

2.1.1. Intenções para a ação com as crianças

No que concerne ao grupo de crianças da sala dos 3 anos, elaborei um conjunto de três intenções, sendo que o meu principal objetivo é **dar resposta às necessidades e aos interesses de cada criança**, reconhecendo-a durante toda a minha intervenção educativa e pedagógica como um sujeito ativo do seu processo educativo. Segundo Marques et al. (2024), cada criança é um ser único “com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (p. 12). Desse modo, é necessário reconhecer as unicidades e os ritmos de cada criança, tendo sempre em conta que cada uma tem as suas próprias vivências e que estas devem ser valorizadas. Dentro desta linha de pensamento, Portugal (2012) refere que, quando um adulto fica responsável por um grupo de crianças, a sua preocupação deve ser a de estabelecer uma relação afetiva, e para mim, esta foi uma das principais ao longo da minha intervenção.

Deste modo, defini como primeira intenção **i) construir uma relação próxima e ativa com as crianças, baseada na confiança, segurança e respeito**. Marques et al. (2024) referem que, “a segurança e a confiança emocional e afetiva de que a criança necessita para explorar e experienciar dependem de relações de respeito, afeto e apoio à suas iniciativas” (p. 18). Assim, desde o início da PPS II, procurei criar um ambiente positivo para cada criança, fomentando sentimentos de confiança, segurança e bem-estar. Brazelton e Greenspan (2002) reforçam esta ideia ao referirem que “toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que as rodeiam” (p. 188). No decorrer da PPS II, considero que consegui estabelecer uma relação de afetividade com todas as crianças, tendo sempre em consideração as

características de cada uma. Mostrei-me sempre disponível para interagir com todas, respeitando-as e apoiando-as nas suas ações¹², criando uma relação baseada no afeto, respeito e segurança. Com o desenvolvimento desta relação, foi notório que, progressivamente, as crianças começaram a interagir cada vez mais comigo, tanto nos momentos de brincadeira¹³ como nos momentos em que necessitavam de afeto¹⁴.

Tal como foi referido anteriormente, cada criança tem o seu próprio ritmo de aprendizagem. Assim, delineei a minha segunda intenção – **ii) respeitar os ritmos de cada criança**. Esta intenção salienta a criança como uma pessoa com voz própria, que deve ser ouvida e incluída no meio social, independentemente das suas origens e características (Vasconcelos, 2015). Ao longo da minha intervenção, tive sempre em consideração que cada criança apresenta as suas características e necessidades, e por isso, cada uma tem o seu tempo, sendo essencial respeitar os ritmos individuais de aprendizagem e desenvolvimento¹⁵. Relativamente a esta intencionalidade, considero que tive sempre consciência de que cada criança tem um percurso único, respeitando o seu ritmo de desenvolvimento e incentivando-a de acordo com as suas capacidades. Defendo que cada criança tem o seu tempo e que a intervenção do/a educador/a deve ser centrada no seu desenvolvimento, encorajando-a a realizar atividades que sejam do seu interesse. Vasconcelos (2015) sublinha a importância de respeitarmos as crianças enquanto cidadãs atuais, com voz própria, que devem ser ouvidas e incluídas no meio social.

A “observação cuidada das crianças permite revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros” (Parente, 2011, p. 6), bem como os seus interesses. Deste modo, e associada às intenções anteriormente referidas, delineei a minha terceira intenção

¹² “Enquanto as crianças arrumavam a sala, fui com o Gabriel e a Bárbara (responsáveis por dar a fruta) buscar a fruta e as taças ao refeitório.”. (Registo de observação n.º 04, do dia 18 de novembro de 2024).

¹³ “eu e o Gustavo estávamos a brincar com as peças de madeira. Durante esta brincadeira, perguntava à criança o que a mesma queria construir e, posteriormente, construíamos sozinhos.” (Registo de observação n.º 05, do dia 20 de novembro de 2024).

¹⁴ “Quando cheguei à OS e me dirigi para o recreio, a Andreia aproximou-se de mim e pediu-me colo.”. (Registo de observação n.º 01, do dia 07 de janeiro de 2025).

¹⁵ “O nome do Mateus não consta na lista de perguntas acima apresentada, pois, a criança referiu que não queria fazer nenhuma pergunta e respeitei a sua vontade.”. (Registo de observação n.º 06, do dia 26 de novembro de 2024).

– **iii) valorizar os interesses e as necessidades das crianças.** Para isso, é fundamental manter uma escuta ativa, de modo a não apenas ouvir as crianças, mas também a permitir que a sua voz tenha implicações na alteração da realidade (Coutinho, 2013, p. 224). Sousa e França (2014) defendem que o/a educador/a tem um papel essencial “na criação de oportunidades de concretização e comunicação das ideias e fantasias das crianças, num contexto de currículo emergente, que resulta da prática, isto é, que não determina a prática” (p. 51). Assim, ao longo da minha intervenção, tive sempre o cuidado de observar os interesses das crianças, de modo a elaborar propostas educativas que fossem ao encontro dos seus interesses e necessidades¹⁶, uma vez que “a criança é protagonista no desenvolvimento da sua aprendizagem, o que lhe permite ir tomando consciência do que já consegue fazer, das dificuldades que ainda tem e como as vai ultrapassando” (Marchão & Fitas, 2014, p. 29).

2.1.2. Intenções para a ação com as famílias

Silva e Luz (2019) afirmam que é imprescindível aprender a compartilhar, ou seja, os adultos que estão envolvidos na vida e na educação das crianças devem partilhar informações, preocupações e conquistas. No entanto, este processo desenvolve-se de forma gradual, através de uma relação baseada na confiança. Tendo isso em consideração, defini como primeira intencionalidade - **i) comunicar às famílias as minhas intenções na presente intervenção**, promovendo uma relação transparente e participativa. Segundo Canário (2009), uma colaboração estreita entre a escola e as famílias proporciona um maior sucesso educativo para as crianças.

Assim, desde o início da PPS II, procurei estabelecer essa ligação, explicando às famílias o motivo da minha presença e os objetivos da minha intervenção. Para tal, elaborei uma carta de apresentação (Anexo G), onde expus as minhas intenções. Além disso, solicitei autorização aos pais para a captura de fotografias (Anexo A) e, à família da criança que elegi para o portfólio, pedi autorização para a sua realização (Anexo H). Em todas as

¹⁶ “Quando referi que íamos fazer os fantoches das personagens, a Catarina perguntou-me se podíamos fazer um teatro de sombras. Perguntei à criança o porquê da mesma querer fazer esse teatro e a mesma respondeu “porque gostei do teatro da sala da Marta Martins” [...]”. (Registo de observação n.º 03, do dia 27 de novembro de 2024).

autorizações assegurei a confidencialidade dos dados das crianças, sendo os nomes referidos no presente relatório e no portfólio da PPS II fictícios. Considero que esta intenção foi bem concretizada, uma vez que consegui transmitir as minhas intenções, através da carta de apresentação, de forma clara.

A segunda intencionalidade que delineei foi **promover uma relação positiva com as famílias, assente no respeito, confiança, disponibilidade e partilha**, reconhecendo a importância dessa ligação no processo educativo da criança. Diogo (1998, citado por Dutra, 2022) reforça essa ideia ao afirmar que “a família e a escola [JI] são os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas, sendo consequentemente instituições fundamentais no crescimento das crianças” (p. 19). No entanto, a concretização desta intencionalidade revelou-se mais desafiante do que o previsto, pois a proximidade com as famílias só se fortaleceu na fase final da PPS II¹⁷. Ainda assim, todas as famílias sabiam o meu nome, estavam cientes de que eu era a estagiária da sala e havia sempre um cumprimento quando nos cruzávamos, o que demonstra a existência de uma relação cordial e de respeito mútuo.

¹⁷ “[...] o pai da mesma comentou que no dia anterior tinha perguntado à Laura qual o projeto que a mesma gostava de fazer na sala pois, achava que a mesma não estava a participar nessas atividades. Posto esta partilha do pai, partilhei com o mesmo que a Laura ia começar a fazer um teatro e expliquei que tinha sido a mesma a voluntariar-se para participar no mesmo, que tinha escolhido a sua personagem e os materiais que queria utilizar para construir o seu fantoche. [...]” (Registo de observação n.º 01, do dia 20 de novembro de 2024).

“a mãe do Santiago veio buscar a criança e, antes de se ir embora a mãe comentou comigo que tinha pena de que me fosse embora, que ia custar ao Santiago e que também lhe custaria a ela. Para além disso, a mãe partilhou também comigo que quando nos cruzámos no autocarro, esta semana, o Santiago tinha comentado com a mãe que queria que eu fosse a sua casa.” (Registo de observação n.º 05, do dia 23 de janeiro de 2025).

2.1.3. Intenções para a ação com a equipa educativa

No que concerne à equipa educativa da sala e, também à equipa educativa da organização socioeducativa, é necessário criar uma relação de respeito e “colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (Carta de Princípios para uma ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2011, p. 2). É importante que haja esta relação de respeito e de colaboração, pois tal como refere Roldão (2007), a mesma permite que se alcancem melhores resultados.

Posto isto, considero importantes as intencionalidades que delinee para com a equipa educativa, sendo as mesmas: **i) criar uma relação de respeito e de partilha de saberes com a equipa educativa e ii) colaborar com a equipa educativa, planeando atividades juntamente com a mesma.** No decorrer da minha intervenção, tentei desenvolver uma relação baseada no respeito, na colaboração¹⁸ e na partilha¹⁹, pois creio que existindo respeito, colaboração e partilha de saberes entre mim e a equipa educativa, se criará um ambiente seguro, adequado e favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento de todas as crianças (Hohmann & Weikart, 2011).

De modo a tornar conseguida a segunda intencionalidade, procurei, no decorrer da PPS II, estar envolvida nas rotinas do grupo²⁰.

Para além disso, e de modo, a tornar conseguidas as duas intencionalidades referidas anteriormente, existiram, também conversas informais com a equipa educativa, mais principalmente com a educadora. Estas conversas com a educadora, são momentos

¹⁸ “Após cumprimentar as crianças no recreio, dirigi-me à sala e fui ajudar a Sara e a Dalila a preparar a atividade que iria ocorrer hoje.” (Registo de observação n.º 02, do dia 08 de novembro de 2024).

¹⁹ “Durante este momento conversei também sobre o projeto que começarei a desenvolver com as crianças, sobre as abelhas. Durante esta conversa perguntei à Sara se poderia começar a desenvolvê-lo, isto porque a Sara está a desenvolver o projeto dos comboios.” (Registo de observação n.º 07, do dia 08 de novembro de 2024). “Durante a nossa conversa falámos também de atividades da área da matemática e da oficina da escrita e, em como as mesmas podem surgir de conversa entre as crianças, de partilhas das mesmas ou até mesmo de construções que façam.” (Registo de observação n.º 03, do dia 23 de outubro de 2024).

²⁰ “Hoje, pela primeira vez, fui eu que guiei a reunião da manhã [...]. Primeiramente, irei começar por apresentar algumas das partilhas e conversas que ocorreram no decorrer da reunião” (Registo de observação n.º 01, do dia 16 de outubro de 2024). “Posto isto, assim que as crianças terminaram os fantoches, pedi ao grupo de crianças que comessem a arrumar a sala, para que depois fôssemos almoçar.” (Registo de observação n.º 05, do dia 27 de novembro de 2024).

de reflexão e avaliação sobre a minha prática e de partilhas sobre outros assuntos referentes às crianças²¹. Creio ser importante promover momentos de partilha com a equipa educativa, pois é fundamental compreendermos que uma equipa não se desenvolve isoladamente, a partir de contributos individuais, mas constrói-se de forma colaborativa, com base em ideias partilhadas e no respeito mútuo entre todos os seus elementos (Platone & Hardy, 2004).

²¹ “Posto isto e, uma vez que tentei a conversa entre as duas crianças, falei com a Sara para perceber como posso agir nestas situações.

A mesma aconselhou-me a chamar as duas crianças à parte e perguntar ao João se o mesmo já queria conversar e pedir desculpa ao Mateus, caso o mesmo dissesse que não, então explicaria que como não estamos a conseguir resolver e o Mateus não gostou, que o mesmo iria escrever isso no diário e que depois seria falado em reunião de conselho para arranjarmos uma solução pois, o João não quis pedir desculpa e não quis, no momento e mais tarde, falar com o Mateus.” (Registo de observação n.º 04, do dia 11 de outubro de 2024). “Enquanto as crianças iam para o recreio, eu e a Sara tivemos uma conversa sobre diversos assuntos, sendo eles: [...] Dificuldades que tenho sentido, tais como: estratégias na reunião da manhã, planificações dinâmicas no que diz respeito às áreas da matemática e de desenvolvimento da linguagem, sinto que sigo um pouco o que é “tradicional” nas planificações para essas áreas.” (Registo de observação n.º 05, do dia 11 de novembro de 2024).

3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| | " | | | "

3.1. Identificação e fundamentação da problemática

A presente investigação tem como tema os conflitos entre as crianças da sala dos 3 anos de um JI privado e intitula-se de “*Os conflitos entre crianças num Jardim de Infância*”. A escolha do mesmo surgiu a partir das observações das dinâmicas conflituais entre as crianças durante a PPS II. Ao longo das observações, foi possível perceber como a equipa educativa do JI mediava as situações de conflito, promovendo estratégias que incentivavam o diálogo e a resolução do problema. Também me foi possível observar que, com o passar do tempo, algumas crianças resolviam os seus conflitos sem intervenção das adultas.

O objetivo central desta investigação é compreender as dinâmicas conflituais entre as crianças de uma sala de JI, com especial incidência, no modo como lidam com eles, como os solucionam, ou não e quem lidera esse processo. Com esta investigação pretende-se também caracterizar as opiniões que as educadoras, técnicas de ação educativa e crianças têm sobre essas situações e como definem conflito (s). Para isso, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar os tipos de conflitos mais comuns entre as crianças numa sala de JI, considerando as suas causas, como divergências de opinião, diferenças de aspirações ou dificuldades de assertividade. Estes conflitos podem ocorrer devido à dificuldade em expressar interesses ou à interpretação divergente de acontecimentos (Neves & Malafaia, 2012);
2. Analisar como as crianças percebem e lidam com os conflitos, observando as aprendizagens relacionadas com o auto e heteroconhecimento, e como estas situações contribuem para o fortalecimento de laços interpessoais mais empáticos (Boldú et al., 2003; Singer, 2006);
3. Analisar as estratégias utilizadas pelas educadoras e TAE para mediar os conflitos, observando como promovem o diálogo, a escuta ativa e a negociação, possibilitando que as crianças aprendam a resolver os conflitos de forma autónoma e construtiva, transformando-os em momentos de aprendizagem social e emocional (Ferreira, 2004).

Deste modo, a presente investigação centra-se sobretudo nas crianças enquanto sujeitos conhecedores das suas dinâmicas sociais e nos significados que atribuem aos conflitos e às suas resoluções.

3.2. Revisão da literatura

3.2.1. O conceito de criança e a infância na educação de infância

As conceções de criança e de infância evoluíram bastante ao longo do tempo. No passado, via-se a criança como alguém em desenvolvimento, dependente e que apenas se preparava para ser adulto. Essa ideia foi sendo substituída por uma maior atenção à criança como um membro ativo da sociedade. Tomás (2014) afirma que "as ideias que criamos sobre a infância mostram a nossa visão do mundo, influenciando como educamos e cuidamos das crianças" (p. 130). A autora mostra que as visões mais comuns sobre a infância costumam situar-se entre dois extremos: por um lado, aspetos positivos como "o futuro da sociedade, pureza, alegria" (p. 131) e, por outro, características negativas como "pessoas violentas, incompetentes, imaturas, mandonas" (p. 131).

A infância é, então, uma ideia construída socialmente, que se transforma ao longo da história e depende de fatores como a classe social, a etnia ou a cultura. Sarmiento (2001) refere que "a infância é uma ideia social que se transforma com o tempo dentro de uma mesma sociedade" (p. 18), e que está "ligada à forma como a sociedade se organiza" (Sarmiento, 2001). Acrescenta ainda que "classes sociais diferentes esperam coisas diferentes das crianças" (p. 17). Heywood (2004, citado em Saveli, Tenreiro & Pires, 2013) concorda, dizendo que "a criança é uma criação social que muda com o tempo e também varia entre grupos sociais e étnicos" (p. 18).

Segundo Oswell (2021), atualmente existem duas formas de entender a infância: uma que a vê como parte integrante da sociedade, tal como o género ou a etnia, e outra que destaca a capacidade das crianças para agir. Esta segunda perspetiva vê as crianças como pessoas que contribuem para construir a sociedade, transformando a realidade em que vivem, e não apenas como quem obedece a ordens. Assim, "a infância é vista como uma parte da estrutura social" (p. 31), mas "as crianças são vistas como importantes na construção da sociedade, ou seja, como tendo poder de ação" (Oswell, 2021, p. 31). Pechtelidis (2021) partilha desta visão, ao afirmar que os avanços nas ciências sociais

contribuíram decisivamente para a conceptualização da criança como ator social, com capacidade para compreender o mundo, expressar as suas ideias e participar ativamente na sociedade.

Esta nova forma de entender a infância acompanha uma transformação nas relações entre adultos e crianças. De acordo com Pechtelidis (2021), surgiu uma nova imagem da criança como cidadã, detentora de direitos e com voz ativa na sociedade. Esta ideia está em conformidade com os princípios da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), que garante às crianças o direito à participação, ao lazer, à cultura, à privacidade, à proteção e à liberdade. No entanto, Pechtelidis (2021) alerta para o surgimento de uma visão neoliberal da criança – autónoma, capaz e consciente – que representa um novo modelo de criança responsável pelo seu próprio desenvolvimento e percurso de vida.

Como salienta Tomás (2014), é fundamental compreender que as crianças não são meras espectadoras das influências dos adultos, mas sim indivíduos com ideias, pontos de vista e formas únicas de interpretar o mundo. A autora argumenta que “a criança não é um corpo estranho na sociedade. Ela ocupa um espaço ‘entre-lugar’ [...] socialmente criado, mas renovado pela ação conjunta das crianças” (p.139). Esta visão reforça a importância de criar ambientes onde as crianças possam expressar-se, tomar decisões e influenciar o seu quotidiano, participando ativamente na construção das suas rotinas e do seu meio social.

Assim, é indispensável reconhecer a criança como um indivíduo com poder de ação, capaz de resistir, recriar e participar ativamente no processo de socialização – não apenas como alguém influenciado pelo meio, mas também como alguém que o transforma constantemente.

3.2.2. As interações entre crianças no JI

O JI constitui, para muitas crianças, o primeiro espaço social estruturado fora do contexto familiar, onde as crianças desenvolvem relações que marcam o seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social. Tal como Oliveira e Santos (s.d) salientam, “muitas vezes a Educação Infantil é o primeiro acesso da criança ao convívio social” (p.8) funcionando como um espaço privilegiado para o início da construção das suas interações sociais e culturais.

No que concerne à interação, Schaffer (1999, citado por Figueira & Mendes, 2022) define a mesma como sendo “o comportamento dos indivíduos que participam numa atividade conjunta” (p.4), podendo ser uma conversa, um jogo ou até mesmo um conflito. Este conceito realça a importância das atividades partilhadas na aprendizagem social. Neste sentido, Michélsen (2011, citado por Figueira & Mendes, 2022) destaca que o interesse natural das crianças pelos outros é fundamental para a criação de vínculos – algo particularmente evidente no JI, onde essas interações ocorrem de forma contínua e estruturada. Esta visão é reforçada por Hohmann e Weikart (2011), que afirmam que “o desenvolvimento da identidade pessoal da criança progride gradualmente ao longo da sequência de interações que esta vai experimentando” (p. 64), sublinhando o papel essencial do ambiente educativo no percurso de socialização infantil.

Neste seguimento, é importante destacar o papel do brincar enquanto prática privilegiada de interação. No JI, o brincar assume-se como uma atividade central que potencia essas interações sociais. Rosa (1998, citado por Silva & Sarmento, 2018) defende que o brincar deve ser compreendido como uma atividade essencial ao desenvolvimento humano, não devendo ser reduzido a uma estratégia de ensino. Já para Onofre (1997, citado por Silva & Sarmento), o brincar trata-se de um “fenómeno permanente e complexo” (p. 40) que contribui para a forma como a criança atribuiu significado às suas experiências. Esta perceção do brincar enquanto atividade estruturante é complementada pela visão de Ferland (2006, citado por Silva & Sarmento, 2018), que descreve a criança, no momento de brincar, como um “senhor todo-poderoso” (p. 41) e “autossuficiente” (Ferland, 2006, citado por Silva & Sarmento, 2018, p. 41), sublinhando a autonomia e o protagonismo infantil no seu processo de descoberta e expressão.

Para além do desenvolvimento da autonomia, o brincar também se revela como uma via privilegiada de expressão emocional. Esta dimensão emocional manifesta-se quando a criança utiliza o brincar para comunicar sentimentos, resolver conflitos ou compreender as suas experiências. Kishimoto (2010, citado por Oliveira & Santos, s.d) reforça esta ideia, salientando que o brincar representa a atividade central do quotidiano da criança, pois através dele esta tem a possibilidade de tomar decisões, repetir ações prazerosas, expressar sentimentos, valores e a sua individualidade, bem como utilizar o corpo, o sentido e resolver problemas de maneira criativa. Esta conceção sublinha a

relevância do brincar como prática que dá sentido à experiência infantil e potencia o desenvolvimento afetivo, emocional e social da criança. Solé (1980, citado por Silva & Sarmiento, 2018) reforça esta ideia, considerando que o brincar facilita a descoberta do mundo, dos outros e de si mesma. A autora também refere que o brincar é uma forma de aprendizagem essencial para a vida adulta, e não apenas uma forma de entretenimento.

As interações promovidas durante o brincar são fundamentais para o desenvolvimento social. Oliveira e Santos (s.d) defendem que “as brincadeiras e as interações contribuem para o desenvolvimento da criança com tamanha intensidade e de forma tão marcante que representam uma sólida base para toda a sua vida” (p.1). Esta perspectiva é corroborada por Ferland (2006, citado por Silva & Sarmiento, 2018), ao afirmar que o brincar deve estar no centro da intervenção educativa. Teles (1997, citado por Silva & Sarmiento, 2018) acrescenta que, ao brincar, a criança desenvolver o sentimento de grupo, a imaginação e o respeito pelo outro.

Deste modo, torna-se relevante compreender que as crianças não chegam ao contexto educativo “vazias”, mas sim influenciadas por outras relações sociais e culturais. Como afirmam Agostinho e Buss-Simão (2024), “as crianças trazem consigo vozes e marcas de outras relações sociais” (p. 74), o que reforça a importância de compreender o JI como um espaço de continuidade e adaptação dessas influências, à medida que as crianças interagem com outras e com o ambiente educativo. Além disso, o contexto educativo surge como um dos lugares privilegiados para a socialização de afetos, permitindo que as crianças construam compreensões sobre relações de gênero, étnico-raciais e sobre as próprias relações interpessoais. Agostinho e Buss-Simão (2024) defendem que a socialização afetiva não só ensina como reagir em determinadas situações, mas também sugere o que se deve sentir e como expressar tais sentimentos em diferentes contextos sociais (p. 78).

Neste sentido, Kramer (2009, citado por Duarte et al., 2017) destaca que “as interações são a vivência das práticas sociais” (p. 156), nas quais as crianças interiorizam normas, valores e formas de bem-estar.

Em suma, as interações no JI revelam-se essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Brincar, interagir e conviver são processos fundamentais através dos quais as crianças se conhecem, reconhecem os outros e se apropriam do mundo social.

Como afirmam Oliveira e Santos (s.d), as potencialidades das crianças “são exploradas, desafios são apresentados e estimulam suas capacidades de imaginação e criatividade, além de favorecer a sociabilidade” (p.6).

3.2.3. O conflito como parte das interações infantis

O conflito, no contexto das interações entre crianças em ambientes educativos, deve ser compreendido como uma dimensão inerente e inevitável das relações sociais, não devendo ser visto, exclusivamente, sob uma ótica negativa.

Tradicionalmente, a sociedade e o sistema educativo encaravam o conflito como algo indesejável e perturbador (Sobral, 2015). Esta visão tradicional associa o conflito à desordem, algo a evitar ou a controlar (Sobral & Caetano, 2021). no entanto, perspectivas mais recentes e críticas associam o conflito a uma oportunidade de crescimento, de aprendizagem e de transformação das estruturas sociais e educativas (Sobral, 2015).

Autores como Corsi (2011) reforçam esta ideia ao afirmarem que o conflito é constitutivo da formação da identidade infantil, sendo uma realidade necessária para o desenvolvimento psíquico e social das crianças. Esta visão é corroborada por Wallon (1995; 1998, citado por Corsi, 2011), que entende o conflito como um movimento essencial à afirmação do “eu”, assumindo um papel impulsionador no desenvolvimento pessoal da criança. Para complementar, Corsi (2011) destaca que os desentendimentos entre pares representam uma etapa crucial na construção da subjetividade e da consciência coletiva, ao demonstrar que as crianças reconhecem a importância de respeitar as regras partilhadas no grupo de modo a mandar a manter a harmonia relacional.

Os conflitos manifestam-se de diferentes formas e dimensões. Podem surgir a nível físico, através da agressão ou do contacto corporal intencional; a nível emocional, quando há agressões aos sentimentos da criança; ou a nível coletivo, pela quebra de regras previamente estabelecidas pelo grupo, revelando a consciência partilhada das crianças sobre a importância de cumprir os combinados para evitar desentendimentos. Existem ainda conflitos que emergem do acaso, resultantes de equívocos não intencionais que, embora inocentes, podem gerar mal-entendidos difíceis de resolver (Corsi, 2011).

A experiência do conflito contribui para o crescimento e desenvolvimento das crianças, permitindo-lhes desenvolver competências de cooperação, empatia e resolução

de problemas. Segundo diversos autores, o conflito é natural (Fernández, 2001, citado por Sobral & Caetano, s.d), inerente ao ser humano (Burguet, 1999, citado por Sobral & Caetano, 2021) e necessário à vida (Lederach, 2001, citado por Sobral & Caetano, 2021). o que determina o impacto do conflito é a forma como o mesmo é abordado. Se o mesmo for gerido de forma construtiva, pode potenciar a inovação, a criatividade e o desenvolvimento pessoal e grupal (Sobral, 2015).

No ambiente educativo, os conflitos são frequentemente entendidos como oportunidades para aprendizagens significativas. Burguet (2005, citado por Teixeira, Reche & Lucena, 2017) defende que os conflitos nas escolas, sejam eles de natureza cognitiva ou relacional, constituem momentos de crescimento emocional, social e intelectual. Também Chrispino (2007, citado por Teixeira, Reche & Lucena, 2017) considera que o conflito pode ser um motor do desenvolvimento social, desde que seja gerido de forma adequada. A convivência nos espaços educativos está, assim, intimamente ligada ao conflito, sendo fundamental que este seja integrado nas práticas pedagógicas.

A tese de doutoramento de Elsa Alves – *Um outro lado dos recreios escolares: dos conflitos entre crianças à construção de competências sociomorais e políticas* (2025) – constituiu uma inspiração teórica e metodológica para a elaboração deste relatório. O seu trabalho aborda as dinâmicas do conflito no contexto educativo, oferecendo uma base sólida para refletir sobre o papel do conflito no desenvolvimento das crianças e na promoção de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e a construção de competências sociais.

Para tal, torna-se essencial dotar as crianças de competências sociais e emocionais desde a infância. A aprendizagem precoce de estratégias de resolução de conflitos permite neutralizar respostas violentas e descontroladas (Sastre & Moreno, 2002, citado por Sobral, 2015). A formação de habilidades sociais e a aquisição de valores são pilares para o desenvolvimento de uma cidadania ativa (Teixeira, Reche & Lucena, 2017).

Neste contexto, a mediação surge como uma estratégia eficaz para a resolução pacífica de conflitos. A mesma é um processo que, além de prevenir a violência, fomenta a autonomia, a empatia e a escuta ativa (Sobral & Caetano, 2021). a mediação formal ou informal, é protagonizada pelas próprias crianças com o apoio de um adulto mediador

(educador ou TAE), promovendo a reparação de laços interpessoais (Sobral & Caetano, 2021). Os processos de mediação contemplam diversas etapas, como: parar e recuperar a calma, escutar e falar sobre o sucedido, definir o problema, procurar soluções, implementar um plano e fazer as pazes (Boqué et al., 2005; Porro, 2006, citados por Sobral, 2015). Estes passos são adaptados à realidade das crianças e visam não apenas a resolução do conflito, mas o desenvolvimento de competências relacionais que perduram ao longo da vida.

Assim, o conflito, quando reconhecido, compreendido e gerido de forma construtiva, pode assumir-se como uma ferramenta educativa fundamental. Longe de ser apenas inevitável, o conflito revela-se desejável enquanto oportunidade de crescimento relacional, de negociação de sentidos e de construção de uma convivência mais inclusiva. Nesta perspectiva, reconhece-se a importância das interações entre as crianças, bem como a sua agência na produção de significados e regras sociais no quotidiano educativo.

3.3. Opções metodológicas e princípios éticos

Para que uma investigação tenha início é necessário que se defina as opções metodológicas que tomaremos, bem como a seleção das técnicas e os instrumentos de recolha de dados a utilizar. Deste modo, as opções metodológicas a utilizar recorrem a uma investigação de natureza qualitativa, uma vez que a mesma se caracteriza por ser indutiva, holística, naturalista e descritiva, onde “a validade e fiabilidade dos dados depende muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 198). Meirinhos e Osório (2010) afirmam que, nas investigações de natureza qualitativa, o investigador se encontra no trabalho de campo a observar, analisar e emitir juízos de valor. Assim, é importante que a capacidade interpretativa do investigador esteja sempre em contacto com o desenvolvimento do acontecimento. Bento (2012) refere que o investigador recorre a métodos de recolha de dados de natureza interativa e humanista, participando ativamente no processo de investigação ao observar os fenómenos de forma holística.

No que concerne ao método adotado para a presente investigação, o mesmo é o de estudo de caso exploratório, na medida em que “é um estudo da particularidade e complexidade de um caso singular, de forma a compreender a sua atividade em

circunstâncias importantes” (Skate, 1999, p. 11). Yin (2003) caracteriza este estudo como sendo uma investigação empírica onde se “investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32). O mesmo autor salienta, ainda que, este tipo de estudo possibilita uma investigação, de forma a preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. Desta forma, no que concerne à tipologia deste estudo de caso, de acordo com Skate (1999), este é um estudo de caso intrínseco, na medida em que se refere a uma situação particular, sem relação a outros casos, e descritivo pois, descreve um fenómeno inserido no seu contexto (Yin, 2003).

Relativamente às técnicas e aos instrumentos de recolha de dado, estes devem assentar num “ecletismo metodológico” e na coordenação de procedimentos de pesquisa diversificados (Queirós & Rodrigues, 2006). Afonso (2014) reforça esta ideia, afirmando que, numa investigação qualitativa é necessário a procura sistemática de determinados fatos da realidade social, recorrendo a métodos empíricos com o objetivo de gerar e inter-relacional ideias que possibilitem interpretar essa realidade. Segundo Ketele e Roegiers (1999), a recolha de dados é definida como um processo para obter informações a partir de múltiplas fontes, com a finalidade de alcançar um novo nível de conhecimento. É, ainda, importante salientar que cada técnica está inerente a um conjunto de instrumentos que se constituem como fundamentais para a aquisição de dados que irão sustentar a investigação. Deste modo, a recolha de dados da presente investigação assentará nas seguintes técnicas e instrumentos: i) observação direta participante e não participante; ii) entrevistas semiestruturadas, e iii) consulta documental.

No que diz respeito à observação direta, a mesma possibilita o conhecimento real de determinadas ocasiões que decorrem num contexto em específico (Máximo-Esteves, 2008). A técnica de observação direta participante é caracterizada por ser um método interativo de recolha de informação que necessita de uma implicação do investigador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar (Rodríguez et al., 1999), como na gestão de conflitos ou no apoio da mesma. No entanto, houve momentos em que também realizei observações não participantes, recolhendo, apenas, os dados, sem intervir diretamente nos momentos. De modo a enriquecer a observação, o investigador deve recorrer ao resgato de notas de campo, que de acordo com Bogdan e Bijen (1994) são “o relato escrito

daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (p. 150). Segundo os mesmos autores, as notas de campo podem ser caracterizadas pela sua descrição de fenómenos e pela capacidade de reflexão através das mesmas.

No que diz respeito às entrevistas semiestruturadas, estas constituem uma das fontes de informação mais relevantes e recorrentes nos estudos de caso (Yin, 2003). Neste contexto, recorri a este instrumento com o objetivo de caracterizar as conceções da equipa educativa do jardim de infância e das crianças da sala dos 3 anos acerca dos conflitos, bem como identificar as estratégias utilizadas na sua gestão. A informação recolhida está documentada nos Anexos I a Q.

Spyrou (2018) salienta a importância de os investigadores estarem conscientes dos elementos das *assemblagens* [composição complexa e dinâmica de partes interconectadas que formam um todo funcional ou um contexto específico] da pesquisa e dos papéis que assumem na produção de conhecimento. Neste caso, o de estagiária que faz pesquisa na sala onde estagia. O autor destaca que os ambientes complexos em que as crianças vivem são compreendidos através de processos transformadores, nos quais a realidade é convertida em conhecimento, embora esta também influencie esses processos. Esse processo é levado a cabo na pesquisa que desenvolvi via análise de conteúdo (Anexos R, S e T). Para a análise dos dados recolhidos, foram definidas categorias que orientaram a interpretação com o intuito de compreender as dinâmicas do conflito em contexto de JI a partir de múltiplas perspetivas – nomeadamente, a das crianças, das educadoras e das TAE. A construção dessas categorias resultou da articulação entre os objetivos da investigação, os pressupostos teóricos e os temas emergentes das entrevistas realizadas. Neste processo, foram encontradas quatro categorias: (i) perceções do conflito pelos diferentes intervenientes; (ii) causas dos conflitos; (iii) estratégias de resolução e mediação; e (iv) vozes e competências das crianças na resolução dos conflitos. Por fim, importa dizer que de modo a promover uma investigação eticamente situada no decorrer desta investigação e da minha prática profissional tive em consideração um conjunto de princípios éticos e deontológicos identificados por Tomás (2011) para o trabalho de investigação com crianças, bem como os *Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2011). Assim, elaborei um roteiro ético com os princípios pelos quais guiei a PPS II (Anexo U).

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

|' '' | | ''

4.1. Conflitos entre as crianças: Apresentação e discussão dos dados

O JI emerge como um contexto privilegiado para observar as rotinas culturais das crianças, em particular nos momentos de brincadeira livre. Tal como já apontado por Corsaro (2002), Ferreira (2002, 2004) e Alves (2024), estas culturas lúdicas, manifestadas no brincar, revelam-se enquanto espaços estruturantes da vida social das crianças, onde se expressam os seus modos de organização coletiva e se constroem redes de sociabilidade próprias. No quotidiano do jardim de infância, o recreio e outros tempos não estruturados constituem, assim, momentos fundamentais para aceder às competências sociais que as crianças já mobilizam, permitindo ainda vislumbrar expressões significativas das suas aprendizagens morais e políticas.

No quotidiano do JI, as dinâmicas de socialização das crianças são frequentemente atravessadas por processos subtis de normatização, que visam a incorporação de comportamentos considerados socialmente aceitáveis. À luz da perspetiva sociológica de Elias (1994 citado por Gilliam & Gulløv, 2022), estas práticas podem ser entendidas como parte de um processo mais amplo de “ofensiva civilizadora”, no qual os grupos socialmente dominantes procuram moldar os modos de ser e de agir das crianças em conformidade com os ideais de uma vida civilizada. Nestes contextos, a ação educativa assume, por vezes, um papel de controlo simbólico, promovendo a integração das crianças — enquanto grupo social frequentemente considerado “externo” — nas normas culturais dominantes, especialmente em situações de conflito ou diferença. Este processo de integração, que muitas vezes se manifesta através da imposição de regras rígidas ou da normatização de comportamentos, visa alinhar as expressões e as interações infantis aos padrões estabelecidos pela sociedade adulta. O que se observa, na maioria das vezes, é uma tentativa de uniformizar o comportamento das crianças, desconsiderando a diversidade de contextos e experiências que as mesmas trazem consigo para o ambiente educativo. Assim, mesmo nos espaços lúdicos e informais do jardim de infância, como o recreio, observa-se a tentativa de alinhar as expressões infantis com um padrão de convivência social pré-estabelecido, muitas vezes sem o devido reconhecimento da agência das crianças e das culturas próprias da infância. Neste enquadramento, a ação educativa pode assumir uma função de controlo, não apenas sobre o comportamento

infantil, mas também sobre os processos de socialização, orientando-os para normas de convivência socialmente legitimadas, mas que tendem a desconsiderar formas espontâneas ou alternativas de resolução de conflitos propostas pelas próprias crianças. Em outras palavras, persiste uma tendência a interpretar imediatamente as dinâmicas conflituais como algo negativo, sem atender ao seu potencial contextual, formativo e relacional. Neste sentido, tornou-se fundamental compreender como essas dinâmicas se manifestam concretamente no cotidiano da sala dos 3 anos, a partir das vozes dos seus protagonistas.

A apresentação e discussão dos resultados contempla uma fase em que são analisados todos os dados recolhidos através dos instrumentos e técnicas utilizados com o intuito de esclarecer os resultados da investigação, assim como a interpretação dos mesmos, de modo a responder às questões delineadas para a investigação.

Tendo como base as observações em contexto educativo e as entrevistas realizadas à equipa educativa do JI (educadoras e Técnicas de Ação Educativa) e a um grupo de crianças, apresentam-se e discutem-se, nesta secção, os principais resultados. Importa salientar que, das 25 crianças, apenas 10 aceitaram participar nas entrevistas, tendo as restantes optado por não responder. Este dado reforça a importância de uma investigação ética, que respeite a vontade das crianças e de reconhecer a sua agência (Alderson & Morrow, 2020; Fernandes, 2021; Tomás, 2011, 2014).

É de referir que as participantes adultas nesta investigação foram três Educadoras e três Técnicas de Ação Educativa (TAE), todas com experiência profissional em contexto de JI. De modo a garantir o anonimato das mesmas, foram atribuídos nomes fictícios: Educadora Sara (Educadora 1), Educadora Raquel (Educadora 2), Educadora Carla (Educadora 3), TAE Dalila (TAE 1), TAE Vânia (TAE 2) e TAE Andreia (TAE 3).

4.1.1. A perceção do conflito pelos diferentes intervenientes

Os dados recolhidos nas entrevistas realizadas às educadoras, às Técnicas de Ação Educativa e às crianças evidenciam uma compreensão clara do que é o conflito, embora com diferentes níveis de profundidade. Nos discursos das profissionais, o conflito é descrito como uma situação de desacordo, confronto ou divergência entre crianças, frequentemente associada a diferenças de opinião, interesses ou necessidades. Como

expressa uma educadora: “*é uma divergência que surge entre as crianças, como consequência de um comportamento ou situação, ideia ou perspectivas diferentes*”, acrescentando que “*os conflitos que surgem entre pares não são necessariamente negativos quando lhes é atribuída uma oportunidade para desenvolver competências para formação pessoal e social*”. Outra profissional sublinha: “*é um desacordo, disputa ou confronto que ocorre entre elas devido a diferenças de interesses, opiniões, desejos ou necessidades*” (E2).

Estes discursos revelam que a equipa educativa reconhece o conflito como uma experiência frequente e natural na convivência entre pares, assumindo um papel relevante nos contextos educativos. Tal como defende Sobral (2015), o conflito é uma dimensão constitutiva das relações sociais e não deve ser automaticamente entendido como algo negativo, mas sim como uma oportunidade de aprendizagem. Neste sentido, as profissionais demonstram uma abordagem alinhada com perspectivas contemporâneas da educação de infância, ao valorizar o potencial formativo do conflito. Corsi (2011) reforça esta ideia ao considerar o conflito essencial para a construção da identidade infantil e para o desenvolvimento psíquico e social da criança.

Por outro lado, os discursos das crianças revelam uma visão predominantemente prática e experiencial do conflito. Algumas – como Diogo, Gabriel, Santiago e Andreia – associam-no a episódios concretos de agressão física ou verbal: “*É quando o Gonçalo me bate.*” (Diogo – Anexo Q) ou “*É quando ralhamos com os amigos*” (Gabriel – Anexo Q). Nestes casos, o conflito é percebido como um acontecimento vivido diretamente, frequentemente ligado à dimensão corporal e relacional da interação entre pares.

Contudo, outros discursos infantis – como os de Laura, Margarida, Jéssica, Patrícia e Matilde – apontam para compreensões mais abstratas, ainda que nem sempre articuladas com a noção convencional de conflito. Exemplos como “*É brincar*” (Laura – Anexo Q) ou “*Escrever*” (Margarida – Anexo Q) podem indicar uma sobreposição entre categorias de ação ou uma interpretação pessoal e subjetiva das suas interações quotidianas. A estas vozes junta-se ainda a de Bárbara, que qualifica o conflito como “*uma coisa feia*” (Bárbara – Anexo Q), sugerindo uma valoração moral negativa, possivelmente influenciada pelos discursos adultos com que convive.

A diversidade das respostas mostra que, entre o grupo de crianças entrevistadas, cinco expressaram compreensões mais distanciadas da definição adulta do conflito, enquanto as restantes referiram episódios concretos. Esta variação pode refletir diferentes desenvolvimentos, distintas experiências de socialização ou ainda a influência de práticas educativas que nem sempre tornam explícita a mediação e a reflexão sobre o conflito como processo.

Já nos discursos das educadoras e das TAE, como anteriormente analisado, o conflito é reconhecido como parte integrante das dinâmicas do quotidiano educativo e valorizado enquanto oportunidade pedagógica. Esta perspetiva alinha-se com autores como Burguet (2005, citado por Teixeira, Reche & Lucena, 2017), que sublinha a importância dos conflitos nos contextos escolares enquanto momentos de crescimento emocional e social. Assim, observa-se uma diferença significativa entre a leitura mais estruturada e funcional do conflito por parte das profissionais e as compreensões mais dispersas ou simbólicas expressas pelas crianças.

4.1.2. Causas mais frequentes dos conflitos

A análise dos discursos das educadoras e das TAE evidencia que as causas atribuídas aos conflitos entre crianças no Jardim de Infância estão essencialmente relacionadas com dimensões relacionais e emocionais do quotidiano. Entre os fatores mais frequentemente mencionados surgem a disputa por brinquedos, a dificuldade na partilha, a divergência de opiniões e necessidades, bem como a frustração resultante da incapacidade de expressar sentimentos. Algumas profissionais – nomeadamente a Educadora Sara (Ed1) e a Educadora Raquel (Ed2) – apontam ainda fatores de ordem emocional e fisiológica, como o cansaço, a fome ou o sono, como elementos que potenciam o surgimento de conflitos.

A Educadora Sara sintetiza esta perspetiva: “Disputa por brinquedos ou pertences; opiniões, necessidades ou vontades diferentes; pela partilha de brinquedos ou nas relações; pela dificuldade em expressar e atribuir sentimentos ou emoções; pela falta de satisfação das necessidades básicas como sono, alimentação ou higiene.” A Educadora Raquel reforça: “Dificuldades na partilha e na espera da vez” e “cansaço, fome ou frustração que aumentam a sensibilidade e irritabilidade.” De forma convergente, as TAE

Dalila (TAE1), Vânia (TAE2) e Andreia (TAE3) sublinham que “as causas mais frequentes são disputas de brinquedos” (Andreia), reconhecendo também a “divergência de opiniões” e a “falta de habilidades de comunicação” (Vânia) como fatores relevantes (ver Anexos J, K, L, N, O, P).

Esta leitura das causas dos conflitos revela uma abordagem centrada nos comportamentos e interações visíveis das crianças, articulando dimensões individuais e contextuais. À luz da sociologia da infância, os conflitos devem, no entanto, ser compreendidos não apenas como expressões de carência ou desregulação emocional, mas como momentos em que as crianças exercem a sua agência, negociam significados e exploram limites no seio do grupo (Corsaro, 2005; Sarmiento, 2003). Ao interpretar os conflitos como respostas a constrangimentos do meio ou como manifestações do desenvolvimento relacional, as profissionais reconhecem — ainda que de forma implícita — o papel ativo das crianças na construção da vida coletiva no JI.

As observações realizadas no âmbito da PPS II (Anexo R) permitiram identificar as causas mais frequentes dos conflitos no contexto do JI: disputas por brinquedos (3 registos), dificuldades na partilha de objetos ou tarefas (8 registos), agressões físicas, como bater ou empurrar (9 registos), dificuldades na expressão ou atribuição de sentimentos (1 registo) e divergências de opinião (5 registos). Estes dados empíricos corroboram as perceções expressas pela equipa educativa, evidenciando a consonância entre os discursos das profissionais e as dinâmicas observadas no quotidiano da sala 3. Como sublinha Kishimoto (2010, citado por Oliveira & Santos, 2021), dificuldades na partilha e na expressão emocional são causas recorrentes de conflito, pois refletem características próprias das formas de sociabilidade e das aprendizagens relacionais que as crianças constroem na interação com os outros.

4.1.3. Estratégias de resolução e mediação de conflitos

As educadoras e as TAE revelam intencionalidade pedagógica na forma como intervêm perante os conflitos entre crianças, privilegiando abordagens construtivas. As estratégias mais frequentemente mencionadas centram-se no diálogo com as crianças, no incentivo à escuta ativa e na promoção da expressão de sentimentos. Estas práticas visam não apenas resolver o conflito imediato, mas também favorecer o desenvolvimento de

competências socioemocionais. A Educadora 1 refere que procura “incentivar o diálogo e promover o encontro de soluções, de estratégias e de negociação em conjunto”. Já a Educadora 2 destaca a importância de “ajudar a criança a expressar os seus sentimentos”, “ensinar a escutar o outro”, “evitar punições” e “dar o exemplo”. A Educadora 3 reforça que “criar momentos de diálogo entre as crianças para que possam discutir pontos de vista e falar sobre o que estão a sentir, no momento em que o conflito surge, costuma resultar positivamente”. Entre as TAE, surgem estratégias semelhantes: “Peço para que conversem e ouçam um ao outro. Tentem resolver sozinhos” (TAE 1), e “a estratégia mais utilizada é o incentivo ao diálogo” (TAE 3).

Estas profissionais procuram, assim, promover a reflexão sobre os acontecimentos, questionando as crianças sobre o que se passou e apoiando-as na procura de soluções: “arranjar uma solução” (TAE 2). Em algumas situações, optam por dar espaço às crianças para que possam conversar entre si com o seu apoio, valorizando-se a construção da autorregulação e o desenvolvimento da empatia: “tento dar espaço para que as crianças tentem resolver entre elas” (Educadora 1).

Considerando que o contexto educativo onde decorreu esta investigação se rege pelo MEM, algumas profissionais – nomeadamente as Educadoras 1 e 3 – referem também o uso do Diário do Grupo como instrumento de pilotagem participativa. Quando o conflito persiste, incentivam as crianças a escrever no diário, para que o assunto possa ser retomado em reunião de conselho com todo o grupo, promovendo-se assim uma abordagem coletiva e democrática à resolução de problemas.

Do lado das crianças, a análise das entrevistas revela o uso de diferentes estratégias de mediação. Algumas referem o recurso ao Diário do Grupo: “Eu vou escrever ali (diário do grupo)” (Diogo); “e escrevo ali (diário)” (Santiago). Outras mencionam o ato de pedir desculpa como forma de reparação simbólica: “Peço desculpa” (Bárbara; Andreia). O recurso aos adultos é também uma prática comum: “Eu digo à Sara e à Dalila” (Diogo; Santiago). Por fim, algumas crianças indicam estratégias de resolução direta entre pares: “Resolvo com a Jéssica” (Laura); “Eu digo aos amigos” (Gabriel).

As práticas descritas refletem uma abordagem coerente com os princípios da mediação de conflitos. Como defendem Sobral e Caetano (2021), a mediação apoiada por

adultos é fundamental para desenvolver competências como a autonomia, a empatia e a escuta ativa — valores que estão presentes nas práticas relatadas pelas educadoras. Além disso, Boqué et al. (2005, citados por Sobral, 2015) descrevem as etapas da mediação — escuta, reconhecimento do problema, diálogo e procura conjunta de soluções — que encontram eco nas estratégias relatadas pela equipa educativa.

4.1.4. Vozes e competências das crianças na resolução dos conflitos

As entrevistas com as crianças revelam formas diversas de agir perante situações de conflito, evidenciando a presença de competências sociais relevantes desde os primeiros anos de vida. Crianças como Diogo, Laura, Gabriel, Bárbara, Santiago e Andreia descrevem estratégias que mobilizam nestes contextos, tais como pedir desculpa, recorrer aos adultos ou dialogar com os pares. Mesmo quando não identificam diretamente a situação como “conflito” — como no caso de Laura, que a associa à ideia de “brincar” (Anexo Q) —, as suas respostas revelam modos próprios de compreender e intervir nas dinâmicas do grupo.

Entre as estratégias referidas surgem expressões como “Peço desculpa” (Andreia e Bárbara — Anexo Q), “Eu digo aos amigos” (Gabriel — Anexo Q), ou o recurso à mediação dos adultos. Estas respostas evidenciam capacidades como empatia, comunicação, iniciativa e procura de resolução, que as crianças desenvolvem e praticam no quotidiano do jardim de infância.

As observações realizadas durante a PPS II (Anexo R) confirmam que o ambiente educativo da presente Organização Socioeducativa (OS) valoriza o diálogo, o respeito mútuo e a cooperação. A forma como as crianças recorrem à educadora ou à TAE demonstra a existência de uma relação de confiança, facilitadora da mediação de conflitos e promotora da autorregulação emocional.

Neste contexto, importa destacar a relevância de reconhecer a voz e a participação das crianças nos processos de resolução de conflitos. Tomás (2014) sublinha a importância de considerar as crianças como sujeitos sociais com agência e voz própria, mesmo em idades muito jovens. Também Pechtelidis (2021) reforça que a mediação de conflitos pode ser protagonizada pelas próprias crianças, desde que o contexto favoreça a sua autonomia e participação.

Por fim, com base nos dados apresentados no Anexo R, verifica-se que os conflitos ocorrem com maior frequência na sala dos 3 anos, embora em áreas distintas da sala. Este dado convida à reflexão sobre a influência da organização do espaço, dos materiais e das interações no surgimento dos conflitos e nas oportunidades para o seu tratamento educativo.

4.2. Estado da Arte

A presente secção tem como objetivo contextualizar a investigação desenvolvida através da análise de dois trabalhos anteriores realizados no âmbito da Prática Pedagógica II (PPII) da Escola Superior de Educação de Lisboa. Apesar de não se tratar de uma revisão sistemática da literatura científica sobre os conflitos interpessoais em contextos de educação de infância, estes relatórios revelam perspetivas relevantes sobre o tema, permitindo identificar continuidades e aprofundar a compreensão das práticas e conceções das equipas educativas em situações de conflito entre crianças. O seu enquadramento institucional e temático aproxima-os da presente investigação, possibilitando uma análise comparativa e reflexiva sobre o modo como os conflitos têm sido entendidos e mediados em contextos semelhantes.

As conclusões retiradas das investigações realizadas pelas colegas Miguel (2014) (Anexo V) e Lopes (2022) (Anexo V), assim como as da minha própria investigação, evidenciam uma abordagem convergente sobre o papel dos conflitos interpessoais enquanto oportunidades educativas significativas no contexto da educação pré-escolar.

Joana Miguel (2014), na sua investigação intitulada "*Conflitos interpessoais na sala de atividades: uma oportunidade para falar de emoções*", concluiu que os conflitos interpessoais, longe de serem meros episódios negativos, são momentos privilegiados para o desenvolvimento de valores e competências emocionais. A autora destaca que "as crianças cooperaram mais entre si, procurando dialogar para resolver os seus conflitos" e que isso "intensifica a convivência democrática entre pares" (p. 39). Assim, considera que as práticas de mediação promotoras de escuta, empatia e compreensão são eficazes para a formação social das crianças. Além disso, valoriza o reconhecimento da infância como uma etapa rica em expressões e significados próprios, que exige do educador uma escuta ativa e sensível.

Já Fátima Lopes (2022), com o seu estudo "*Os Conflitos Interpessoais: a resolução de conflitos no modelo HighScope*", reforça a ideia de que os conflitos são eventos comuns, mas também essenciais para a aquisição de competências sociais. Na sua investigação, concluiu que "os conflitos [...] foram entendidos como uma excelente oportunidade para trabalhar os valores e os sentimentos [...] constituíram um ensejo para mostrar às crianças o lado do outro" (p. 39). A autora enfatiza o papel do adulto como mediador e modelo de competências relacionais, destacando a importância da abordagem HighScope no incentivo à autonomia infantil e à resolução cooperativa de conflitos.

Na minha própria investigação, os dados recolhidos através de observações, entrevistas com educadoras, TAE e crianças, permitiram concluir que os conflitos interpessoais, apesar de inicialmente surgirem como situações perturbadoras, assumem um papel educativo essencial quando mediados pedagogicamente. As crianças demonstraram uma compreensão diversa sobre o conceito de conflito, influenciada pelas suas experiências e contexto. A maioria dos conflitos observados teve origem em disputas por brinquedos e divergências de vontade, sendo frequentemente acompanhados por intervenções adultas que promoviam o diálogo, a escuta e a empatia. Foi também evidente que algumas crianças desenvolveram competências para resolver autonomamente os conflitos, seja por meio da negociação direta, seja através de ferramentas institucionais como o "diário do grupo" e o "conselho de sexta-feira".

Em suma, todas as investigações convergem na compreensão dos conflitos interpessoais como um campo de aprendizagem emocional e social. A intervenção intencional do/a adulto/a, a escuta ativa e a valorização das vozes e ações das crianças são aspetos centrais para transformar o conflito numa oportunidade educativa e pedagógica significativa.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | | ' ' |

Segundo Júnior (2010), a reflexão permite olhar de modo crítico e consciente para a realidade que vivenciamos, sendo importante que tomemos consciência das situações para poder contorná-las com mais “segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional” (p. 581). Sendo a PPS II o último estágio da minha formação, considero fundamental refletir sobre a importância que esta etapa teve, não só na construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância, mas também no modo como desejo vir a estabelecer relações com os grupos de crianças, com as famílias, com as equipas educativas e com a comunidade no decurso da minha ação profissional.

Segundo Teresa Sarmiento (2009), “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intrapessoal [que se desenvolve] em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p. 48). Adicionalmente, Figueira e Mendes (2017) salienta que as práticas pedagógicas na formação inicial representam “uma dimensão fundamental no processo de formação dos educadores de infância” (p. 56), dado que, através destas experiências, o estagiário representa a sua profissão e toma consciência das responsabilidades que esta implica.

Para tal, é essencial que os estagiários contactem “com profissionais experientes (...) com diretores de escolas, com pais e associações de pais” (Perrenoud, 1993, p. 152), uma vez que todos estes intervenientes contribuem para a sua formação. Nesse sentido, considero que o facto de ter sido bem acolhida pela equipa educativa da sala onde estagiei, bem como pelas várias profissionais da organização socioeducativa, foi extremamente importante para a minha aprendizagem pessoal e profissional. Através das observações realizadas, das interações desenvolvidas, das propostas pedagógicas implementadas e da pequena investigação que desenvolvi durante o estágio, foi-me possível conhecer práticas, estratégias e atitudes que ambiciono integrar na minha futura atuação profissional enquanto educadora de infância.

A relação com as crianças constituiu um dos eixos centrais da minha prática, pois considero que o grupo deve assumir centralidade na ação pedagógica (Vasconcelos, 2015). Ao longo do estágio, procurei respeitar o espaço e o ritmo de cada criança, atendendo às suas necessidades e características individuais, sem descurar a dimensão

coletiva que configura uma sala de jardim de infância. Apesar de, no início da PPS II, ter sentido alguma dificuldade em transmitir segurança às crianças, com o tempo fui desenvolvendo estratégias que me permitiram construir uma relação de confiança e conforto com o grupo. Esta relação foi sendo construída de forma intencional e situada no âmbito da minha ação pedagógica, em consonância com as OCEPE (Silva et al., 2016), que destacam a importância de relações educativas seguras e significativas, promotoras não apenas do bem-estar, mas também da aprendizagem, da participação e da construção de sentido para as experiências vividas no jardim de infância.

As conversas contínuas com a educadora cooperante ajudaram-me a perceber melhor a importância de ouvirmos sempre as crianças. Ao serem envolvidas nas decisões do dia a dia da sala, as crianças sentem-se parte do grupo e valorizadas. Esta perspectiva vai ao encontro do que defendem Post e Hohmann (2004), ao afirmarem que os adultos devem privilegiar momentos de interesse das crianças em vez de tentarem impor-lhes estímulos ou atividades que não partem delas. Assim, aprendi a valorizar as escolhas das crianças e a permitir a sua participação ativa na construção das aprendizagens, pois, como referem Silva et al. (2016), é fundamental que os adultos confiem na capacidade das crianças para orientarem o seu próprio processo de aprendizagem.

Outra aprendizagem significativa foi a importância do trabalho em equipa dentro da sala. Pude observar como a cooperação entre os diferentes profissionais influencia positivamente a dinâmica pedagógica. Acredito que a partilha de ideias e decisões com a técnica de ação educativa (TAE) é essencial, pois esta também integra a equipa e contribui ativamente para o bem-estar das crianças. Durante a PPS II, procurei sempre manter uma comunicação próxima com a TAE e com a educadora cooperante, partilhando o que planeava realizar e ouvindo as suas sugestões. Considero que um ambiente colaborativo enriquece a prática pedagógica. Borges (2014) reforça esta ideia ao afirmar que “o diálogo e a partilha de saberes e experiências” são fundamentais “na construção da teoria pessoal profissional docente” (p. 41). Esta experiência ajudou-me a perceber que, numa equipa educativa, todas as vozes são importantes e que a colaboração se reflete diretamente na qualidade da educação proporcionada às crianças.

A relação com as famílias foi outro aspeto essencial durante o estágio. Acredito que, quando existe uma comunicação próxima e positiva entre a escola e a família, a

criança sente-se mais segura e confiante. Formosinho (2004) defende que “as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizam ou curto-circuitem, mas que se complementem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes” (p. 12). Ao longo da PPS II, através da observação direta e de conversas informais com a educadora cooperante, percebi que o envolvimento das famílias no processo educativo não só favorece o bem-estar e o desenvolvimento das crianças, como também permite uma maior coerência entre os diferentes contextos da sua vida, reforçando o seu sentimento de pertença e segurança.

Embora tenha enfrentado desafios ao longo do estágio e nem sempre tenha conseguido encontrar estratégias eficazes em determinadas situações, considero que esta experiência me permitiu reconhecer a importância de diversificar estratégias para lidar com os diferentes contextos. Acredito que a experiência profissional contínua me ajudará a desenvolver essas competências, permitindo-me encontrar outros caminhos.

Este estágio foi uma etapa crucial na construção da minha identidade profissional, pois fortaleceu a minha convicção de que ouvir as crianças, respeitá-las e proporcionar-lhes segurança são princípios essenciais da prática pedagógica. Além disso, reforçou a importância do trabalho colaborativo e da relação com as famílias como pilares fundamentais para uma educação de qualidade.

Em suma, a experiência adquirida durante a PPS II — sustentada por momentos de ação, reflexão e investigação — permitiu-me consolidar a minha identidade profissional e compreender a importância da reflexão sobre a prática para o meu desenvolvimento contínuo. Apesar dos desafios, esta etapa, muito graças ao apoio da equipa da sala, preparou-me para encarar o futuro profissional com maior confiança e com a certeza de que a educação deve basear-se no respeito, na escuta ativa e na construção de um ambiente seguro, acolhedor e intencionalmente educativo para todas as crianças.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' |

Tal como fui desenhando ao longo deste relatório, a reflexão oferece-nos um olhar mais fundo, mais demorado, sobre aquilo que vivemos. Permite ver com outros olhos o que o tempo nos vai ensinando, mesmo quando o ensinamento chega em silêncio. É esse olhar crítico e consciente que nos dá a medida do caminho, ajudando-nos a reconhecer as situações que podem ser reinventadas com mais “segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional” (Júnior, 2010, p. 581).

Enquanto última etapa da minha formação em Educação Pré-Escolar, a PPS II foi, mais do que um fim, um lugar de passagem — desses que nos transformam. Um tempo de fazer e de pensar o fazer. Um tempo em que o corpo esteve na sala e o pensamento andou sempre um passo atrás, a perguntar-se pelas razões do gesto. Nesse duplo movimento, a investigação que desenvolvi — *Os conflitos entre crianças num Jardim de Infância* — ajudou-me a ouvir melhor os silêncios entre as palavras e a compreender o conflito como parte dos mundos sociais das crianças. Tal como referem Alves e Ferreira (2022), Alves (2025) e Sobral e Caetano (2021), o conflito não é só rutura: é também costura, possibilidade de encontros, aprendizagens e crescimentos.

Pela observação atenta das dinâmicas que decorreram ao longo daqueles quatro meses, fui descobrindo a complexidade dos conflitos infantis e o modo como, aos poucos, as crianças vão tecendo formas próprias de os resolver. Corsi (2011) lembra-nos que o conflito faz parte da infância — é matéria do seu crescimento enquanto sujeitos sociais e relacionais.

Na prática pedagógica, aprendi a escutar devagar. A dar tempo ao tempo das crianças. A confiar nas suas capacidades e a reconhecer, no brincar, uma linguagem inteira, feita de gestos, de relações, de descobertas. Post e Hohmann (2004) escrevem que os adultos devem dar lugar ao que interessa às crianças, sem se apressarem a impor caminhos. Também Silva et al. (2016) sublinham a confiança nas aprendizagens que as próprias crianças constroem, quando o adulto sabe sair do centro e deixar que o saber se espalhe.

Compreendi, ainda, a força do trabalho em equipa — esse trabalho feito de escuta mútua, de partilhas, de presença. A relação com a educadora cooperante e com a técnica de ação educativa revelou-me que não se educa sozinho. Como escreve Borges (2014), é

no diálogo e na partilha que se constrói a teoria pessoal e profissional do/a educador/a de infância. Uma teoria feita de prática, mas também de múltiplos vínculos e interações, sempre contextualizadas.

Esta PPS II foi, pois, mais do que um estágio: foi uma travessia. E a travessia, como sabemos, muda-nos. A investigação, os dias de sala, as conversas, os silêncios, os erros e as descobertas — tudo isso me ajudou a construir a casa onde começo a morar enquanto educadora.

Em suma, esta etapa permitiu-me consolidar a minha identidade profissional, aprofundar o entendimento sobre as dinâmicas do conflito e reconhecer o valor de práticas educativas participativas, reflexivas e colaborativas. Levo comigo aprendizagens que são sementes: levá-las-ei na mão e no coração, porque sei que, com elas, hei de plantar uma prática onde caibam todas as crianças — e onde cada uma possa crescer com sentido e com direitos.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' |

Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.

Agostinho, L., & Buss-Simão, M. (2024). “Oi meu amigo, dá aqui um abraço”: entrelaçamento afetivos, étnico-raciais e de gênero nas relações sociais num contextos de educação infantil. *Aprender*. (48). <https://doi.org/10.58041/aprender.220>

Alderson, P., & Morrow, V. (2020). *The ethics of research with children and young people: A practical handbook* (2nd ed.). Sage Publications.

Alves, E., & Ferreira, M. (2022). Meninas no recreio escolar: dos conflitos ao aprender a negociar e construir consensos para participar socialmente. *UFSM – Revista do Centro de Educação*, 22, e70148. <https://doi.org/10.5902/1984644470148>

Alves, E. (2025). *Um outro lado dos recreios escolares: Dos conflitos entre crianças à construção de competências sociomoraís e políticas* (Tese de doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. APEI.

Barbosa, C. (2006). A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. *Currículo sem fronteiras*. 6(1).

Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade. *Revista JÁ – Associação Académica da Universidade da Madeira*, 64(7), 40–43.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Boldú, M., Carrasco, R. M., et al. (2003). Introducción a la mediación: Mediación familiar y social en diferentes contextos. In A. P. Garcia (Ed.), *Nau Llibres* (pp. 77–111).

Borges, L. (2014). *Profissionalidade docente: Da prática à praxis* [Relatório de investigação]. Universidade do Algarve. <https://www.researchgate.net/publication/271523929> Profissionalidade docente da prática a praxis

Brazelton, T. B., & Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo*. Editorial Presença.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Canário, R. (2009). Escola/família/comunidade para uma sociedade educativa. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Seminário Escola, família e comunidade* (pp. 105–140). Conselho Nacional de Educação.

Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem* (2.^a ed.). Universidade Aberta.

Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489–505. <https://doi.org/10.1080/03004430500131288>

Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Figueiredo-Ferreiro, A., Duque, I., & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación* eISSN: 2386-7418, 10. DOI: 10.17979/reipe.2015.0.10.585

Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood* (2.^a ed.). Pine Forge Press.

Corsi, B. (2011). Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso. *Educar em Revista*. 27(42). <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000500018>

Coutinho, Â. (2013). Ação social e participação no contexto de creche. *Revista Educativa*, 16(2), 217–228. <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/3111>

Duarte, C., Alves, F., & Sommerhalder, A. (2017). Interações entre crianças em brincadeira na educação infantil: Contribuições para a construção da identidade. *Nuances: estudo sobre Educação* 28(2). (p. 153-173). <https://doi.org/10.14572/nuances.v28i2.4550>

Dutra, J. N. L. (2022). *A relação escola-família em creche e jardim de infância em tempo de pandemia* [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Setúbal/Instituto Politécnico de Setúbal.

Fernandes, N. (2021). Ética na pesquisa com crianças / Ethics on research with children. In C. Tomás, G. Trevisan, M. Carvalho, & N. Fernandes (Orgs.), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais* (pp. 227–234). UMinho Editora.

Ferreira, M. (2004). “*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*”: *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.

Figueira, S. (2017). *O lugar da prática pedagógica na formação de educadores de infância nos cursos reorganizados no âmbito do processo de Bolonha* [Dissertação de doutoramento não publicada]. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Figueira, S. & Mendes, I. (2022). Crescemos Juntos: A Interações Entre Pres na Creche e no Jardim de Infância. *Mediações – Revista Online*. 10(1). <https://doi.org/10.60546/mo.v10i1.346>

Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 113–138). Porto Editora.

Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Gilliam, L., & Gulløv, E. (2022). Children as potential – a window to cultural ideals, anxieties and conflicts. *Children’s Geographies*, 20(3), 311–323. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1648760>

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

James, A., & Prout, A. (Eds.). (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2.^a ed.). Routledge.

Júnior, V. C. (2010). Rever, pensar e (re)significar: A importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*.

Ketele, J., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Instituto Piaget.

Martins, M., Sarmiento, T., & Alves, S. (2019). Família: ontem como hoje, permanente educadora. *Gestão E Desenvolvimento*, (27), 211–228. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.382>

Marchão, A. J., & Fitas, A. C. P. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. O portefólio da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 27–41.

- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, A., & Araújo, S. (2024). *Orientações pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/DGE.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer – Revista de Educação*, 2(2), 49–65.
- Neves, T. & Malafaia, C. (2012). *Gestão de Conflitos: uma experiência, um guia*. Legis Editora
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre a educação*. Tinta-da-China.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed., pp. 141–160). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote.
- Nunes, T. P. B. S. (2010). *Colaboração escola-família*. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Oliveira, G., Santos, J. (s.d). *A Importância das Interações e das Brincadeiras no Contexto da Educação Infantil*. Conedu – Congresso Nacional de Educação.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1(22), 81–93.
- Oswell, D., (2021). Fernandes, N. (2021). Agência das Crianças / Children’s Agency. In C. Tomás, G. Trevisan, M. Carvalho, & N. Fernandes (Orgs.), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais* (pp. 29–35). UMinho Editora.
- Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche: Para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspetivas sociológicas*. Publicações Dom Quixote.
- Pechtelidis, I. (2021). A Criança como Ator Social / The Child as a Social Actor. In C. Tomás, G. Trevisan, M. Carvalho, & N. Fernandes (Orgs.), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais* (pp. 51–58). UMinho Editora.
- , F., & Hardy, N. (2004). *Ninguém ensina sozinho: Responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio*. Penso.

Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspetivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação. Investigação e Práticas – Revista do GEDEI*, 1, 85–106. Porto Editora.

Portugal, G. (2012). Finalidade e práticas educativas em creche: Das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche. CNIS.

Portugal, S. (2000). Retórica e acção governativa na área das políticas de família desde 1974", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 56, 81-92.

Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (2.^a ed., S. Baía, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Queirós, J., & Rodrigues, V. (2006). «Não, não somos jornalistas». Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica. In *Conferência Etnografias em Contexto Urbano*. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54402/2/ISWP142006000122601.pdf>

Rodriguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.

Sarmento, M. (2001). A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolarização. In Garcia, R; Leite, A. F (Orgs.), *Em defesa da educação Infantil*. DPEA

Sarmento, T. (2005). (Re)pensar a interacção escola-família. *Revista portuguesa de educação*. 18(1). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37418104>

Sarmento, M. J. (2009). Sociologia da Infância: Correntes e Confluências, In M. Sarmento, & M. C. S Gouvea (org), *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Editora Vozes (17-39). <https://hdl.handle.net/1822/66608>

Sarmento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, (2), 46-64. <https://doi.org/10.34632/locussocial.2009.10152>

Saveli, E., Tenreiro, M., & Pires, M. (2013). (Re)visitando Conceitos de Infância e Educação. *Olhar de professor* (16) 1. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.16i1.0001>

Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Silva, I. de O. e, & Luz, I. R. da. (2019). Relações entre famílias e instituições de educação infantil: o compartilhamento do cuidado e educação das crianças. *EccoS – Revista Científica*, (50), e14110. <https://doi.org/10.5585/eccos.n50.14110>

Silva, M., & Sarmiento, M. (2018). O brincar na infância é um assunto sério. In Sarmiento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (Orgs.). (pp. 39–56).

Singer, E., & Doornenbal, J. (2006). Learning morality in peer conflict: A study of schoolchildren's narratives about being betrayed by a friend. *Childhood*, 13(2), 221–227. <https://doi.org/10.1177/0907568206062930>

Skate, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2.^a ed.). Ediciones Morata.

Sobral, C. (2015). Mediação de conflitos em contexto de educação de infância. *Revista Interações*, 11(38). <https://doi.org/10.25755/int.8495>

Sobral, C., & Caetano, A. (s.d.). *O Conflito no jardim de infância como oportunidade de desenvolver uma cultura de mediação e paz*. *Jornal Jurídico*.

Sobral, C., & Caetano, A. P. (2021). O conflito no jardim de infância como oportunidade de desenvolver uma cultura de mediação e de paz. *Jornal Jurídico*, 4(1). <https://doi.org/10.29073/j2.v4i1.319>

Sousa, J., & França, A. M. (2014). Que avaliação na educação de infância? *Interações*, 32, 40–53.

Spyrou, S. (2018). *Disclosing childhoods: Research and knowledge production for a critical childhood studies*. Palgrave Macmillan.

Staccioli, G. (2013). *Diário do acolhimento na escola da infância*. Autores Associados.

Teixeira, O., Reche, P., & Lucena, A. (2017). A Gestão dos Conflitos Escolares na Infância. Análise das Causas e Medidas de Intervenção na Região da Madeira (Portugal). *Revist Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 15(1). <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.003>

Tomás, C. (2011). “*Há muitos mundos no mundo*”: *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.

Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Revista Interações*, 10(32). <https://doi.org/10.25755/int.6352>

United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*.
<https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>

Vasconcelos, T. (2015). Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade. *Investigar em Educação*, 4, 25–42.

Yin, R. K. (2003). *Estudos de caso: Planeamento e métodos* (2.^a ed., D. Grassi, Trad.). Bookman. (Obra original publicada em 2001)

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO
PARA AS FOTOGRAFIAS

Autorização para fotografias

Sou a Carolina Leandro, estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Neste momento, estou a realizar o estágio no Colégio Piloto Duese, entre 30 de setembro de 2024 e 24 de janeiro de 2025.

Venho por este meio solicitar a autorização para que sejam tiradas fotografias e captados vídeos do/a seu/sua educando/a em atividades e momentos de rotina diária, para fins académicos, de modo que possam ser integradas no meu relatório final.

É importante salientar que nunca será exibida a sua face, garantindo, assim, a ocultação dos dados de identificação da criança. De igual forma, assegura-se que a presente autorização poderá ser retirada a qualquer momento, sem que isso cause qualquer constrangimento no que diz respeito aos cuidados e ao acompanhamento pedagógico da criança.

Reforço ainda que, embora a fotografia seja uma técnica privilegiada para a recolha de dados em investigações educativas, o meu desejo de a utilizar nunca se sobreporá à vontade da criança, que é e sempre assumirá centralidade na minha ação educativa. Assim, sempre que a criança demonstrar que não deseja ser fotografada, a sua vontade será respeitada.

Peço, por favor, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

Nome da criança	Assinatura do/a Encarregado/a de Educação

Grata pela vossa atenção

A estagiária,
Carolina Leandro

ANEXO B - PLANTA DA SALA
DOS 3 ANOS



Legenda:

- | | |
|---|--|
| ● – Portas | ● – Janelas |
| ● – Jogos de mesa | ● – Área da matemática e Laboratório de Ciências |
| ● – Arrumação | ● – Área da expressão plástica |
| ● – Área comum (mesas) | ● – Área do faz de conta |
| ● – Diário | ● – Oficina da escrita |
| ● – Mapa de presenças | ● – Área dos jogos de chão |
| ● – Área da biblioteca | |
| ● – Mapa "Quero contar, mostrar ou escrever..." | |
| ● – Agenda semanal | |
| ● – Calendário e Mapa do tempo | |

ANEXO C - DIA TIPO DA
SALA DOS 3 ANOS

Horas	Momento da rotina
09h – 09h45	Acolhimento na sala (marcação de presenças e reunião da manhã)
09h45 – 11h	Agenda
10h45 – 11h	Reforço da manhã
11h15 – 11h45	Recreio
12h – 13h	Higiene/Almoço/Higiene
13h – 14h30	Sesta
14h30 – 15h	Agenda
15h – 15h45	Agenda
15h45 – 16h30	Higiene/Lanche/Higiene

ANEXO D - AGENDA SEMANAL
DA SALA DOS 3 ANOS

2ª-feira	3ª-feira	4ª-feira	5ª-feira	6ª-feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Atividades e projetos	Atividades e projetos	Atividades e projetos	Atividades e projetos	Culinária ou Artes
	Sessão de Educação Física	Sessão Musical	Sessão de Educação Física	
ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
Escrita	Tempo de comunicações	Matemática ou Experiências	Tempo de comunicações	Reunião de conselho
Correspondência	Dinamização de histórias		Jogos sociais ou Danças	
Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	Balanço do dia	

ANEXO E - IDADES E
PERCURSOS INSTITUCIONAIS
DAS CRIANÇAS DA SALA DOS
3 ANOS

Nome	Data de nascimento	Idades		Percurso institucional
		Início da PPS II	Fim da PPS II	
Andreia	05-2021	3 anos	3 anos	Frequentava a OS (com a Ed. Sara)
António	06-2021	3 anos	3 anos	Frequentava a OS (com a Ed. Sara)
Bárbara	07-2021	3 anos	3 anos	Não frequentava a OS
Carlota	03-2021	3 anos	3 anos	Frequentava a OS (com a Ed. Sara)
Catarina	07-2021	3 anos	3 anos	Frequentava a OS (com Ed. Maria)
Diogo	12-2020	3 anos	4 anos	Frequentava a OS (com a Ed. Sara)
Frederica	01-2021	3 anos	4 anos	Frequentava a OS (com a Ed. Sara)
Gabriel	04-2021	3 anos	3 anos	Não frequentava a OS
Gonçalo	02-2021	3 anos	3 anos	Frequentava a OS (com a Ed. Sara)
Gustavo	06-2021	3 anos	3 anos	Frequentava a OS (com a Ed. Maria)
Henrique	09-2021	3 anos	3 anos	Não frequentava a OS
Jéssica	01-2021	3 anos	4 anos	Frequentava a OS (com a Ed. Sara)
João	07-2021	3 anos	3 anos	Frequentava a OS (com a Ed. Maria)
Júlia	12-2020	3 anos	4 anos	Frequentava a OS (com a Ed. Sara)
Laura	06-2021	3 anos	3 anos	Frequentava a OS (com a Ed. Sara)
Margarida	01-2021	3 anos	4 anos	Frequentava a OS (com a Ed. Sara)
Mariana	06-2021	3 anos	3 anos	Frequentava a OS (com a Ed. Maria)
Mateus	08-2021	3 anos	3 anos	Frequentava a OS (com a Ed. Maria)
Matilde	05-2021	3 anos	3 anos	Não frequentava a OS
Miguel	11-2020	3 anos	4 anos	Não frequentava a OS
Patrícia	07-2021	3 anos	3 anos	Frequentava a OS (com a Ed. Maria)
Raquel	05-2021	3 anos	3 anos	Frequentava a OS (com a Ed. Sara)
Santiago	05-2021	3 anos	3 anos	Não frequentava a OS
Tiago	02-2021	3 anos	3 anos	Frequentava a OS (com a Ed. Sara)
Vera	03-2021	3 anos	3 anos	Frequentava a OS (com a Ed. Maria)

ANEXO F - CARACTERIZAÇÃO
DAS FAMÍLIAS DA SALA DOS
3 ANOS

Nome	Irmãos		Família	Profissão da Mãe	Profissão do Pai
	qtd	OS			
Andreia	1	S	Nuclear	psicóloga	PSP
António	-	-	Nuclear	Arquiteta	
Bárbara	-	-	Nuclear	Advogada	Engenheiro Informático
Carlota	2	S	Nuclear	Jurista	Empresário
Catarina	1	S	Nuclear	Consultora Financeira	Bancário
Diogo	1	N	Nuclear	Médica	Consultor
Frederica	-	-	Nuclear	Gestora	Gestor
Gabriel	1	N	Nuclear	Gestora de Ciências	Engenheiro Civil
Gonçalo	1	S	Nuclear	Psicóloga Clínica	Cardiopneumologista
Gustavo	-	-	Nuclear	Terapeuta da Fala	Psicomotricionista
Henrique	1	N	Nuclear	Engenheira de Software	
Jéssica	1	S	Nuclear	Advogada	Cozinheiro (Desempregado)
João	-	-	Nuclear	Psicóloga Educacional	Preparador Técnico
Júlia	1	S	Monoparental	Psicóloga	Diretor de Marketing
Laura	2	S	Nuclear	Engenheira Mecânica	Engenheiro Informático
Margarida	1	N	Nuclear	Psicóloga	Arquiteto
Mariana	2	F/S	Nuclear	Gestora	Gestor
Mateus	1	S	Nuclear	Assessora de Imprensa	Diretor de IT

Matilde	1	S	Nuclear	-----	-----
Miguel	1	N	Nuclear	Enfermeira	Médico (Pedopsiquiatra)
Patrícia	1	S	Nuclear	Médica de família	Médico de família
Raquel	1	S	Nuclear	Trabalhadora Independente	Trabalhador Independente
Santiago	-	-	Nuclear	Designer Gráfica	Arquiteto
Tiago	1	N	Nuclear	Gestora	Arquiteto
Vera	1	N	Nuclear	Bióloga	Economista

ANEXO G - CARTA DE
APRESENTAÇÃO



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

Olá famílias,

Sou a Carolina Leandro, estudante da Escola Superior de Educação de Lisboa, onde frequento o 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Estarei a estagiar, de 30 de setembro de 2024 a 24 de janeiro de 2025, na sala da Susana, da Dulce e do grupo de crianças, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II.

O meu objetivo, em colaboração com a Educadora cooperante, é desenvolver atitudes, competências e conhecimentos específicos da profissão de Educadora de Infância. Durante a minha intervenção pedagógica, pretendo acompanhar as crianças nas suas rotinas e contribuir com propostas de atividades que promovam o seu desenvolvimento holístico. Esta intervenção será realizada em estreita colaboração com toda a equipa educativa, tendo sempre em consideração os interesses, as necessidades e os direitos das crianças.

Coloco-me à disposição total para apoiar as crianças e as suas famílias, que desempenham um papel fundamental ao longo deste percurso.

Grata pela vossa atenção.

**A estagiária,
Carolina Leandro**

ANEXO H - CONSENTIMENTO
INFORMADO PARA A
REALIZAÇÃO DO PORTEFÓLIO
DA CRIANÇA



Protocolo de Consentimento Informado

Estimado/a Encarregado/a de Educação do João

Serve o presente consentimento para o/a informar que, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), é-me solicitada a elaboração de um Portfólio Individual de uma criança da sala dos 3 anos.

O Portfólio consiste num registo individual, no qual serão apresentadas evidências e informações significativas sobre a criança, que irão refletir o seu desenvolvimento holístico e aprendizagens ao longo da PPS II. Este registo será feito através de fotografias, de produções da criança e de comentários das adultas da sala.

Tenho muito interesse em desenvolver este instrumento com o João, pois tem sido um enorme gosto, observar o seu desenvolvimento. Assim, solicito a sua autorização para a elaboração do Portfólio, convidando-a/o a colaborar na concretização do mesmo.

Realço que nas fotografias, apresentadas em trabalhos académicos, a face da criança estará sempre desfocada. Todas as informações recolhidas destinam-se unicamente a fins académicos, sendo garantidas todas as questões de privacidade e, assim que o portfólio estiver concluído, este ser-lhe-á entregue.

Grata pela sua atenção e disponibilidade. Estarei sempre disponível para eventuais esclarecimentos e/ou questões.

Declaro que aceito / não aceito *(riscar o que não interessa)* que o meu educando participe na elaboração deste portfólio.

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação: _____

Assinatura da Educadora Cooperante: _____

Assinatura da Estagiária: _____

Data: ___ / ___ / ___

ANEXO I - GUIÃO DAS
ENTREVISTAS REALIZADAS ÀS
EDUCADORAS

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadoras de Infância (PPS II 2024/2025)

Objetivos:

- Compreender as perspetivas das educadoras sobre os conflitos entre crianças;
- Identificar as estratégias de mediação de conflitos utilizadas pelas educadoras;
- Analisar o papel das crianças na gestão dos conflitos;
- Explorar necessidades de formação ou recursos adicionais.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do relatório da PPS II. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições. 	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do/a educador/a 	<p>B1. Qual o seu percurso formativo e profissional?</p> <p>B2. O que significa ser educadora de infância?</p>	B1.1 Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? E na atual OS?
C. Perspetivas sobre os conflitos entre crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como as educadoras e auxiliares definem conflitos; • Identificar os tipos de conflito mais frequentes e as suas causas; 	<p>C1. Como define um conflito entre crianças?</p> <p>C2. Quais acha que são as causas mais frequentes dos conflitos entre as crianças?</p> <p>C3. Na sua opinião, que impacto têm os conflitos no desenvolvimento social e emocional das crianças?</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar a perceção das educadoras sobre o impacto dos conflitos no desenvolvimento social e emocional das crianças; 		
D. Estratégias de mediação de conflitos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as estratégias de mediação utilizadas pelas educadoras e auxiliares para lidar com os conflitos entre crianças; • Observar a perceção das educadoras/auxiliares sobre a eficácia das suas intervenções em situações de conflito. 	<p>D1. O que faz quando presencia um conflito entre crianças?</p> <p>D2. Quais são as estratégias mais eficazes que utiliza para mediar conflitos? Pode dar exemplos?</p> <p>D3. Como incentiva as crianças a resolver os conflitos de forma autónoma?</p> <p>D4. Observa situações em que as crianças conseguem resolver conflitos sem intervenção do/a adulto/a? Pode descrever algum exemplo?</p>	
E. Perceção sobre o papel das crianças nos conflitos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar casos em que as crianças resolvem conflitos sem intervenção do/a adulto/a e como isso é percebido pelas educadoras/auxiliares; • Compreender se as educadoras/auxiliares observam papéis de liderança assumidos pelas crianças na resolução de conflitos; 	<p>E1. Na sua opinião, como é que as crianças percebem os conflitos?</p> <p>E2. Acha que algumas crianças assumem um papel de liderança na resolução dos conflitos? Se sim, como identifica esses casos?</p>	
F. Reflexão sobre o papel das educadoras	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar necessidades de formação ou recursos adicionais que possam melhorar a sua prática de mediação de conflitos; • Recolher sugestões das educadoras/auxiliares sobre novas estratégias ou abordagens que considerem úteis para a gestão de conflitos na sala. 	<p>F1. Como avalia a sua formação sobre a mediação de conflitos?</p> <p>F2. Que tipo de apoio ou formação considera importante para lidar melhor com estas situações?</p> <p>F3. Na sua opinião, que mudanças ou estratégias poderiam melhorar a forma como os conflitos são geridos na sala/recreio?</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>

ANEXO J - ENTREVISTA À
EDUCADORA 1

B1. Qual o seu percurso formativo e profissional? B1.1. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? E na atual OS?

Fiz a licenciatura em Educação de Infância pela Escola Superior de Educação de Lisboa, de 2005 a 2009 (pré-bolonha). Tendo começado a trabalhar enquanto Educadora de Infância assim que acabei o curso.

Trabalhei durante 1 ano num Colégio privado em Cascais, mudando depois para um Centro de educação Infantil em Lisboa onde estive até 2015. Em 2016, comecei a trabalhar neste colégio.

B2. O que significa ser educadora de infância?

Educador(a) de Infância é o profissional que acompanha as crianças na idade pré-escolar, dos 0 aos 6 anos, visando uma evolução saudável e o desenvolvimento emocional, social, físico e cognitivo favorável.

Ser Educadora de Infância, para mim, é um compromisso para a vida, para a construção de vidas, de sonhos, de conquistas e descobertas. É respeitar a criança e os seus direitos, é construir uma educação (colaborativa com todos os intervenientes que fazem parte da vida da criança, inclusive a própria) é valorizar as suas vivências, escolhas, opiniões, interesses e necessidades. É brincar com a criança e desafiar-la para que crie relações saudáveis, positivas de confiança e bem-estar. É prover a sua autonomia, apoiando-a quando necessário, dando-lhe confiança para seguir em frente e arriscar. É criar momento para que estimule a sua criatividade e imaginação de forma natural. É ensinar a questionar, a ter raciocínio lógico, senso crítico, conversando para ampliar o conhecimento de todos. É isso tudo e muito mais!

C1. Como define um conflito entre crianças? C2. Quais acha que são as causas mais frequentes dos conflitos entre as crianças?

Um conflito é uma divergência que surge entre as crianças, como consequência de um comportamento ou situação, ideia ou perspectivas diferentes.

Os conflitos podem surgir pela:

- Disputa de brinquedos ou pertences;
- Opiniões, necessidades ou vontades diferentes;

- Pela partilha de brinquedos ou nas relações;
- Pela dificuldade em expressar e atribuir sentimentos ou emoções;
- Pela falta de satisfação das necessidades básicas como sono, alimentação ou higiene.

C3. Na sua opinião, que impacto têm os conflitos no desenvolvimento social e emocional das crianças?

Os conflitos fazem parte do crescimento individual e social, não só das crianças, como de todos nós. Por isso, considero que os conflitos que surgem entre pares não são necessariamente negativos quando lhes é atribuída uma oportunidade para desenvolver competências para formação pessoal e social. É através dos conflitos que surgem entre crianças que as mesmas encontram estratégias para reconhecer e gerir emoções como a frustração, ansiedade ou a tristeza. Que aprendem a conversar um com o outro, a relacionar-se com os outros e a comunicar – a escutar e ser escutado – a reconhecer opiniões e perspetivas diferentes das suas.

Por outro lado, se perante um conflito entre crianças que estão a encontrar estratégias para gerir as suas emoções e procuram o apoio do adulto, o mesmo deve apoiar e mediar para que a situação em causa não tenha uma cotação negativa para a criança.

D1. O que faz quando presencia um conflito entre crianças? D2. Quais são as estratégias mais eficazes que utiliza para mediar conflitos? Pode dar exemplos? D3. Como incentiva as crianças a resolver os conflitos de forma autónoma? D4. Observa situações em que as crianças conseguem resolver conflitos sem intervenção do/a adulto/a? Pode descrever algum exemplo?

Primeiro, tento dar espaço para que as crianças tentem resolver entre elas. Quando isso não acontece, tento adotar uma postura de mediadora, incentivando ao diálogo e promovendo o encontro de soluções, de estratégias e negociação em conjunto. Em última instância, é remetido o conflito para o Diário do grupo, que mais tarde é levado para a reunião de conselho, visando a resolução do conflito com o apoio e ajuda de todo o grupo.

E1. Na sua opinião, como é que as crianças percebem os conflitos?

E2. Acha que algumas crianças assumem um papel de liderança na resolução dos conflitos? Se sim, como identifica esses casos?

Sim, acho. Considero que cada criança revela certas características e um perfil de maior liderança do que outras. Esse papel de liderança também acaba por ter influência na resolução de conflitos.

F1. Como avalia a sua formação sobre a mediação de conflitos? F2. Que tipo de apoio ou formação considera importante para lidar melhor com estas situações?

Formação não fiz nenhuma específica relacionada com o tema “Conflitos”, mas o tema foi abordado de forma geral em diversas formações em que fiz parte.

F3. Na sua opinião, que mudanças ou estratégias poderiam melhorar a forma como os conflitos são geridos na sala/recreio?

ANEXO K - RESPOSTAS DA
EDUCADORA 2 AO GUIÃO DA
ENTREVISTA

Qual o seu percurso formativo e profissional?

Comecei com 18 anos a trabalhar em Colónias de Férias durante todos os Verões até aos 24 anos. Isto deu-me muita experiência de trabalho e relação com crianças e jovens dos 6 aos 17 anos. Paralelamente fiz o meu Curso de formação inicial de Educação de Infância na Escola Superior de Educação de Lisboa com a duração de 4 anos (terminei em 2010) e posteriormente realizei uma Pós-graduação em Educação Artística. Durante todo o meu percurso profissional tenho continuado a apostar na minha formação através de várias formações, workshops e cursos.

O que significa ser educadora de infância?

Ser educadora de infância significa trabalhar na educação e desenvolvimento de crianças na primeira infância, geralmente dos 0 aos 6 anos. O papel da educadora vai muito além de apenas cuidar das crianças; ela tem a responsabilidade de estimular o seu crescimento cognitivo, emocional, social e motor através de atividades pedagógicas e lúdicas.

As principais funções de uma educadora de infância incluem:

- Criar um ambiente seguro e acolhedor para o bem-estar das crianças;
- Promover o desenvolvimento emocional e social, ajudando na construção da autonomia e autoestima;
- Estimular a aprendizagem através de brincadeiras, música, histórias, arte e atividades sensoriais;
- Acompanhar o desenvolvimento das crianças e identificar possíveis dificuldades ou necessidades especiais;
- Trabalhar em parceria com os pais e famílias para garantir o melhor acompanhamento da criança.

É um trabalho muito gratificante, pois permite acompanhar e influenciar positivamente o crescimento das crianças nos seus primeiros anos de vida.

Como define um conflito?

Um conflito entre crianças é uma situação de desacordo, disputa ou confronto que ocorre entre elas devido a diferenças de interesses, opiniões, desejos ou necessidades. Esses

conflitos são naturais e fazem parte do desenvolvimento infantil, ajudando as crianças a aprenderem sobre convivência, comunicação e resolução de problemas.

Principais causas dos conflitos entre crianças:

- Disputa por brinquedos ou objetos – “Eu estava a brincar com isso primeiro!”;
- Divergência de opiniões – “Quero brincar assim!” vs “Não, tem de ser desta maneira!”;
- Dificuldades na partilha e na espera da vez;
- Falta de habilidades de comunicação para expressar sentimentos;
- Cansaço, fome ou frustração que aumentam a sensibilidade e irritabilidade.

Como lidar com conflitos entre crianças?

- Ajudar a criança a expressar os seus sentimentos – “Estás zangado porque ele te tirou o teu brinquedo?”;
- Ensinar a escutar o outro – “Agora vamos ouvir o que o teu amigo tem a dizer”;
- Incentivar a busca por soluções – “O que podemos fazer para resolver isto?”;
- Evitar punições e incentivar o diálogo – Em vez de castigar, orientar para uma solução positiva;
- Dar o exemplo – As crianças aprendem ao observar os adultos a lidarem com os seus próprios conflitos.

Os conflitos não são necessariamente negativos; são oportunidades de aprendizagem para desenvolver empatia, autocontrolo e habilidades sociais. Quanto mais cedo as crianças forem ensinadas a resolver problemas de forma pacífica, mais preparadas estarão para lidar com desafios ao longo da vida.

As crianças conseguem resolver conflitos sem intervenção do adulto?

Sim, muitas crianças conseguem resolver conflitos sem intervenção direta de um adulto, especialmente à medida que desenvolvem habilidades sociais, emocionais e de comunicação. No entanto, isso depende da idade, do nível de desenvolvimento e das experiências anteriores da criança.

Quando as crianças conseguem resolver conflitos sozinhas?

- Idade e maturidade emocional – Crianças mais velhas (a partir dos 4-5 anos) tendem a ter mais capacidade para negociar e ceder;
- Experiência prévia – Se já aprenderam estratégias de resolução de conflitos, como expressar sentimentos e encontrar soluções, conseguem aplicá-las sozinhas;
- Tipo de conflito – Pequenas discussões sobre brinquedos ou regras de jogo são mais fáceis de resolver sem ajuda.

Quando a intervenção do adulto pode ser necessária?

- Se o conflito envolver agressão física ou verbal (empurrões, mordidas, insultos);
- Se uma criança não consegue expressar os seus sentimentos e fica muito frustrada;
- Se o desacordo se prolonga e impede a brincadeira saudável;
- Se há uma grande diferença de idade e um das crianças tem dificuldade em se defender.

Como incentivar a resolução de conflitos sem intervenção direta?

- Ensinar as crianças a expressar os seus sentimentos – “Diz ao teu amigos como te sentes.”;
- Promover a escuta ativa – “Agora é a tua vez de ouvir o que o outro tem a dizer.”;
- Fazer perguntas em vez de dar respostas – “O que vocês podem fazer para resolver isso?”;
- Criar um ambiente seguro para erros de aprendizagem – Deixar as crianças tentarem e, se necessário, apenas orientar.

Muitas vezes, o adulto pode apenas observar de longe e intervir apenas se necessário, ajudando a criança a desenvolver autonomia na resolução de conflitos.

Algumas crianças assumem um papel de liderança na resolução de conflitos? Se sim, como identifica esses casos?

Sim, algumas crianças assumem naturalmente um papel de liderança na resolução de conflitos! Estas crianças demonstram características como empatia, comunicação assertiva e capacidade de mediar entre os colegas.

Como identificar uma criança com tendência para a liderança na resolução de conflitos?

- Tem facilidade em ouvir ambos os lados – Pergunta o que aconteceu e tenta compreender a situação antes de agir;
- Ajuda a acalmar os colegas – Usa frases como “Calma, podemos resolver isto” ou sugere uma pausa antes de continuar a conversa;
- Propõe soluções justas – Tenta encontrar um meio-termo que beneficie todos;
- Demonstra confiança e assertividade – Não impõe a sua vontade, mas guia os colegas para uma solução;
- É respeitada pelo grupo – Outras crianças aceitam as suas sugestões e confiam na sua orientação.

Exemplos de comportamentos de liderança em conflitos infantis:

- “Vocês os dois querem o mesmo brinquedo. E se usarem um relógio temporizador para cada um brincar durante um tempo?”;
- “Ele não te queria magoar. Talvez possam pedir desculpa um ao outro e voltar a brincar.”;
- “Vamos decidir de outra forma! Fazemos pedra, papel, tesoura?”.

Nem todas as crianças que intervêm em conflitos são verdadeiras líderes; algumas podem apenas tentar impor a sua vontade. a diferença está na forma como lidam com a situação: um líder positivo age com empatia e equidade, enquanto uma criança mais dominante pode tentar controlar a decisão sem ouvir os outros.

Observar estas crianças pode ajudar a incentivá-las a desenvolver ainda mais estas competências, preparando-as para papéis de mediação e colaboração ao longo da vida.

Como avalia a sua formação sobre a mediação de conflitos?

A minha “formação” sobre mediação de conflitos baseia-se em conhecimento teórico e prático retirado de diversas áreas, incluindo psicologia infantil, pedagogia e técnicas de comunicação não violenta. Tive experiência direta na Faculdade com alguns professores que lecionaram essas disciplinas, tenho acesso a um vasto conjunto de estudos, metodologias e estratégias eficazes utilizadas por educadores, psicólogos e especialistas na área e através da minha experiência no direto durante o meu tempo de trabalho (14 anos).

Como avalio o meu conhecimento sobre a mediação de conflitos?

- Fundamentação teórica – Baseio as minhas respostas em princípios de psicologia do desenvolvimento, aprendizagem socioemocional e resolução de conflitos;
- Estratégias práticas – Sugiro abordagens testadas na educação infantil, como escuta ativa, empatia e incentivo à autonomia das crianças na resolução de problemas;
- Adaptação a diferentes contextos – Posso ajustar recomendações conforme a idade das crianças, o tipo de conflito e o ambiente (escolar, familiar, social);
- Perspetiva neutra e imparcial – Como não tenho emoções nem interesses próprios, tento oferecer soluções equilibradas e imparciais.

No entanto, a experiência prática de um educador ou mediador é essencial para lidar com conflitos no dia a dia, pois cada situação tem fatores emocionais e contextuais únicos.

Na sua opinião, que mudanças ou estratégias poderiam melhorar a forma como os conflitos são geridos na sala/recreio?

1. Criar um ambiente de respeito e cooperação
 - Definir regras claras de convivência – Fazer combinações sobre respeito, partilha e resolução pacífica de problemas.
 - Usar um quadro de emoções – Para ajudar as crianças a expressar como se sentem antes de um conflito escalar.
2. Ensinar estratégias de resolução de conflitos
 - Modelar o comportamento desejado – Demonstrar como resolver conflitos através do diálogo.

- Ensinar técnicas de comunicação não violenta – Incentivar as crianças a dizer “Eu sinto-me ...” em vez de culpar os outros.
 - Promover a escuta ativa – Fazer com que as crianças repitam o que o colega disse para garantir que compreenderam.
3. Criar um “Cantinho da Resolução de Conflitos”
 - Um espaço na sala ou no recreio onde as crianças podem falar sobre os problemas com a ajuda de um “mediador” (outra criança ou um adulto).
 4. Envolver os alunos como mediadores de conflitos
 - Algumas crianças podem assumir o papel de mediadores, ajudando os colegas a encontrar soluções pacíficas.

A gestão de conflitos na sala de aula e no recreio pode ser melhorada com estratégias focadas na prevenção, no desenvolvimento socioemocional das crianças e na mediação eficaz.

Algumas mudanças e estratégias que poderiam fazer a diferença:

1. Educação Emocional e Social
 - Implementar programas de inteligência emocional – Ensinar as crianças a identificar, expressar e regular as suas emoções pode reduzir conflitos.
 - Usar histórias e dramatizações – Contos e teatros sobre resolução de conflitos ajudam as crianças a aprenderem formas positivas de resolver problemas.
2. Mediação de Conflitos por Pares
 - Criar um grupo de mediadores escolares – Alunos mais velhos podem ser treinados para ajudar colegas mais novos a resolver disputas de forma justa.
 - Estabelecer um sistema de “parceiros de apoio” – Para que cada aluno tenha alguém a quem recorrer em caso de desentendimento.
3. Transformar o Recreio num Espaço de Cooperação
 - Criar “zonas de recreio estruturado” – Com atividades guiadas e jogos colaborativos que incentivem a interação positiva.

- Fornecer materiais e jogos cooperativos – Reduz o tempo de inatividade, que muitas vezes gera conflitos.
- Estabelecer um “empréstimo de brinquedos e jogos” – Para incentivar e reduzir disputas por objetos.

Tudo isto sem formação da equipa de docentes e não docentes, é muito mais difícil! A meu ver, é necessário apostar mais na formação e conhecimento dos adultos, para que estas mudanças possam acontecer com maior celeridade.

ANEXO L - ENTREVISTA À
EDUCADORA 3

Qual o seu percurso formativo e profissional?

Formei-me na ESELx em Educação Básica, seguido de mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar. Estou, neste momento a fazer uma Pós-graduação na área dos contadores de histórias e da dinamização do livro e da leitura.

Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? E na atual OS?

Sou educadora de infância há 10 anos. Trabalhei 9 anos em creche. É o segundo ano letivo que trabalho na valência de jardim de infância e também na OS.

O que significa ser educadora de infância?

Ser educadora de infância é poder contribuir para o crescimento global da criança contribuindo e estimulando o seu desenvolvimento emocional, social e motor, identificando necessidades específicas. É um trabalho que exige uma constante reflexão da nossa prática educativa e um trabalho em parceria: com as crianças, com a equipa e com as famílias.

Como define um conflito entre crianças? Quais acha que são as causas mais frequentes dos conflitos entre as crianças? Na sua opinião, que impacto têm os conflitos no desenvolvimento social e emocional das crianças?

É uma situação de desacordo, de oposição ou disputa entre crianças, motivadas por diversas situações, como, por exemplo, divergência de opiniões, luta por um mesmo espaço, brinquedo ou até pessoa.

Os conflitos são ocasiões muito importantes e saudáveis para o desenvolvimento das crianças na medida em que são oportunidades para desenvolverem diversas competências sociais, a empatia, o autocontrolo, a autorregulação e a frustração.

O que faz quando presencia um conflito entre crianças?

É importante que as crianças tenham oportunidades para resolver os conflitos entre si. Enquanto o fazem desenvolvem capacidades importantes, por exemplo nas questões relacionadas com a argumentação, troca e aceitação de pontos de vista diferentes do seu, e, por conseguinte, a sua capacidade de escuta. Nestes momentos aprendem a gerir

emoções e são confrontadas com a frustração natural destas situações, de não poderem ter aquilo que desejam, por exemplo. Desenvolvem a empatia, colocando-se no lugar do outro e confrontando-se com os desejos e sentimentos, seus e dos demais.

Experimentam regras sociais, de convivência e de saber estar com os outros em comunidade e testam os seus limites e os dos outros. Por tudo isto é importante dar às crianças oportunidades para que experimentem estas situações, permitindo que tentem resolvê-las por si mesmas.

Claro que a intervenção do adulto depende de cada caso e se as coisas começam a atingir graus em que estão visivelmente a perder o total controlo da situação, acabo por intervir, como mediador.

Quais são as estratégias mais eficazes que utiliza para mediar conflitos? Pode dar exemplos? Como incentiva as crianças a resolver os conflitos de forma autónoma?

Muitas vezes criar momentos de diálogo entre as crianças para que possam discutir pontos de vista e falar sobre o que estão a sentir, no momento em que o conflito surge, costuma resultar positivamente. O próprio modelo pedagógico seguido pelo Colégio, o MEM, possui mecanismos através dos seus instrumentos de regulação e de momentos específicos da agenda semanal, que ajudam nesta gestão. Refiro-me ao Diário do grupo que tem duas colunas relacionadas com os valores morais (gostamos/não gostamos) e que são, depois discutidos num momento crucial da semana, o conselho de sexta-feira, que é, no fundo, o momento que alimenta a regulação social do grupo.

Observa situações em que as crianças conseguem resolver conflitos sem intervenção do/a adulto/a? Pode descrever algum exemplo?

Claro! Quanto mais oportunidades as crianças tiverem para gerir autonomamente os seus conflitos, mais competentes se tornam nessa gestão.

É importante que o adulto desenvolva, também ele, a empatia. É importante manter a calma e a neutralidade e ter presente que ele é o mediador. E ir oferecendo às crianças oportunidades para que consigam encontrar estratégias e ferramentas necessárias à resolução autónoma dos conflitos.

De momento, não tenho mais nada a acrescentar.

Obrigada!

ANEXO M - GUIÃO DAS
ENTREVISTAS REALIZADAS ÀS
TÉCNICAS DE AÇÃO
EDUCATIVA

Guião de Entrevista

Destinatárias: Técnicas de Ação Educativa (TAE) (PPS II 2024/2025)

Objetivos:

- Compreender as perspetivas das técnicas de ação educativa sobre os conflitos entre crianças;
- Identificar as estratégias utilizadas pelas técnicas de ação educativa na mediação de conflitos;
- Explorar a perceção das técnicas de ação educativa sobre o papel das crianças na resolução de conflitos;
- Identificar necessidades de formação ou recursos adicionais.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
D. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do relatório da PPS II. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar devolução das transcrições. 	
E. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do/a TAE 	B1. Qual o seu percurso formativo e profissional?	B1.1 Há quanto tempo exerce funções de Técnica de Ação Educativa? E na atual OS?
F. Perspetivas sobre os conflitos entre crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como as educadoras e auxiliares definem conflitos; • Identificar os tipos de conflito mais frequentes e as suas causas; 	C1. Como define um conflito entre crianças? C2. Quais acha que são as causas mais frequentes dos conflitos entre as crianças? C3. Na sua opinião, que impacto têm os conflitos no desenvolvimento social e emocional das crianças?	

	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar a perceção das educadoras sobre o impacto dos conflitos no desenvolvimento social e emocional das crianças; 		
D. Estratégias de mediação de conflitos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as estratégias de mediação utilizadas pelas educadoras e auxiliares para lidar com os conflitos entre crianças; • Observar a perceção das educadoras/auxiliares sobre a eficácia das suas intervenções em situações de conflito. 	<p>D1. O que faz quando presencia um conflito entre crianças?</p> <p>D2. Quais são as estratégias mais eficazes que utiliza para mediar conflitos? Pode dar exemplos?</p> <p>D3. Como incentiva as crianças a resolver os conflitos de forma autónoma?</p> <p>D4. Observa situações em que as crianças conseguem resolver conflitos sem intervenção do/a adulto/a? Pode descrever algum exemplo?</p>	
E. Perceção sobre o papel das crianças nos conflitos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar casos em que as crianças resolvem conflitos sem intervenção do/a adulto/a e como isso é percebido pelas educadoras/auxiliares; • Compreender se as educadoras/auxiliares observam papéis de liderança assumidos pelas crianças na resolução de conflitos; 	<p>E1. Na sua opinião, como é que as crianças percebem os conflitos?</p> <p>E2. Acha que algumas crianças assumem um papel de liderança na resolução dos conflitos? Se sim, como identifica esses casos?</p>	
F. Reflexão sobre o papel das TAE	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar necessidades de formação ou recursos adicionais que possam melhorar a sua prática de mediação de conflitos; • Recolher sugestões das educadoras/auxiliares sobre novas estratégias ou abordagens que considerem úteis para a gestão de conflitos na sala. 	<p>F1. Como avalia a sua formação sobre a mediação de conflitos?</p> <p>F2. Que tipo de apoio ou formação considera importante para lidar melhor com estas situações?</p> <p>F3. Na sua opinião, que mudanças ou estratégias poderiam melhorar a forma como os conflitos são geridos na sala/recreio?</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>

ANEXO N - ENTREVISTA À
TAE 1

B1. Qual o seu percurso formativo e profissional?

Fiz o curso de auxiliar de ação educativa com duração de 1 ano. Trabalhei num colégio perto de 18 anos. Agora estou neste há 1 anos e meio.

B1.1 Há quanto tempo exerce funções de Técnica de Ação Educativa? E na atual OS?

20 anos e neste atual colégio há 1 ano e meio.

C1. Como define um conflito entre crianças? C2. Quais acha que são as causas mais frequentes dos conflitos entre as crianças?

Um conflito pode ser originado por ideias diferentes, numa partilha de brinquedos, vontade diferentes, cansaço, etc. Pode ser só uma situação de não bem-estar da criança, como por exemplo o sono ou a fralda suja (no caso dos bebés).

Ocorre também na escolha de quererem partilhar algo (incluir na brincadeira ou espaço).

C3. Na sua opinião, que impacto têm os conflitos no desenvolvimento social e emocional das crianças?

Fazem parte no crescimento das crianças e com isso aprendem a resolver situações. Com isto aprendem também a lidar com frustrações e empatia com o outro. A ouvir a opinião dos outros e a saberem controlar as emoções.

D1. O que faz quando presencia um conflito entre crianças? D2. Quais são as estratégias mais eficazes que utiliza para mediar conflitos? Pode dar exemplos? D3. Como incentiva as crianças a resolver os conflitos de forma autónoma?

Tento controlar a situação para não saírem magoados, tanto fisicamente como emocionalmente.

Peço para que conversem e se ouçam um ao outro.

Tentem resolver sozinhos, se não o conseguirem ajudo a resolver.

É importante saber pedir desculpa. Entender quem foi o que causou e o porquê.

D4. Observa situações em que as crianças conseguem resolver conflitos sem intervenção do/a adulto/a? Pode descrever algum exemplo?

Quando magoam algum amigo sem querer, normalmente pedem logo desculpa e dizem que foi sem querer.

E1. Na sua opinião, como é que as crianças percebem os conflitos?

É uma aprendizagem, saberem respeitar as ideias dos outros, aprenderem a ouvir. Lidar com as diferentes emoções.

E2. Acha que algumas crianças assumem um papel de liderança na resolução dos conflitos? Se sim, como identifica esses casos?

Sim, algumas crianças têm o papel de líderes, são aquelas que eles mais gostam de brincar e partilhar brinquedos/pertences.

Conseguem resolver situações, são eles que decidem quase tudo.

F1. Como avalia a sua formação sobre a mediação de conflitos? F2. Que tipo de apoio ou formação considera importante para lidar melhor com estas situações?

Manter a calma, dou espaço para que as crianças sozinhas consigam resolver.

Tento resolver quando vejo que não entram em acordo, mas antes peço para ouvir os dois lados.

Explico e dou alternativas para entrarem em acordo e assim resolverem.

Em formações do MEM já me foi abordado esse tema.

F3. Na sua opinião, que mudanças ou estratégias poderiam melhorar a forma como os conflitos são geridos na sala/recreio?

Existe um diário em sala para que as crianças registem situações que gostaram ou não gostaram.

Se houver alguma situação negativa isso é exposto em reunião de conselho e é avaliado em grupo, dando oportunidade aos outros colegas de sala ajudarem a resolver.

ANEXO 0 - ENTREVISTA À
TAE 2

B1. Qual o seu percurso formativo e profissional?

Comecei a trabalhar com 21 anos no colégio. Tirei dois cursos, um de auxiliar de ação educativa e outro de animadora sociocultural.

B1.1 Há quanto tempo exerce funções de Técnica de Ação Educativa? E na atual OS?

14 anos

C1. Como define um conflito entre crianças?

Um conflito entre crianças é uma situação de desacordo, disputa ou confronto que ocorre entre as crianças devido a diferentes interesses.

C2. Quais acha que são as causas mais frequentes dos conflitos entre as crianças?

Disputa por brinquedos ou objetos; divergência de opiniões; dificuldade na partilha de brinquedos.

C3. Na sua opinião, que impacto têm os conflitos no desenvolvimento social e emocional das crianças?

D1. O que faz quando presencia um conflito entre crianças?

Ajudar a criança a expressar os seus sentimentos; ensinar a escutar o outro; incentivar a busca por soluções.

D2. Quais são as estratégias mais eficazes que utiliza para mediar conflitos? Pode dar exemplos?

Ouvir os dois lados; conversar com os dois; ajudar a resolver; arranjar uma solução.

D3. Como incentiva as crianças a resolver os conflitos de forma autónoma?

A ir falar com o seu amigo para conseguir resolver o seu problema.

D4. Observa situações em que as crianças conseguem resolver conflitos sem intervenção do/a adulto/a? Pode descrever algum exemplo?

Um brinquedo que duas crianças querem o mesmo. Elas conversam, pedem desculpa e depois partilham.

E1. Na sua opinião, como é que as crianças percebem os conflitos?

Quando se magoam; não conseguem o que querem.

E2. Acha que algumas crianças assumem um papel de liderança na resolução dos conflitos? Se sim, como identifica esses casos?

Sim, algumas crianças assumem um papel de liderança na resolução de conflitos! Estas crianças demonstram características como empatia, comunicação assertiva e capacidade de mediar entre os colegas.

F1. Como avalia a sua formação sobre a mediação de conflitos?

A minha “formação” sobre mediação de conflitos baseia-se em conhecimento teórico e prático.

F2. Que tipo de apoio ou formação considera importante para lidar melhor com estas situações?

Ter formação sobre estes temas, para poder ajudar, na sua resolução.

F3. Na sua opinião, que mudanças ou estratégias poderiam melhorar a forma como os conflitos são geridos na sala/recreio?

Criar um ambiente de respeito e cooperação; ensinar estratégias de resolução de conflitos; envolver as crianças como mediadores de conflitos.

ANEXO P - ENTREVISTA À
TAE 3

B1. Qual o seu percurso formativo e profissional?

B1.1 Há quanto tempo exerce funções de Técnica de Ação Educativa? E na atual OS?

Trabalho na OS há 9 anos.

C1. Como define um conflito entre crianças?

Um conflito entre crianças é uma situação de desacordo de opiniões ou de disputa entre as crianças.

C2. Quais acha que são as causas mais frequentes dos conflitos entre as crianças?

As causas mais frequentes são disputas de brinquedos.

C3. Na sua opinião, que impacto têm os conflitos no desenvolvimento social e emocional das crianças?

Os conflitos ajudam as crianças a auto controlarem-se, a lidarem com a frustração e a conhecerem os seus limites e os dos outros.

D1. O que faz quando presencia um conflito entre crianças?

Assisto e deixo-os (tentarem) resolver o problema.

D2. Quais são as estratégias mais eficazes que utiliza para mediar conflitos? Pode dar exemplos? D3. Como incentiva as crianças a resolver os conflitos de forma autónoma?

A estratégia mais utilizada é o incentivo ao diálogo (por exemplo: “explica ao teu amigo o que te incomodou para que ele perceba que não pode repetir”).

D4. Observa situações em que as crianças conseguem resolver conflitos sem intervenção do/a adulto/a? Pode descrever algum exemplo?

Sim, embora aconteça mais frequentemente com as crianças do primeiro ciclo.

E1. Na sua opinião, como é que as crianças percebem os conflitos?

Essencialmente quando a sua vontade ou o seu querer não está a ser levado em conta.

E2. Acha que algumas crianças assumem um papel de liderança na resolução dos conflitos? Se sim, como identifica esses casos?

Sim, a que lidera é a que tem mais poder de argumentação, embora possa não ser a que tem razão.

F1. Como avalia a sua formação sobre a mediação de conflitos? F2. Que tipo de apoio ou formação considera importante para lidar melhor com estas situações? F3. Na sua opinião, que mudanças ou estratégias poderiam melhorar a forma como os conflitos são geridos na sala/recreio?

Boa. O diário de sala ajuda bastante na resolução de conflitos. Penso que não haja nada a acrescentar para esta resolução.

ANEXO Q - RESPOSTAS DAS
CRIANÇAS ÀS PERGUNTAS
SOBRE CONFLITOS

Estagiária (em todas as entrevistas): Tens visto a Carolina a escrever no seu caderno. A Carolina tem escrito sobre os conflitos que acontecem entre os meninos da nossa sala. A Carolina pode-te fazer umas perguntas sobre os conflitos.

Respostas de criança 1 (Diogo):

Sabes o que é um conflito? O que é?

Sim. É quando o Gonçalo me bate.

O que é que fazes para resolver esse conflito?

Eu vou escrever ali (diário do grupo). E digo à Sara e à Dalila.

Respostas da criança 2 (Laura):

Sabes o que é um conflito? O que é?

Sim. É brincar.

O que é que fazes para resolver esse conflito?

Resolvo com a Jéssica.

Respostas da criança 3 (Margarida):

Sabes o que é um conflito? O que é?

Sim. Escrever.

O que é que fazes para resolver esse conflito?

Eu escrevo e depois meto no envelope.

Respostas da criança 4 (Gabriel):

Sabes o que é um conflito? O que é?

Sim, é quando ralhamos com os amigos.

O que é que fazes para resolver esse conflito?

Eu digo aos amigos.

Respostas da criança 5 (Bárbara):

Sabes o que é um conflito? O que é?

Sim. É uma coisa feia.

Eu tenho conflitos com a Matilde.

O que é que fazes para resolver esse conflito?

Peço desculpa.

Respostas da criança 6 (Santiago):

Sabes o que é um conflito? O que é?

Sim. É bater aos amigos.

O que é que fazes para resolver esse conflito?

Digo à Sara e à Dalila e escrevo ali (diário do grupo).

Respostas da criança 7 (Jéssica):

Sabes o que é um conflito? O que é?

Sim. É uma sereia.

O que é que fazes para resolver esse conflito?

Respostas das criança 8 (Andreia):

Sabes o que é um conflito? O que é?

Sim. É quando batemos.

O que é que fazes para resolver esse conflito?

Peço desculpa.

Respostas da criança 9 (Patrícia):

Sabes o que é um conflito? O que é?

Um conflito deve ser uma carta.

O que é que fazes para resolver esse conflito?

Podemos dar umas cartas aos meninos.

Respostas da criança 10 (Matilde):

Sabes o que é um conflito? O que é?

Sim. É uma mosca.

O que é que fazes para resolver esse conflito?

Não sei.

ANEXO R - ANÁLISE
CATEGORIAL DAS NOTAS DE
CAMPO

Data	Nº de registo	Registo	Intervenientes	Intervenção do Adulto		Motivo	Resolução
02/10/2024	4	“Quando fomos para o recreio, o João estava a brincar com a bola, no entanto, não estava a deixar o Gustavo brincar com ele. Posto isto, o Gustavo veio-me dizer o que se passava e aproximei-me das duas crianças para entender o que tinha acontecido. Falei com ambas as crianças e expliquei ao João que ele e o Gustavo podiam brincar os dois com a bola. Após a nossa conversa, as duas crianças foram brincar.”	João Gustavo	Sim	“Falei com ambas as crianças e expliquei ao João que ele e o Gustavo podiam brincar os dois com a bola.”	“o João estava a brincar com a bola, no entanto, não estava a deixar o Gustavo brincar com ele.” - Recreio	Conversa com a intervenção do adulto.
02/10/2024	4	“Entretanto, o Mateus juntou-se ao João e ao Gustavo e voltou a haver um novo desentendimento, mas desta vez foi a Dulce quem foi perceber o que se tinha passado, pois o João estava a chorar. Após a Dulce sair de ao pé das crianças, o João também saiu e sentou-se sozinho no meio do recrio, enquanto olhava e se ria do que as crianças da sala da Ed. Cláudia faziam.	Mateus João Gustavo	Sim	-	“o João estava a chorar” - Recreio	-
08/10/2024	4	“No fim da brincadeira nas áreas, o Gustavo e o João entraram num conflito pois, ambos queriam	Gustavo João	Sim	“aproximei-me das duas crianças e expliquei às mesmas	“ambos queriam arrumar os minerais, mas	Arrumarem, juntos, a caixa dos minerais

		arrumar os minerais, mas não queriam que o outro o fizesse. Posto isto, aproximei-me das duas crianças e expliquei às mesmas que dava para arrumarem os dois se colocassem a caixa no meio de ambos e se nenhum deles puxasse a mesma.”			que dava para arrumarem os dois se colocassem a caixa no meio de ambos e se nenhum deles puxasse a mesma.”	não queriam que o outro o fizesse.” – Laboratório das ciências	
11/10/2024	2	“Durante as brincadeiras nas áreas houve alguns conflitos entre as crianças, principalmente na área dos jogos de chão. Os primeiros conflitos envolveram o Gonçalo, o Diogo e o Tiago e foi a Susana que interveio nos mesmos. Uma vez que os mesmos, após a Susana falar com eles para que conseguissem brincar todos na mesma área, não estavam a conseguir brincar os três na mesma área, a Susana pediu-lhes que saíssem da mesma e regressassem quando conseguissem estar a brincar com os amigos.”	Gonçalo Diogo Tiago	Sim	“a Susana pediu-lhes que saíssem da mesma e regressassem quando conseguissem estar a brincar com os amigos.”	“não estavam a conseguir brincar os três na mesma área” – jogos de chão	Saírem da área para que se acalmassem
11/10/2024	2	“Os restantes conflitos envolveram o João e desenrolaram-se, também, na área dos jogos de chão. O João estava a brincar com a caixa dos animais e quando outra criança se aproximava o mesmo não as deixava brincar e, começava a	João Gonçalo Patrícia	Sim	“falei com o João e perguntei-lhe o porquê dos amigos não poderem brincar com os animais.	“O João estava a brincar com a caixa dos animais e quando outra	As 3 crianças brincarem com os animais

		chorar quando as outras crianças tiravam outro animal. Os conflitos envolveram o Gonçalo e a Patrícia e, em ambos, falei com o João e perguntei-lhe o porquê dos amigos não poderem brincar com os animais. Uma vez que a criança não me respondeu, expliquei-lhe que todos podemos brincar, que a caixa tinha muitos animais e que as outras crianças podiam brincar com ele. Posto esta conversas, o João deixou que as outras crianças tirassem animais sem se opor.			Uma vez que a criança não me respondeu, expliquei-lhe que todos podemos brincar, que a caixa tinha muitos animais e que as outras crianças podiam brincar com ele.”	criança se aproximava o mesmo não as deixava brincar e, começava a chorar quando as outras crianças tiravam outro animal.” – Jogos de chão	
11/10/2024	3	“Após as crianças, juntamente com a minha ajuda e a da Dulce, arrumarem as áreas, sentaram-se no chão para comerem o reforço da manhã. Enquanto a fruta não era distribuída o Mateus e o João entraram em conflito. Tinha visto o João a bater ao Mateus, posto isto, aproxime-me das duas crianças para perceber o que tinha acontecido. Após o João ter dito que o Mateus lhe tinha batido, expliquei às crianças que não batemos aos amigos, que isso é feio e que quando um amigo nos bate e nós não	Mateus João	Sim	“expliquei às crianças que não batemos aos amigos, que isso é feio e que quando um amigo nos bate e nós não gostamos dizemos ao amigo que não gostámos e se o amigo não pedir desculpa ou	“Tinha visto o João a bater ao Mateus, posto isto, aproxime-me das duas crianças para perceber o que tinha acontecido. Após o João ter dito que o	-

		<p>gostamos dizemos ao amigo que não gostámos e se o amigo não pedir desculpa ou voltar a fazer, falamos com a Susana, com a Dulce ou com a Carolina.</p> <p>Após ter esta conversa com as crianças, pedi a ambas que pedissem desculpa e, quando o Mateus ia pedir desculpa, o João afastou o amigo e recusou-se a pedir desculpa.”</p>			<p>voltar a fazer, falamos com a Susana, com a Dulce ou com a Carolina. “</p> <p>“Após ter esta conversa com as crianças, pedi a ambas que pedissem desculpa e, quando o Mateus ia pedir desculpa, o João afastou o amigo e recusou-se a pedir desculpa.</p>	<p>Mateus lhe tinha batido” - área comum</p>	
18/10/2024	3	<p>“O João e o Mateus empurraram-se um ao outro, como não estavam a conseguir resolver-se falei com os dois de modo a perceber o que se tinha passado. Após explicar a ambas as</p>	<p>João Mateus</p>	<p>Sim</p>	<p>“como não estavam a conseguir resolver-se falei com os dois de</p>	<p>João e o Mateus empurraram-se</p>	<p>Pedir desculpa um ao outro</p>

		crianças que não se empurra, não se bate nem se morde nos amigos e que quando o fazemos pedimos desculpa aos amigos, falei com o João e com o Mateus para pedirem desculpa um ao outro. Uma vez que o João é raro pedir desculpa aos colegas, estava com receio que o mesmo não quisesse pedir desculpa, no entanto, o mesmo deu um abraço ao amigo e pediu desculpa”			modo a perceber o que se tinha passado. Após explicar a ambas as crianças que não se empurra, não se bate nem se morde nos amigos e que quando o fazemos pedimos desculpa aos amigos, falei com o João e com o Mateus para pedirem desculpa um ao outro”	um ao outro” - recreio	
18/10/2024	3	“A Júlia e o Gustavo estavam a brincar com os colchões e, durante essa brincadeira o Gustavo saltou para cima da Júlia, a mesma não gostou e veio falar comigo. Nesse momento, pedi ao Gustavo que olhasse para a cara da Joana e me	Gustavo Júlia	Sim	“Nesse momento, pedi ao Gustavo que olhasse para a cara da Joana e me dissesse que se a	“o Gustavo saltou para cima da Júlia” - recreio	“o Gustavo pediu desculpa à amiga e disse que foi sem querer e ambos

		<p>dissesse que se a amiga estava feliz ou triste. Após a criança me dizer “triste” que quando um amigo ficava triste connosco devemos tentar perceber porque é que o amigo não gostou e pedir desculpa. Antes de eu dizer isto ao Gustavo, a Carlota, que se encontrava ao meu lado disse “Temos de falar.”</p> <p>Após a minha conversa com a criança, o Gustavo pediu desculpa à amiga e disse que foi sem querer e ambos voltaram a brincar.”</p>			<p>amiga estava feliz ou triste.”</p>		<p>voltaram a brincar.”</p>
04/11/2024	4	<p>“Enquanto a Susana preparava a próxima atividade, a Frederica e a Margarida entraram em conflito. Como não tinha percebido como o mesmo tinha começado e a Frederica estava a chorar, aproximei-me das crianças para perceber o que tinha acontecido. Após ambas explicarem e terem pedido desculpa, a Margarida referiu “Não quero que ela peça desculpa”.</p>	<p>Frederica Margarida</p>	<p>Sim</p>	<p>“aproximei-me das crianças para perceber o que tinha acontecido”</p>	<p>“a Frederica estava a chorar” – sala da Susana e da Dulce</p>	<p>Pedir desculpa uma à outra</p>

		<p>Carolina – “Então? O que queres que ela faça?”</p> <p>Margarida – “Quero um abraçinho”.</p> <p>Posto isto, a Frederica deu um abraço à Margarida e a Susana iniciou a atividade.”</p>					
02/12/2024	4	<p>“Enquanto estava com as crianças do teatro, a construir os cenários, o Diogo e o Gonçalo entraram em conflito enquanto montavam um puzzle. Durante esse momento, o Diogo olhava para o Tiago, enquanto chorava, e o Gonçalo encolhia os ombros.</p> <p>De seguida, o Gonçalo colocou a última peça do puzzle. Apesar disso, o Diogo continuou a chorar, mas, posteriormente, voltou a brincar com as outras crianças.</p> <p>Durante todo este momento, limitei-me a observar, pois não quis intervir. Queria ver de que forma as crianças iriam resolver a situação por si mesmas.”</p>	<p>Diogo Gonçalo</p>	Não	-	<p>Peça de um puzzle- jogos de mesa</p>	<p>O Diogo voltou a brincar</p>

06/12/2024	4	<p>“Na área dos jogos de chão, surgiu um conflito entre o Miguel e o Gonçalo. A Susana comentou que ambos estavam a tentar resolver a situação. Entretanto, a Patrícia queria brincar nessa mesma área, mas o Miguel e o Gonçalo não a estavam a deixar participar. Quando a Patrícia me abordou pela primeira vez para relatar o sucedido, sugeri-lhe que fosse falar com os rapazes para tentarem resolver o problema entre si.</p> <p>Mais tarde, a Patrícia voltou a queixar-se do mesmo. Neste momento, aproximei-me das crianças e perguntei aos rapazes porque é que não estavam a deixar a Patrícia entrar na área. O Gonçalo explicou que eles já estavam a brincar lá. Perante esta explicação, perguntei-lhes se a Patrícia não podia também brincar na área. As crianças disseram que sim, e a Patrícia acabou por ir brincar na área dos jogos de chão. No entanto, optou por não brincar com o Miguel e o Gonçalo”</p>	Miguel Gonçalo Patrícia	Sim	“aproximei-me das crianças e perguntei aos rapazes porque é que não estavam a deixar a Patrícia entrar na área.”	“, a Patrícia queria brincar nessa mesma área, mas o Miguel e o Gonçalo não a estavam a deixar participar.” - jogos de chão	A Patrícia foi brincar para os jogos de chão
13/12/2024	2	“É de referir que durante a reunião da manhã, o Gustavo magoou o Gonçalo com a garrafa de água. Neste momento o Gonçalo começou a	Gustavo Gonçalo	Sim	“pedi ao Gustavo que colocasse a sua garrafa em cima da	“o Gustavo magoou o Gonçalo com a	O Gustavo pediu desculpa ao Gonçalo

		<p>chorar, posto isto, pedi ao Gustavo que colocasse a sua garrafa em cima da mesa e perguntei ao mesmo se achava que o seu colega tinha ficado contente com o ocorrido, a criança disse que não e quando sugeri que pedisse desculpa, o mesmo recusou, agarrando de novo na garrafa de água. Pedi novamente que a criança colocasse a garrafa em cima da mesa e algumas crianças referiram que quando batemos a um amigo devemos pedir desculpa. Posto isto, voltei a perguntar ao Gustavo se o Gonçalo tinha gostado e após a criança dizer que não, sugeri que ouvisse o amigo. O Gonçalo disse ao Gustavo que não tinha gostado. De seguida, sugeri ao Gustavo que pedisse desculpa ao amigo.”</p>		<p>mesa e perguntei ao mesmo se achava que o seu colega tinha ficado contente com o ocorrido”</p> <p>“Pedi novamente que a criança colocasse a garrafa em cima da mesa e algumas crianças referiram que quando batemos a um amigo devemos pedir desculpa. Posto isto, voltei a perguntar ao Gustavo se o Gonçalo tinha gostado e após a criança dizer que não, sugeri que ouvisse o amigo”</p>	<p>garrafa de água.” – área comum</p>	
--	--	--	--	--	---------------------------------------	--

13/12/2024	4	<p>“Enquanto a Carlota estava a desenhar no diário, a Catarina e a Patrícia entraram num conflito na área da expressão plástica.</p> <p>A Patrícia estava a desenhar em cima da mesa e surgiu o seguinte diálogo entre as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Catarina: “Não podes pintar aí. Vais estragar.”; - Patrícia: “Posso” (a criança começou a chorar); - Catarina: “Não, não podes. Assim vais estragar Patrícia”.” 	Catarina Patrícia	Não	-	<p>“A Patrícia estava a desenhar em cima da mesa”</p> <p>– área da expressão plástica</p>	Conversa entre as duas crianças.
13/12/2024	4	<p>“Após estes argumentos da Catarina, a Patrícia saiu da mesa e foi brincar o seu bebé. Quando a mesma saiu de ao pé da Catarina, esta criança pegou no seu bebé e a Patrícia começou a chorar. Neste momento a Catarina disse-lhe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Catarina: “Eu sei que isto é teu”. - Patrícia: “Dá-me”. - Catarina: “Já vou pôr.”.” 	Catarina Patrícia	Não	-	<p>“Quando a mesma saiu de ao pé da Catarina, esta criança pegou no seu bebé e a Patrícia começou a chorar.” – sala</p>	A Catarina guardou o bebé da Patrícia

						da Susana e da Dulce	
16/12/2024	4	<p>“O Diogo e o António estavam a brincar na área dos jogos de chão e, durante este momento os mesmos desentenderam-se, devido a um carro. Ambos queriam o mesmo brinquedo e como nenhum cedia, acabaram por se bater um ao outro. O Diogo aproximou-se referindo que o António lhe tinha batido e, neste momento, chamei também o António para que falássemos os 3.</p> <p>Durante esta conversa, perguntei às duas crianças o que tinha acontecido e expliquei-lhes que nós falamos com os amigos e se não conseguirmos resolver falamos com a Dulce, a Susana ou a Carolina, não batemos nos nossos amigos. De seguida, perguntei às duas crianças o que devemos fazer quando um amigo fica triste ou magoado connosco e ambos responderam “pedir desculpa”, pedindo, posteriormente, desculpa um ao outro.”</p>	António Diogo	Sim	<p>“chamei também o António para que falássemos os 3.</p> <p>Durante esta conversa, perguntei às duas crianças o que tinha acontecido e expliquei-lhes que nós falamos com os amigos e se não conseguirmos resolver falamos com a Dulce, a Susana ou a Carolina, não batemos nos nossos amigos. De seguida, perguntei às duas crianças o que devemos fazer</p>	<p>“O Diogo e o António estavam a brincar na área dos jogos de chão e, durante este momento os mesmos desentenderam-se, devido a um carro. Ambos queriam o mesmo brinquedo e como nenhum cedia, acabaram por se bater um ao outro.” - Jogos de chão</p>	Pedir desculpa

					quando um amigo fica triste ou magoado connosco”		
17/12/2024	3	<p>“Durante a reunião da manhã, o João estava sentado ao lado da Raquel e, em um momento, o mesmo bateu na colega. Posto isto, intervim, falando com o João sobre o seu ato. Uma vez que a Raquel se encontrava a chorar, expliquei ao João que a Raquel estava triste e que tinha magoada e, neste momento, a Catarina referiu que quando magoamos um amigo devemos de pedir desculpa. Sugerir então ao João que pedisse desculpa à Raquel, no entanto, o mesmo recusou-se a fazê-lo.</p> <p>Como nos encontrávamos a meio da reunião da manhã, referi que depois veríamos se o João já queria pedir desculpa á colega.</p> <p>Após a reunião da manhã, voltei a abordar ambas as crianças e o João recusou-se novamente a pedir desculpa. Posto isto, a</p>	João Raquel	Sim	<p>“; intervim, falando com o João sobre o seu ato. Uma vez que a Raquel se encontrava a chorar, expliquei ao João que a Raquel estava triste e que tinha magoada e, neste momento, a Catarina referiu que quando magoamos um amigo devemos de pedir desculpa. Sugerir então ao João que pedisse desculpa à Raquel, no entanto, o mesmo recusou-se a fazê-lo.”</p>	<p>“o João estava sentado ao lado da Raquel e, em um momento, o mesmo bateu na colega” – área comum</p>	-

		<p>Raquel voltou à sua brincadeira e conversei com o João, perguntando-lhe se o mesmo gosta que os amigos lhe batam o mesmo respondeu que não. Quando lhe perguntei o porquê de ter batido à Raquel, o mesmo não respondeu, voltei então a sugerir à criança que pedisse desculpa à amiga, pois, a mesma tinha ficado triste e magoada com ele. No entanto, a criança recusou pedir desculpa.”</p>				
06/01/2025	3	<p>“Enquanto as crianças brincavam nas áreas da sala, o Gonçalo e o Tiago entraram em conflito por causa de um barco. Ambas as crianças criam o brinquedo e estavam a puxar, cada um para o seu lado. Posto isto, aproximei-me dos dois e expliquei que não poderíamos estar a puxar pois podíamos estragar o brinquedo. Neste momento, tanto o Gonçalo como o Tiago referiam que tinham o barco primeiro. Posto isto, pedi às duas crianças para segurar no barco e, posteriormente, sugeri ao Gonçalo e ao Tiago, que levassem, em conjunto, o barco para a área dos jogos de chão. ”</p>	<p>Gonçalo Tiago</p>	<p>Sim</p>	<p>“aproximei-me dos dois e expliquei que não poderíamos estar a puxar pois podíamos estragar o brinquedo.”</p> <p>“pedi às duas crianças para segurar no barco e, posteriormente, sugeri ao Gonçalo e</p>	<p>“Enquanto as crianças brincavam nas áreas da sala, o Gonçalo e o Tiago entraram em conflito por causa de um barco.” – jogos de chão</p>

					ao Tiago, que levassem, em conjunto, o barco para a área dos jogos de chão. ”		
07/01/2025	5	“Enquanto terminava o registo do rei pequenino com o Diogo e com o Miguel, o João e o Mateus entraram num conflito na área do faz de conta. Observei o mesmo de longe tentando não interferir, no entanto as 2 crianças não estavam a solucionar o problema. Posto isto, sugeri ao Mateus e ao João que se ouvissem um ao outro, sem gritarem, para, assim, tentarem arranjar uma solução. Após esta sugestão, as crianças conversaram e, posteriormente, voltaram a brincar na área do faz de conta.”	João Mateus	Sim	“sugeri ao Mateus e ao João que se ouvissem um ao outro, sem gritarem, para, assim, tentarem arranjar uma solução.”	- área do faz de conta	Conversaram e voltaram a brincar na área do faz de conta
07/01/2025	9	Após a maioria das crianças ter terminado a fruta, a Frederica, começou a chorar porque a Andreia a tinha magoado num pé. Uma vez que não sabia o porquê da Frederica estar a chorar, aproximei-me da mesma e pedi que a	Frederica Andreia	Sim	“Após a Frederica se acalmar e eu conseguir entender o que se tinha passado, chamei a	“a Frederica, começou a chorar porque a Andreia a tinha magoado num	A Andreia explicou que tinha sido sem querer

	<p>mesma respirasse fundo, pois a mesma estava a chorar e não conseguia entender o que dizia. Após a Frederica se acalmar e eu conseguir entender o que se tinha passado, chamei a Andreia para ouvir o ponto de vista de mesma. Assim que a Andreia chegou junto de nós referiu logo “foi sem querer”, tendo surgido o seguinte diálogo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frederica: “Mas magoou”; - Andreia: “Mas foi sem querer” - Frederica: “Mas magoou”; - Carolina: “Andreia acho que a Frederica ficou um bocadinho magoada. O que é que devemos fazer quando um amigo fica magoado ou triste connosco?”; - Andreia: “Pedir desculpa. Desculpa!”; - Carolina: “Frederica, desculpas a Andreia?”; - Frederica: “Sim.”. 		<p>Andreia para ouvir o ponto de vista de mesma.”</p> <p>“falei com a criança, referindo a conversa que tínhamos tido as três e, mencionando o facto de a criança ter desculpado a Andreia. Durante esta conversa com a Frederica referi o facto da mesma estar descalça e que por isso magoaria mais e, de seguida, pedi à</p>	<p>pé” – área da biblioteca</p>	
--	--	--	---	---------------------------------	--

		Após a Frederica dizer que desculpava a amiga, a Andreia foi brincar. No entanto, a Frederica referiu que lhe estava a doer o pé e, voltou a referir, que a Andreia a tinha magoado. Posto isto, falei com a criança, referindo a conversa que tínhamos tido as três e, mencionando o facto de a criança ter desculpado a Andreia. Durante esta conversa com a Frederica referi o facto da mesma estar descalça e que por isso magoaria mais e, de seguida, pedi à criança que calçasse os seus sapatos.			criança que calçasse os seus sapatos.”		
07/01/2025	10	“Enquanto as crianças brincavam no recreio, a Margarida estava a chorar e quando me aproximei da mesma, com o intuito de perceber o porquê de estar a chorar, a criança. A Margarida, explicou-me que estava a brincar com a Jéssica, a mesma lhe tinha batido. Posto isto, perguntei à criança se já tinha falado com a amiga e, a mesma referiu	Margarida Jéssica	Sim	“perguntei à criança se já tinha falado com a amiga e, a mesma referiu que não queria porque a amiga a ia magoar novamente. tendo	A Jéssica bateu à Margarida e a mesma estava a chorar – Recreio	As crianças conversaram e, ambas, voltaram a brincar

	<p>que não queria porque a amiga a ia magoar novamente. tendo em conta isto, chamei a Jéssica e, sugeri às duas crianças que falassem uma com a outra, ouvindo o que cada uma tinha para dizer. Durante este momento, a Jéssica falou com a amiga, no entanto, a Margarida não referiu nada à amiga, a não ser que a desculpava.</p> <p>Após a Jéssica regressar à sua brincadeira, a Margarida voltou a referir que a amiga a tinha magoado e, neste momento, expliquei à criança que tinha chamado a Jéssica para que as duas falassem e que a Margarida não tinha dito nada. De seguida, sugeri à criança que voltasse a brincar e a mesma foi brincar com a Jéssica.”</p>		<p>em conta isto, chamei a Jéssica e, sugeri às duas crianças que falassem uma com a outra, ouvindo o que cada uma tinha para dizer.”</p> <p>“expliquei à criança que tinha chamado a Jéssica para que as duas falassem e que a Margarida não tinha dito nada. De seguida, sugeri à criança que voltasse a brincar e a mesma foi</p>		
--	---	--	--	--	--

					brincar com a Jéssica."		
13/01/2025	3	<p>Enquanto as crianças brincavam nas áreas da sala, o João aproximou-se de mim, referindo que o António lhe tinha batido. Posto isto, chamei o António, de modo a entender o que se tinha passado, tendo surgido o seguinte diálogo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Carolina: “António, o João diz que lhe bateste é verdade?”; - António: “Sim.”; - Carolina: “Porque é que bateste ao João?”; - António: “O João estava a fazer coisas que não se fazem”; - Carolina: “Ok, mas e nós batemos aos nossos amigos quando eles fazem alguma coisa que não devem?”; - António: “Não, mas ele também bateu.”; 	João António	Sim	<p>“chamei o António, de modo a entender o que se tinha passado”</p> <p>“expliquei às mesmas que</p> <p>“quando temos um problema, tentamos falar com o nosso amigo. Se assim não conseguirmos arranjar uma solução, falamos com a Dulce, com a Susana ou com a Carolina. Não</p>	<p>O António mordeu o João – área comum</p>	<p>As crianças conversaram e depois de o António pedir desculpa, ambas as crianças voltaram a brincar</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Carolina: “João bateste no António?”; - João: “Sim”; - Carolina: “O que é que devemos de fazer quando um amigo fica triste ou magoado connosco?”; - João e António: “Pedir desculpa”; <p>Após as duas crianças pedirem desculpa, expliquei às mesmas que “quando temos um problema, tentamos falar com o nosso amigo. Se assim não conseguirmos arranjar uma solução, falamos com a Dulce, com a Susana ou com a Carolina. Não batemos aos nossos amigos”.</p>			batemos aos nossos amigos”.		
21/01/2025	2	<p>“Após a reunião da manhã, as crianças foram brincar para o recreio para que a educadora preparasse a sala para a comunicação dos comboios.</p> <p>Enquanto as crianças brincavam no recreio, o Mateus aproximou-se mais que uma vez de mim referindo que o Gonçalo, o Diogo, o Tiago e o Miguel não lhe emprestavam uma bola.</p>	<p>Mateus Gonçalo Diogo Tiago Miguel</p>	Sim	<p>“sugeri à criança que conversasse com os amigos e lhes explicasse que eles tinham duas bolas que lhe</p>	<p>“Gonçalo, o Diogo, o Tiago e o Miguel não lhe emprestavam uma bola.” - Recreio</p>	<p>O Mateus conversou com os amigos</p>

		De todas as vezes que a criança se aproximou de mim, sugeri à criança que conversasse com os amigos e lhes explicasse que eles tinham duas bolas que lhe poderiam emprestar uma. Agi desta maneira, pois, de todas as vezes que sugeri à criança que fosse falar com os amigos, a mesma nunca se chegou a aproximar dos mesmos. Apesar de ter feito esta observação, nunca referi ao Mateus que o mesmo não tinha conversado com as outras crianças.”			poderiam emprestar uma.”		
22/01/2025	2	<p>Enquanto as crianças brincavam no recreio, a Carlota e a Júlia começaram a discutir. Observei o mesmo de longe, tentando perceber de que modo as crianças resolveriam o conflito.</p> <p>No decorrer deste conflito, ambas as crianças gritaram, no entanto não intervim até que as mesmas recorressem ao adulto.</p> <p>Após uns minutos, a Júlia aproximou-se de mim referindo que a Carlota a tinha empurrado. Deste modo, pedi à Carlota que se</p>	Carlota Júlia	Sim	Conversei com as duas crianças, de modo, a tentar perceber o que tinha acontecido e, posteriormente, falámos de que modo poderíamos resolver o problema.	“a Carlota e a Júlia começaram a discutir” - Recreio	Ambas as crianças pediram desculpa

	<p>aproximasse de nós, isto para que as crianças, com calma, se ouvissem uma a outra.</p> <p>Assim que a Carlota se aproximou de nós, perguntei à Júlia o que tinha acontecido, ao que a mesma respondeu “A Carlota empurrou-me” e, de seguida, surgiu o seguinte diálogo, entre mim e as 2 crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carolina – “Ok. E aconteceu alguma coisa antes da Carlota te empurrar?”; • Carlota – “Ela também me empurrou.” • Carolina – “Júlia ficaste contente com o que aconteceu?”; • Júlia – “Não”; • Carolina – “Carlota, tu ficaste contente com o que aconteceu?”; • Carlota – “Não”; • Carolina – “Então e o que é que nós fazemos agora? Nem a Carlota, nem a Júlia ficaram contentes, o que é que nós fazemos?”; 					
--	--	--	--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Carlota – “Pedir desculpa” • Carolina – “Acham que devem pedir desculpa uma à outra?”; • Carlota e Júlia – “Sim”. <p>Posteriormente a esta conversa, as crianças pediram desculpa uma à outra e foram brincar.”</p>					
22/01/2025	3	<p>“Após a comunicação do projeto dos comboios e a sessão de música, as crianças foram brincar para o recreio, até o refeitório estar pronto para o almoço das mesmas.</p> <p>Durante este momento, o Diogo aproximou-se de mim referindo que o Gonçalo não os deixava brincar com a bola (Diogo, Miguel, Tiago e o António). Após sugerir à criança que fosse falar com o amigo, as restantes crianças, referidas anteriormente, aproximaram-se de mim, referindo o mesmo que o Diogo. Tal como aconteceu com o Diogo, sugeri às crianças que conversassem com o Gonçalo.</p>	<p>Diogo Gonçalo Miguel Tiago António</p>	Sim	<p>Sugeri às crianças que falassem com o amigo, de modo, a resolverem o problema.</p> <p>Conversei apenas com o Gonçalo, explicando-lhe que devemos partilhar os brinquedos da sala e do recreio com os amigos.</p>	<p>“o Diogo aproximou-se de mim referindo que o Gonçalo não os deixava brincar com a bola (Diogo, Miguel, Tiago e o António)” - Recreio</p>	<p>As crianças conversaram e foram brincar juntas.</p>

	<p>Depois destas sugestões, fiquei a observar o comportamento das crianças e a aproximação ao amigo. Assim que o Diogo, o Miguel, o António e o Tiago se aproximaram do Gonçalo, a criança afastou os amigos, empurrando-os. De seguida, as outras crianças voltaram a aproximar-me de mim, referindo o que tinha acontecido e, neste momento, pedi ao Gonçalo que se aproximasse de nós, para que conseguíssemos falar e arranjar uma solução para este conflito. Deste modo, sugeri às crianças que se ouvissem uns aos outros primeiro.</p> <p>Após o Diogo, o Tiago, o António e o Miguel explicarem ao Gonçalo que também queriam jogar com a bola, a criança pediu desculpa aos amigos e, antes de irem brincar, conversei apenas com o Gonçalo.</p> <p>No decorrer desta conversa, expliquei à criança que devemos partilhar os brinquedos</p>					
--	---	--	--	--	--	--

		<p>do recreio e da nossa sala com os nossos amigos, pois os brinquedos são de todos.</p> <p>Tanto na conversa com os amigos, como na conversa comigo, o Gonçalo apenas assentia com a cabeça. “</p>					
22/01/2025	4	<p>“Após o almoço e antes de irem para a sesta, as crianças estiveram a brincar no recreio.</p> <p>Durante este momento, a Raquel aproximou-se de mim a chorar, referindo que o João lhe tinha batido com o “pau” e que a tinha magoado.</p> <p>Uma vez que a Raquel estava a chorar, dirigi-me com a mesma junto do João e, de modo a tentar entender o que tinha acontecido, perguntei ao João o que tinha acontecido. Após esta pergunta, o João não respondeu, posto isso, sugeri que a Raquel expusesse ao amigo como se estava a sentir. Apesar do João não se ter pronunciado, a criança pediu desculpa à amiga.”</p>	<p>Raquel João</p>	<p>Sim</p>	<p>“dirigi-me com a mesma junto do João e, de modo a tentar entender o que tinha acontecido, perguntei ao João o que tinha acontecido.”</p>	<p>O João bateu na Raquel com um pau - Recreio</p>	<p>O João pediu desculpa à Raquel</p>

ANEXO S - ANÁLISE
CATEGORIAL DAS
ENTREVISTAS DAS
EDUCADORAS E TAE

Categorias	Educadoras			Técnicas de Ação Educativa		
	1	2	3	1	2	3
<i>Definição de conflitos</i>	<p>“Um conflito é uma divergência que surge entre crianças, como consequência de um comportamento ou situação, ideia ou perspectivas diferentes.”</p>	<p>“Um conflito entre crianças é uma situação de desacordo, disputa ou conforto que ocorre entre elas.”</p> <p>“Os conflitos não são necessariamente negativos; são oportunidades de aprendizagem para desenvolver empatia, autocontrole e habilidades sociais.”</p>	<p>“É uma situação de desacordo, de oposição ou disputa entre crianças, motivadas por diversas situações”</p>	<p>“Um conflito pode ser originado por ideias diferentes, numa partilha de brinquedos, vontade diferentes, cansaço, etc.”</p>	<p>“Um conflito entre crianças é uma situação de desacordo, disputa ou confronto que ocorre entre crianças devido a diferentes interesses.”</p>	<p>“Um conflito entre crianças é uma situação de desacordo de opiniões ou de disputa entre as crianças”</p>

<p style="text-align: center;"><i>Causas de conflitos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Disputa de brinquedos ou pertences; - Opiniões, necessidades ou vontades diferentes; - Partilha de brinquedos ou nas relações; - Dificuldade em expressar e atribuir sentimentos ou emoções; - Falta de satisfação das necessidades básicas como sono, alimentação ou higiene. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenças de interesses, opiniões, desejos ou necessidades; - Disputa por brinquedos; - Divergência de opiniões; - Dificuldades na partilha e na espera de vez; - Falta de habilidades de comunicação para expressar sentimentos; - Cansaço, fome ou frustração que aumentam a sensibilidade e irritabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Divergência de opiniões; Luta por um mesmo espaço, brinquedo ou até pessoas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Partilha de brinquedos; - Vontades diferentes; - Cansaço; - Sono; - Situações de não bem-estar; - partilhar algo (incluir na brincadeira ou espaço). 	<p>Disputas de brinquedos.</p>
--	--	--	---	---	--------------------------------

		<ul style="list-style-type: none">- Disputa por brinquedos ou objetos;- Divergência de opiniões;- Dificuldades na partilha e na espera da vez;- Falta de habilidades de comunicação para expressar sentimentos;				
--	--	--	--	--	--	--

<p><i>Impacto dos conflitos no desenvolvimento das crianças</i></p>	<p>“Os conflitos fazem parte do crescimento individual e social, não só das crianças, como de todos nós”.</p>	<p>“Esses conflitos são naturais e fazem parte do desenvolvimento infantil, ajudando as crianças a aprenderem sobre convivência, comunicação e resolução de problemas.”</p>	<p>“Os conflitos são ocasiões muito importantes e saudáveis para o desenvolvimento das crianças na medida em que são oportunidades para desenvolverem diversas competências sociais, a empatia, o autocontrole, a autorregulação e a frustração.</p>	<p>“Fazem parte no crescimento das crianças e com isso aprendem a resolver situações. Com isto aprendem também a lidar com frustrações e empatia com o outro. A ouvir a opinião dos outros e a saberem controlar as emoções.”</p>	<p>“Os conflitos ajudam as crianças a auto controlarem-se, a lidarem com a frustração e a conhecerem os seus limites e os dos outros”.</p>
--	---	---	--	---	--

	<p>“considero que os conflitos que surgem entre pares não são necessariamente negativos quando lhes é atribuída uma oportunidade para desenvolver competências para formação pessoal e social.”</p>	<p>“Quanto mais cedo as crianças forem ensinadas a resolver problemas de forma pacífica, mais preparadas estarão para lidar com desafios ao longo da vida.”</p>	<p>“É importante que as crianças tenham oportunidades para resolver os conflitos entre si. Enquanto o fazem desenvolvem capacidades importantes, por exemplo nas questões</p>			
	<p>“É através dos conflitos que surgem entre crianças que as mesmas encontram estratégias para reconhecer e gerir emoções como a frustração,</p>	<p>“muitas crianças conseguem resolver conflitos sem intervenção direta de um adulto, especialmente à medida que desenvolvem habilidades</p>	<p>relacionadas com a argumentação, troca e aceitação de pontos de vista diferentes do seu, e, por conseguinte, a sua capacidade de escuta. Nestes momentos</p>			

	<p>ansiedade ou a tristeza. Que aprendem a conversar um com o outro, a relacionar-se com os outros e a comunicar – a escutar e a ser escutado – a reconhecer opiniões e perspectivas diferentes das suas.”</p>	<p>sociais, emocionais e de comunicação. No entanto, isso depende da idade, do nível de desenvolvimento e das experiências anteriores da criança.”</p>	<p>aprendem a gerir emoções e são confrontadas com a frustração natural destas situações, de não poderem ter aquilo que desejam, por exemplo. Desenvolvem a empatia, colocando-se no lugar do outro e confrontando-se com os desejos e sentimentos, seus e dos demais. Experimentam regras sociais, de convivência e de saber estar com os</p>			
--	--	--	--	--	--	--

			<p>outros em comunidade e testam os seus limites e os dois outros. Por tudo isto é importante dar às crianças oportunidades para que experimentem estas situações, permitindo que tentem resolvê-las por si mesmas.”</p>			
		<p>A intervenção do adulto é necessária: “- Se o conflito envolver agressão física ou verbal”; “- Se uma criança não consegue</p>	<p>“Claro que a intervenção do adulto depende de cada caso e se as coisas começam a atingir graus em que estão visivelmente a</p>	<p>“Quando magoam algum amigo sem querer, normalmente pedem logo desculpa e dizem que foi sem querer, normalmente pedem logo desculpa e</p>		
		<p><i>Intervenção do adulto na gestão de conflitos</i></p>				

		expressar os seus sentimentos e fica muito frustrada; - Se o desacordo se prolonga e impede a brincadeira saudável; - Se há uma grande diferença de idade e uma das crianças tem dificuldade em se defender”.	perder o total controlo da situação, acabo por intervir, como mediador.”	dizem que foi sem querer”		
<i>Estratégias de mediação e resolução de conflitos</i>	“Primeiro, tento dar espaço para que as crianças tentem resolver entre elas.”	- Ajudar a criança a expressar os seus sentimentos; - Ensinar a escutar o outro; - Incentivar a busca por soluções;	“criar momentos de diálogo entre as crianças para que possam discutir pontos de vista e falar sobre o que estão a sentir”	- “Tento controlar a situação para não saírem magoados, tanto fisicamente como emocionalmente.” - “Peço para que conversem e se ouçam um ao outro.”	- “Ajudar a criança a expressar os seus sentimentos”; - “Ensinar a escutar o outro”;	Incentivo ao diálogo.

		<ul style="list-style-type: none"> - Evitar punições e incentivar o diálogo; - Dar o exemplo; 		<ul style="list-style-type: none"> - “Tentem resolver sozinhos, se não o conseguirem ajudado a resolver” - “É importante saber pedir desculpa. Entender quem foi o que causou e o porquê”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a busca por soluções”; - “Ouvir os dois lados”; - “Conversar com os dois”; - “Ajudar a resolver”; 	
	<p>“tento adotar uma postura de mediadora, incentivando ao diálogo e promovendo o encontro de soluções, de estratégias e negociação em conjunto.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Criar um ambiente de respeito e cooperação; - Ensinar estratégias de resolução de conflitos; - Criar um “Cantinho de Resolução de Conflitos”; 	<p>“O próprio modelo pedagógico seguido pelo colégio, o MEM, possui mecanismos através dos seus instrumentos de regulação e de momentos específicos da agenda semanal,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Manter a calma, dou espaço para que as crianças sozinhas consigam resolver”; - “Tento resolver quando vejo que não entram em acordo, mas antes peço para ouvir os dois lados”; “Explico e dou alternativas para entrarem em acordo e assim resolverem”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Arranjar uma solução”. 	

		- Envolver os alunos como mediadores de conflitos”.	que ajudam nesta gestão. Refiro-me ao Diário do grupo que tem duas			
	“Em última instância é remetido o conflito para o Diário do grupo, que mais tarde é levado para a reunião de conselho, visando a resolução do conflito com o apoio e ajuda de todo o grupo.”	- Educação Emocional e Social (Implementar programas de inteligência emocional; Usar histórias e dramatizações); - Mediação de Conflitos por Pares (Criar um grupo de mediadores escolares; Estabelecer um sistema de	colunas relacionadas com os valores morais (gostamos/não gostamos) e que são, depois discutidos num momento crucial da semana, o conselho de sexta-feira, que é, no fundo, o momento que alimenta a regulação social do grupo.”	“Existe um diário em sala para que as crianças registem situações que gostaram ou não gostaram”.		

		<p>“parceiros de apoio”);</p> <p>- Transformar o Recreio num Espaço de Cooperação (Criar “zonas de recreio estruturado”);</p> <p>Fornecer materiais e jogos cooperativos;</p> <p>Estabelecer um “empréstimo de brinquedos e jogos”);</p>				
<p><i>Autonomia das crianças na resolução dos conflitos</i></p>	<p>“é levado para a reunião de conselho, visando a resolução do conflito com o apoio e ajuda de todo o grupo.”</p>	<p>“muitas crianças conseguem resolver conflitos sem intervenção direta de um adulto, especialmente à</p>	<p>“Quanto mais oportunidades as crianças tiverem para gerir autonomamente os seus conflitos, mais competentes</p>	<p>“algumas crianças têm o papel de líderes, são aquelas que eles mais gostam de brincar e partilhar brinquedos/pertences”</p>	<p>“algumas crianças assumem um papel de liderança na resolução de conflitos! Estas</p>	

		<p>medida que desenvolvem habilidades sociais, emocionais e de comunicação. No entanto, isso depende da idade, do nível de desenvolvimento e das experiências anteriores da criança.”</p>	<p>se tornam nessa gestão.</p>		<p>crianças demonstram características como empatia, comunicação assertiva e capacidade de mediar entre os colegas”.</p>	
--	--	---	--------------------------------	--	--	--

	<p>“Considero que cada criança revela certas características e um perfil de maior liderança do que outras. Esse papel de liderança também acaba por ter influência na resolução de conflitos.”</p>	<p>“algumas crianças assumem naturalmente um papel de liderança na resolução de conflitos! Estas crianças demonstram características como empatia, comunicação assertiva e capacidade de mediar entre os colegas”</p>		<p>“Se houver alguma situação negativa isso é exposto em reunião de conselho e é avaliado em grupo, dando oportunidade aos outros colegas de sala ajudarem a resolver”</p>		
--	--	---	--	--	--	--

		<p>Uma criança com tendência para liderar na resolução de conflitos:</p> <p>“- Tem facilidade em ouvir ambos os lados”;</p> <p>“- Ajuda a acalmar os colegas”;</p> <p>“- Propõe soluções justas”;</p> <p>“- Demonstra confiança e assertividade”;</p> <p>“- É respeitada pelo grupo”.</p>				
--	--	---	--	--	--	--

<p><i>Formação e melhorias na gestão de conflitos</i></p>	<p>“Formação não fiz nenhuma específica relacionada com o tema “Conflitos”, mas o tema foi abordado de forma geral em diversas formações em que fiz parte.”</p>	<p>“conhecimento teórico e prático retirado de diversas áreas, incluindo psicologia infantil, pedagogia e técnicas de comunicação não violenta.”</p>			<p>- conhecimento teórico e prático.</p>	
--	---	--	--	--	--	--

		<p>-tenho acesso a um vasto conjunto de estudos, metodologias e estratégias eficazes utilizadas por educadores, psicólogos e especialistas na área através da minha experiência no direto durante o meu tempo de trabalho (14 anos)”</p>				
--	--	--	--	--	--	--

ANEXO T - ANÁLISE
CATEGORIAL DAS
ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS

Categorias	Crianças									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Compreensão do conceito de conflito	“É quando o Gonçalo me bate.”	“É brincar.”	“Escrever”	“é quando ralhamos com os amigos”	“É uma coisa feia”	“É bater aos amigos”	“É uma sereia”	“É quando batemos”	“Um conflito deve ser uma carta”	“É uma mosca”
Estratégias para resolver conflitos	“Eu vou escrever ali (diário do grupo). E digo à Sara e à Dalila”.	“Resolvo com a Jéssica”	“Eu escrevo e depois meto no envelope”	“Eu digo aos amigos”	“Peço desculpa”	“Digo à Sara e à Dalila e escrevo ali (diário do grupo)”.		“Peço desculpa”	“Podemos dar umas cartas aos meninos”	“Não sei”

ANEXO U - ROTEIRO ÉTICO

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Prática Profissional Supervisionada II	Princípios para uma ética
<p>1. Objetivos do trabalho</p>	<p>Tomás (2011) afirma que, devemos explicar, a todos os envolvidos, os objetivos do trabalho, construindo, deste modo, uma ética democrática. Posto isto, desde o início da Prática Profissional Supervisionada II, urgiu a necessidade de me apresentar à equipa da organização socioeducativa, através de conversas informais.</p> <p>“A mesma apresentou-nos as instalações da OS e apresentou-nos à equipa educativa, bem como às crianças.” (Registo de observação n.º 1, do dia 30 de setembro de 2024)</p> <p>No que concerne à minha apresentação às famílias, elaborei uma carta de apresentação que, posteriormente, foi colocada na porta da sala.</p> <p>Relativamente aos objetivos da minha investigação, tive conversas informais com a educadora, onde partilhei algumas ideias que pretende desenvolver com a investigação.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (p. 1).” <p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa (p.2)”;

		<ul style="list-style-type: none"> - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família (p. 2)”. <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites de confidencialidade (p.2)”; - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade (p. 2)”.
<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>Segundo Tomás (2011), quando iniciamos uma investigação, devemos identificar os benefícios e os custos da mesma para as crianças.</p> <p>Tendo em conta o parágrafo anterior, considero que a minha investigação não apresenta nenhum custo para as crianças, famílias e equipa educativa, uma vez que pretendi sempre respeitar os mesmos e valorizar o seu bem-estar.</p>	<p>Compromissos com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Responder com qualidades às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiveram ao seu alcance (p.1)”. <p>Compromissos com a equipa educativa:</p>

	No que concerne aos benefícios, durante a PPS II pretendo compreender as dinâmicas conflituais entre as crianças num jardim de infância.	<ul style="list-style-type: none"> - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade (p. 2)”;
3. Respeito pela privacidade e confidencialidade	<p>Tomás (2011) refere que a privacidade e a confidencialidade “deverão ser sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores quando são retiradas citações de entrevistas e se pretende torná-las públicas” (p. 161). Posto isto, garanti a privacidade das famílias das crianças. Não identificando os seus nomes. No que concerne aos nomes das crianças, os mesmos foram substituídos por nomes fictícios. No decorrer da minha intervenção, disponibilizei um consentimento informado às famílias sobre a captura de fotografias, garantindo às mesmas que os rostos das crianças não seriam expostos.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Garantir sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p. 2). <p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a famílias, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p.2).
4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir	<p>O tema da minha investigação abrange os conflitos entre crianças da sala dos 3 anos num JI.</p> <p>Deste modo, tentei registar todos os conflitos ocorridos entre as crianças da sala da Susana e da Dulce, no JI.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” (p. 2).

<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Tomás (2011), refere que, as crianças, como os adultos envolvidos na investigação “devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação” (p. 163).</p> <p>No que concerne à definição da problemática, conversei sobre a mesma com a supervisora e com a educadora cooperantes sobre o interesse na gestão de conflitos. Posteriormente, delineei os objetivos e os métodos, sendo que estes foram partilhados com a supervisora.</p> <p>Relativamente aos objetivos da investigação defini 3 objetivos específicos, sendo eles:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar os tipos de conflitos mais comuns entre as crianças na sala de Jardim de Infância; 2. Analisar como as crianças percebem e lidam com os conflitos; 3. Analisar as estratégias utilizadas pelas educadoras para mediar os conflitos. 	<p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p. 2). - “Ser solidário nas decisões tomadas em conjuntos e em situações problemáticas”
<p>6. Consentimento informado e assentimento</p>	<p>No que concerne ao protocolo de consentimento informado, o mesmo foi assinado pelos familiares quando entregavam os seus educandos, assegurando a proteção da identidade da criança nas fotografias (não expondo a cara) e informando sobre o direito de poder revogar o mesmo a qualquer altura.</p>	<p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p. 2).

	Para além disso, nas entrevistas realizadas às crianças, foilhes sempre perguntado se queriam participar, bem como na captação de algumas fotografias (exceto fotografias de atividades).	Compromisso com a equipa educativa: - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (p. 2).
7. Uso e relato das conclusões e informação às crianças e adultos/as envolvidos/as	Após o término da minha prática profissional e da investigação, pretendo entregar o relatório da investigação à educadora cooperante com quem trabalhei, para que veja os resultados a que cheguei.	Compromisso com a equipa educativa: - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2).
8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa	De acordo com Tomás (2011), é importante que o investigador reflita sobre o impacto que a investigação terá nas crianças, nas suas famílias e na equipa educativa. Considero que a minha investigação terá um impacto positivo nas crianças, uma vez que no decorrer da mesma irei dar a conhecer às crianças estratégias para que aprendam a resolver os seus conflitos. No que concerne à equipa educativa da sala, creio que esta investigação também será positiva, pois irei dialogar com a mesma relativamente aos conflitos observados e a estratégias a utilizar, o que proporcionará um diálogo de aprendizagem mútua.	Compromisso com as crianças: - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1). - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” (p. 2).

		<p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <p>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p. 2).</p>
9. Tratamento dos dados	<p>O’Kane (2005, citado por Tomás, 2011) afirma que, “todo o processo de investigação deve ser transparente” (p. 167). Deste modo, pretendo partilhar as informações com a equipa educativa através de conversas informais e partilhando o relatório da investigação, após o término da mesma.</p> <p>No que concerne aos dados obtidos com a presente investigação, o tratamento de dados será feito através do meu computador e comprometo-me a eliminar todos eles, bem como as fotografias das crianças, quando os mesmos não forem necessários.</p>	

ANEXO V - ESTADO DA ARTE

Ano	Autor/a	Título (colocar URL)	Área (s) do saber mobilizada (s)	Sujeitos	Espaço	Objetivos	Método	Técnicas de recolha de dados	Principais conclusões
2014	Joana Sofia Oliveira Miguel	"Conflitos interpessoais na sala de atividades: uma oportunidade para falar de emoções" - http://hdl.handle.net/10400.21/3991	Educação Pré-Escolar, Psicologia, Educação Emocional	“um grupo de 15 crianças com 2 anos de idade” “um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade”	Creche e JI	“ 1. Incentivar a cooperação e o diálogo entre pares; 2. Intensificar a convivência democrática; 3. Diminuir a expressividade de comportamentos não respeitadores do bem-	“Desta forma, concluo que a investigação o ação, por mim protagonizada, tem uma natureza mista, conjugando técnicas e instrumentos mistos”	1. Observação participante (referente à minha ação no decorrer de toda a prática profissional supervisionada); 2. Análise documental (análise dos documentos regulamentadores da ação educativa da	Os conflitos interpessoais são vistos como oportunidades privilegiadas para o desenvolvimento de competências emocionais e sociais. As crianças, com mediação adequada, cooperam

						estar físico e emocional do outro.”		instituição); 3. Photovoice (registo fotográfico dos momentos de atividade planificados).	mais e aprendem a dialogar, promovendo a convivência democrática.
2022	Fátima Coelho Marques da Costa Lopes	"Os conflitos interpessoais: a resolução de conflitos no modelo HighScope" - http://hdl.handle.net/10400.21/15769	Educação Pré-Escolar, Psicologia da Educação, Investigação Educacional	“um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos e com a equipa educativa”	OS em Lisboa que se rege pela abordagem em HighScope	“i) analisar quais os fatores que levam à ocorrência de conflitos com crianças em idade pré-escolar; ii) compreender o papel do adulto na gestão de	Natureza qualitativa	“observação direta participante e não participante (com a elaboração de notas de campo e reflexões semanais), a realização de uma entrevista	Os conflitos, no contexto da abordagem HighScope, são reconhecidos como momentos importantes de aprendizagem emocional.

						<p>conflitos segundo o modelo HighScope e iii) analisar as estratégias utilizadas pelo adulto na resolução de conflitos.”</p>		<p>semiestruturada à educadora cooperante e às educadoras afetas à valência de Jardim de Infância e a análise documental.”</p>	<p>O adulto tem um papel crucial como mediador, promovendo empatia, autonomia e competências relacionais nas crianças.</p>
--	--	--	--	--	--	---	--	--	--

