



“SÓ LHE CHAMEI CHORÃO.NÃO LHE BATI”:
RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE
CRIANÇAS DE 5 ANOS

Maria Beatriz Gião Marques Pereira da Silveira

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

2024-2025

| | ' | | ' |

“SÓ LHE CHAMEI CHORÃO.NÃO LHE BATI”: RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE CRIANÇAS DE 5 ANOS

Maria Beatriz Gião Marques Pereira da Silveira

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

Orientadora: Professora Doutora Clárisse Nunes

Júri

Presidente: Professora Especialista Ana Simões
Arguente: Professor Doutor Tiago Almeida
Orientadora: Professora Doutora Clárisse Nunes

2024-2025

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Com o aproximar do fim desta grande etapa da minha vida, importa agradecer a todos, que de alguma forma, contribuíram para este percurso, tornando-o mais prazeroso e especial. Um grande obrigado....

.... aos **meus pais**, por nunca deixarem de acreditar em mim e por me ajudarem sempre a ultrapassar os momentos mais difíceis deste percurso.

... à **minha irmã**, por estar sempre disponível para me ajudar quando eu mais precisei.

... à **minha melhor amiga de quatro patas**, a Maria Francisca, por estar sempre disponível para mim, para receber os abraços e ouvir os desabafos, que tanto teve, ao longo deste percurso.

... à **Docas** e à **Nana**, por terem feito parte de todo este percurso, desde a Licenciatura ao Mestrado. Sem vocês, não teria sido a mesma coisa. Que nunca percamos esta nossa amizade e que continuemos sempre aqui, umas para as outras.

... à **Maribu**, a minha grande companheira de estágio, de noitadas e de madrugadas. Obrigada por teres estado sempre disponível para ouvir os meus desabafos e por todo o apoio que me deste ao longo deste Mestrado. Procrastinar foi melhor contigo ao meu lado. Fizeste toda a diferença.

... à **Madalena**, a amiga que a cerâmica me trouxe, obrigada por todos os momentos em que me ouviste, deste apoio e que me aturaste, enquanto fazíamos tantas peças de cerâmica.

... a **todos os meus companheiros de estágio**, obrigada por todos os momentos de cooperação, de apoio e de desabafos. A vossa companhia fez toda a diferença neste percurso.

... a **todos os meus colegas**, que se tornaram amigos ao longo deste percurso, obrigada por todos os momentos que partilhamos. Foi um prazer partilhar esta etapa da minha vida convosco.

... à **Professora Doutora Clarisse Nunes**, que me acompanhou neste último ano de mestrado. Um profundo obrigado por ter estado sempre disponível para me ajudar, para me apoiar nos momentos em que mais precisava e por todas as suas palavras de encorajamento.

... a **todos os professores**, por todas as aprendizagens que me proporcionaram e por me terem ajudado a crescer enquanto profissional.

... a **todas as crianças**. Sem vocês, nada disto teria sido possível. Obrigada por me ajudarem a crescer, por me receberem sempre de braços abertos e por me lembrarem todos os dias o porquê de ter escolhido esta profissão. Serei-vos eternamente grata.

“Conflict is just like the famous bear hunt. You can’t go over it and you can’t go under it. You have to find your way through it” (Amirault & Snyder, 2021, p. 1)

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II, no terceiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, com o objetivo de apresentar todo o processo de intervenção desenvolvido no período de quatro meses num contexto de Jardim de Infância. Além disso, ainda apresenta uma investigação cujo tema central são os conflitos entre pares.

Os conflitos são situações de incompatibilidade e/ou divergência entre indivíduos, que são naturais à vida humana e frequentes nas primeiras interações entre crianças. Por esses motivos, é importante que o adulto auxilie a criança a encontrar estratégias para lidar com os mesmos. Nesse sentido, o estudo realizado pretendeu: (i) mapear as situações de conflito entre pares mais comuns no quotidiano das crianças de 5 anos de idade em contexto educativo; (ii) identificar as estratégias que as crianças de 5 anos utilizam para resolver as situações de conflitos entre pares que vivenciam no contexto educativo; (iii) analisar o papel do adulto na resolução de conflitos entre crianças de 5 anos de idade no contexto educativo; (iv) identificar as estratégias usadas pelos adultos na resolução de conflitos que surgem entre as crianças de 5 anos; e (v) identificar fatores que contribuem para o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas em crianças com 5 anos de idade.

Com vista a encontrar respostas aos objetivos traçados, procedeu-se à realização de uma investigação de natureza qualitativa, nomeadamente um estudo de caso. As técnicas de recolha de dados mobilizadas para a sua concretização foram a entrevista à educadora cooperante e a observação direta participante, materializadas nos instrumentos como são exemplo as notas de campo, os registos fotográficos e o guião da entrevista.

A realização deste estudo permitiu compreender quais os motivos pelos quais ocorrem conflitos entre as crianças, as estratégias adotadas para a sua resolução e os fatores que contribuem para as capacidades das crianças os resolverem de forma autónoma. Além disso, analisaram-se as estratégias que o adulto mobilizou nesses momentos e compreenderam-se quais as estratégias que o adulto deverá adotar.

Palavras-chave: Conflitos; Educação de Infância; Papel do adulto; Prática Profissional Supervisionada

ABSTRACT

This report is part of the curricular unit *Supervised Professional Practice II*, in the third semester of the Master's Degree in Preschool Education at Escola Superior de Educação de Lisboa. Its purpose is to present the entire intervention process developed over a four-month period in a kindergarten setting. In addition, it includes a research study whose central theme is peer conflict.

Conflicts are situations of incompatibility and/or disagreement between individuals. They're natural to human life and frequent in the early interactions between children. For these reasons, it is important that adults help children find strategies to deal with them. In this regard, this study aimed to: (i) map the most common peer conflict situations in the daily lives of 5-year-old children in an educational context; (ii) identify the strategies used by 5-year-old children to resolve peer conflict situations they experience in the educational setting; (iii) analyze the role of the adult in resolving conflicts among 5-year-old children in the educational context; (iv) identify the strategies used by adults in resolving conflicts that arise among 5-year-old children; and (v) identify factors that contribute to the development of problem-solving skills in 5-year-old children.

To achieve these goals, a qualitative research study was conducted, specifically a case study. The data collection techniques used included an interview with the cooperating educator and direct participant observation, materialized through instruments such as field notes, photographic records, and the interview guide.

This study made it possible to understand the reasons behind conflicts among children, the strategies adopted to resolve them, and the factors that contribute to children's ability to resolve them independently. Furthermore, it analyzed the strategies mobilized by adults during these moments and helped to determine which strategies adults should adopt.

Keywords: Conflicts; Early Childhood Education; Role of the Adult; Supervised Professional Practice

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA.....	4
2.1. Meio envolvente	5
2.2. Contexto socioeducativo.....	5
2.3. Equipa educativa.....	7
2.3.1. Equipa educativa da Organização Socioeducativa.....	7
2.3.2. Equipa Educativa da Sala 7.....	8
2.4. Ambiente educativo.....	9
2.4.1. Organização do espaço e dos materiais.....	9
2.4.2. Organização do tempo	11
2.5. As crianças.....	13
2.6. As famílias.....	16
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	18
3.1. Intenções para a ação	19
3.1.1. Intenções para com as crianças	19
3.1.2. Intenções para com a equipa educativa	21
3.1.3. Intenções para com as famílias	22
3.2. Avaliação da ação	22
4. INVESTIGAÇÃO EM JI.....	25
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	26
4.2. Enquadramento teórico.....	26
4.2.1. Explicitação de conceitos.....	27
4.2.1.1. O que é um conflito?.....	27
4.2.1.2. O que é a Regulação emocional?.....	27
4.3. Desenvolvimento socioemocional das crianças dos três aos seis anos.....	30
4.4. Resolução de conflitos na infância	31

4.5. Papel do adulto: Estratégias a adotar perante situações de conflito.....	33
4.6. Roteiro metodológico e ético	37
4.6.1. Questões e objetivos da investigação.....	37
4.6.2. Natureza e âmbito do estudo	38
4.6.3. Participantes do estudo	38
4.6.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	38
4.7. Apresentação e discussão dos resultados	40
4.7.1. Situações de conflito entre pares mais presentes no quotidiano das crianças de 5 anos de idade.....	40
4.7.1.1. Local dos conflitos.....	41
4.7.1.2. Motivos dos conflitos entre pares	42
4.7.2. Estratégias mobilizadas pelo adulto e pelas crianças para a resolução do conflito	44
4.7.2.1. Estratégias mobilizadas pelo adulto	44
4.7.2.2. Estratégias mobilizadas pelas crianças.....	46
4.8. Papel do adulto nas situações de conflito entre as crianças.....	47
4.8.1. Pressupostos básicos	48
4.8.2. Adulto enquanto mediador.....	50
4.8.2.1. Estratégias a adotar quando as crianças não desejam participar na resolução do conflito.....	52
4.8.2.2. Estratégias a adotar quando as crianças revelam dificuldades em gerir as suas emoções	52
4.9. Fatores que influenciam a capacidade de resolução de conflito das crianças....	53
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	59
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS	66
ANEXOS.....	73
ANEXO A – Portefólio individual	74
ANEXO B – Carta de apresentação às famílias	76
ANEXO C – Documento de consentimento informado.....	78
ANEXO D – Guião da entrevista	80

ANEXO E – Transcrição da entrevista à educadora cooperante.....	84
ANEXO F – Análise categorial da entrevista à educadora cooperante	96
ANEXO G – Roteiro ético.....	111
ANEXO H – Tabelas de registo de conflito.....	120
ANEXO I – Análise categorial dos registos de conflito.....	201

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Planta da sala de atividades</i>	9
Figura 2 <i>“Cidade e carro” construída na mesa de luz por uma criança</i>	15
Figura 3 <i>Locais onde ocorreram os conflitos entre as crianças da sala 7</i>	41
Figura 4 <i>Motivos dos conflitos entre pares das crianças da sala 7</i>	42
Figura 5 <i>Motivos dos conflitos na sala de atividades vs. fora da sala de atividades</i>	43
Figura 6 <i>Tipo de resolução dos conflitos</i>	44
Figura 7 <i>Recurso à agressão como meio de resolução de conflito</i>	45

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 <i>Rotina das crianças da sala 7</i>	12
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS

AB – Auxiliar de ação educativa

E – Estagiária (autora do relatório)

ED – Educadora Cooperante

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

OS - Organização Socioeducativa

PCG - Projeto Curricular de Grupo

PE - Projeto Educativo

PPS – Prática Profissional Supervisionada

PPSI - Prática Profissional Supervisionada I

PPSII - Prática Profissional Supervisionada II

RI – Regulamento Interno

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório de investigação surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II, integrada no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa. Para o efeito, foi proposta a realização de um relatório de Prática Profissional Supervisionada na qual se desenvolveu uma investigação, entre 30 de setembro de 2024 e 24 de janeiro de 2025, num contexto socioeducativo de Jardim de Infância, numa sala com 24 crianças de 5 anos de idade.

Assim, a estrutura do mesmo encontra-se organizada da seguinte forma: (i) introdução; (ii) caracterização de uma ação educativa contextualizada; (iii) análise reflexiva da intervenção em JI; (iv) investigação em JI; (v) construção da profissionalidade; (vi) considerações finais.

Dessa forma, seguido a este capítulo introdutório, será apresentada a *caracterização de uma ação educativa contextualizada*, na qual serão descritas todas as informações relativas ao contexto socioeducativo onde decorreu a PPSII, ou seja, as caracterizações do seu meio envolvente, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, das crianças e das suas famílias.

Relativamente ao terceiro capítulo, *análise reflexiva da intervenção em JI*, serão apresentadas todas as intenções, definidas por mim, para com as crianças, famílias e equipa educativa, juntamente com a avaliação da sua concretização.

No que diz respeito ao quarto capítulo, *investigação em JI*, o mesmo destina-se à apresentação da problemática em estudo, ou seja, a resolução de conflitos numa sala de 5 anos, bem como a revisão de literatura da mesma, para a qual serão mobilizados diferentes autores. Além disso, será apresentado o roteiro metodológico e ético, pelos quais foi orientada esta PPS, e para terminar, os resultados obtidos através da investigação.

No penúltimo capítulo, *construção da profissionalidade*, é apresentada uma reflexão sobre todo o percurso vivido ao longo das práticas profissionais supervisionadas, ou seja, a do contexto de creche e a do contexto de JI, as minhas aprendizagens e o seu contributo para a construção da minha identidade profissional.

Para terminar, nas *considerações finais*, são elencadas as considerações finais relativas à investigação e à Prática Profissional Supervisionada.

Finalmente, serão apresentados os anexos nos quais se inserem todos os documentos que apoiaram o presente relatório de investigação.

2. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA

| ' ' | | ' ' |

2.1. Meio envolvente

Segundo a visão de Mateus (2001) o meio envolvente pode ser considerado um recurso educativo, uma vez que proporciona oportunidades de aprendizagem podendo estas ser “sobre o meio e a partir do meio” (p. 72). Para além disso, a Carta de Princípios dos Associados da APEI para a Tomada de Decisão Eticamente Situada acrescenta que, é importante que, em contextos educativos, sejam estabelecidas relações de cooperação com a comunidade e com as diferentes entidades educativas que a integram (Moita et al, 2011). Assim, entende-se importante caracterizar brevemente o contexto onde se realizou a PPSII.

A organização socioeducativa (OS) na qual se desenvolveu a PPSII pertence a uma freguesia do distrito de Lisboa caracterizada pela sua grande movimentação. De acordo com o Instituto Nacional de Estatística, a freguesia em que se insere a OS conta com um total de 46333 habitantes, dos quais 24813 são mulheres e 21520 são homens, sendo a faixa etária predominante entre os 40 e os 49 anos (Censos, 2021,a). Relativamente à escolarização, cerca de 86% da população tem pelo menos o 3º ciclo do Ensino Básico completo (Censos, 2021,b). No que diz respeito ao desemprego, a taxa é de 2,96%, sendo a faixa etária entre os 25 e os 29 anos a que apresenta uma maior taxa de desemprego (Censos, 2021,c).

No meio envolvente à OS existem diversos serviços, de entre os quais: serviços de saúde, culturais, de utilidade pública, desporto, educação e lazer (Projeto Educativo, 2023). A proximidade de transportes públicos, nomeadamente, paragens de autocarro, metro e táxis, tornam o acesso à OS facilitado.

Relativamente ao aproveitamento do meio envolvente, apesar de ser possibilitado pelas condições que o meio oferece, acaba por ser muito esporádico, sendo que ao longo da PPSII apenas foram realizadas saídas a espaços fora da freguesia, ou seja, saídas feitas por meios de transporte como o autocarro.

2.2. Contexto socioeducativo

A OS é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) criada em 1994 numa freguesia do distrito de Lisboa, que tem a “missão de educar crianças e suas famílias

de forma a responder às necessidades prioritárias da população da zona envolvente” (PE, 2023, p. 3).

De acordo com o PE (2023), a OS orienta-se por dez princípios educativos, respetivamente:

- (i) a vivência da interioridade conduz à descoberta de si, do outro e do mundo;
 - (ii) as crianças são protagonistas da sua própria aprendizagem;
 - (iii) as crianças são agentes de transformação do mundo;
 - (iv) as crianças participam ativamente na vida do Centro;
 - (v) brincar é a atividade principal das crianças;
 - (vi) o ambiente e os materiais fazem parte do processo educativo;
 - (vii) as várias linguagens são veículos de comunicação privilegiados;
 - (viii) escutar a criança e documentar a sua ação é uma forma de conhecer, projetar e refletir;
 - (ix) o educador assume o papel de investigador;
 - (x) educar pressupõe uma relação de parceria entre a escola e a família.
- (p.18)

Neste Centro Educativo, à luz do PE (2023), implementam-se três modelos pedagógicos dos quais tiram o que, para a OS, é mais significativo para responder aos princípios anteriormente elencados. Dos três modelos pedagógicos, isto é, de entre o Movimento Escola Moderna, *High Scope* e *Reggio Emilia*, a abordagem Reggio Emilia é a que mais se reflete na ação pedagógica e na sua arquitetura (PE, 2023). A abordagem *Reggio Emilia*, de acordo com Lino (2018), tem como princípio “dar voz aos direitos das crianças, dos pais e dos educadores a uma educação participada, de elevada qualidade e capaz de produzir uma cultura da educação.” Por conseguinte, a participação das famílias é algo bastante presente nas instituições que adotam este modelo pedagógico (Lino, 2018). Além disso, a Metodologia de Trabalho de Projeto é também adotada pela OS, sendo frequentes os momentos em que as crianças se encontram a desenvolver projetos.

De acordo com o Regulamento Interno da Organização Socioeducativa, no que diz respeito à oferta educativa, a OS dá resposta a uma sala de berçário, uma sala de

aquisição de marcha, duas salas dos 24-36 meses e sete salas de educação Pré-Escolar, sendo que no total dá resposta a cerca de 235 crianças (RI, 2023).

No que diz respeito às instalações a OS tem um total de 2 pisos. No piso 0, isto é, o piso por onde é feita a entrada, encontra-se a portaria, a secretaria, a direção, o gabinete de psicologia e de direção pedagógica, a sala dos arquivos, uma sala de arrumos, a sala das educadoras, vestiários, quatro casas de banho para o pessoal, cozinha, copa e dispensas. Ainda nesse piso, como área reservada às crianças, há duas salas de creche, praça (recreio interior), refeitório, ginásio, enfermaria, quatro casas de banho, sendo uma delas adaptada a pessoas com mobilidade reduzida e dois recreios exteriores (um destinado às salas de creche e 3 anos e o outro às restantes salas do pré-escolar) (RI, 2023). No piso 1 encontram-se duas salas de creche, sete salas de Pré-Escolar, duas casas de banho, a biblioteca, a lavandaria, a sala de interioridade, a sala polivalente, a sala das 100 linguagens, a sala de informática e o atelier. Nesse sentido, a OS tem oferta de diversos espaços para o usufruto das crianças, todos eles equipados com diversos materiais e recursos. A praça central, por exemplo, é rica em materiais de fim aberto, jogos, materiais de apoio ao jogo simbólico e livros. Por esses motivos, é um local ativamente frequentado pelas famílias durante os momentos em que se encontram na instituição.

Relativamente ao espaço exterior, a OS conta com dois recreios exteriores, um deles equipado com escorregas, cozinha de lama, relvado, brinquedos fixos, pneus e triciclos e o outro equipado com uma pista de triciclos, trotinetas, triciclos, alguns brinquedos e pneus.

2.3. Equipa educativa

2.3.1 Equipa educativa da Organização Socioeducativa

Como consta no Projeto Educativo (2023), a OS conta com 50 colaboradores, no total. A direção da OS é composta por três elementos, conta com uma diretora geral, uma diretora pedagógica e uma psicóloga. A OS conta também com 10 educadoras de infância, quatro professores atelieristas, responsáveis pelas dinamizações das sessões de música, dança, inglês e artes visuais, e ainda 17 assistentes operacionais.

2.3.2 Equipa educativa da Sala 7

Como é sabido, o trabalho em equipa é algo fundamental à prática pedagógica (Hohmann & Weikart, 2007). Sobre este tópico, os mesmos autores acrescentam que “é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo”(p. 130).

A equipa educativa da sala onde se desenvolveu a **PPSII** conta com a educadora de infância (**ED**) de 36 anos e com a assistente operacional (**AB**) de 49 anos.

No que diz respeito à formação da **ED**, a mesma formou-se pela Escola Superior de Educação de Lisboa, onde concluiu a sua Licenciatura em Educação Pré-Escolar e onde atualmente está a fazer o Mestrado em Educação Especial. De acordo com a informação obtida através de uma conversa informal, sabe-se que estagiou na **OS** e desde que terminou a licenciatura, isto é, há 16 anos, trabalha na **OS**.

Em relação à formação da **AB**, de acordo com uma conversa informal, tem o 12º ano de escolaridade e exerce funções há cerca de 22 anos, todos eles na presente **OS**.

As mesmas acompanham o grupo desde a creche, isto é, desde 2022, o que lhes permitiu estabelecer uma boa relação, na qual são colaborativas, comunicativas e cooperam bastante entre si, como se evidencia na seguinte nota de campo “Antes da reunião da manhã, a educadora pede à auxiliar que dê um recado à mãe de uma criança, no momento da saída.” (cf. Anexo A, Nota de campo nº72)

De acordo com o PCG (2024), é fundamental haver diálogo entre equipa de sala para compreender o desenvolvimento das crianças, “sendo esta partilha fundamental para o desenvolvimento do trabalho em sala” (p.27). No que diz respeito à comunicação com as famílias, segundo o PCG (2024), é realizada diariamente uma avaliação através da comunicação direta, salientando a importância da participação ativa das famílias no contexto. Assim, “através da disponibilidade da equipa educativa, promovem-se relações de confiança com as famílias, de modo a incentivar a partilha de acontecimentos mais relevantes sobre o desenvolvimento da criança e o envolvimento nas atividades diárias do grupo” (PCG, 2024, p.41) e, por conseguinte, um sentimento de segurança na criança quando assiste à relação de cooperação entre a escola e a família.

2.4 Ambiente educativo

Para Silva et al. (2016), o ambiente educativo é encarado como um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (p.5). Ademais, a apropriação por parte da criança deste ambiente tem impacto no desenvolvimento da sua independência (Silva et al., 2016). Neste sentido, seguidamente procedemos à descrição da organização dos espaços e dos materiais respeitantes à sala onde se realizou a PPS II.

2.4.1. Organização do espaço e dos materiais

No que diz respeito à organização da sala, a mesma encontra-se organizada por áreas, as quais estão representadas na seguinte figura:

Figura 1

Planta da sala de atividades



Nota. Fonte Própria

Ao entrar no espaço da sala de atividades, ilustrado na Figura 1, é possível constatar que o mesmo se encontra dividido por oito áreas, sendo estas: (i) área de projeto e de ciências; (ii) mesa de luz; (iii) ateliê; (iv) jogos de mesa e de matemática; (v) jogos de chão; (vi) biblioteca; (vii) faz de conta; (viii) caixa sensorial.

Relativamente à **área de projeto e de ciências**, a mesma encontra-se equipada com uma estante que contém livros relacionados com o projeto que as crianças estão a

desenvolver e também alguns materiais naturais, como são exemplo: folhas, conchas, búzios, pinhas, paus, etc. Nesta área, as crianças têm recursos para, de forma autónoma ou em grupo, realizarem as suas próprias descobertas.

A **área da mesa de luz**, tal como o nome indica, conta com uma mesa com um tampo iluminado, e diversos materiais com transparências, opacidades, tecidos, celofanes e que permitem às crianças criar diversas composições a partir dos mesmos.

A **área do atelier**, uma área muito apreciada pelo grupo, engloba uma vasta possibilidade de atividades de expressão plástica, disponibilizando variados materiais para a sua concretização. Esta área é uma das áreas de maior interesse do grupo, especialmente no que diz respeito à construção de esculturas a partir de materiais de desperdício (caixas, rolos de cartão, cartão, etc.).

No que diz respeito à **área dos jogos de mesa e de matemática**, é um local nos quais são disponibilizados jogos com diferentes níveis de dificuldade que proporcionam à criança momentos de maior calma e concentração a pares ou a solo. É uma área bastante apropriada pelo grupo, sobretudo no que diz respeito aos jogos de mesa.

A **área dos jogos de chão** é uma das áreas mais escolhidas pelo grupo, especialmente pelos meninos, e que conta com uma plataforma de construção, blocos de madeira, tubos de cartão, legos, carros, pedras, rodela de madeira, etc. É pertinente referir, que desde o início da PPSII, três áreas sofreram alterações, quanto à sua localização no espaço, principalmente com o intuito de permitir que as construções ficassem construídas durante mais tempo.

No que concerne à **área do faz de conta**, na mesma encontram-se disponíveis diversos materiais, como uma cozinha e outro mobiliário. Neste local há um espaço para as crianças se dedicarem ao jogo simbólico e no qual as crianças têm oportunidade de dar asas à sua imaginação e recriar momentos do seu dia a dia.

Para além das diferentes áreas, a sala dispõe também de espaço para o **trabalho de grande grupo**. Esse espaço, é utilizado todas as manhãs e tardes, nos momentos de reunião, nos quais as crianças dispõem as cadeiras em torno das mesas, em formato oval.

Relativamente ao planeamento da organização do espaço educativo, de acordo com Hohmann e Weikart (2007), o/a educador/a deverá ter em conta sete aspetos, nomeadamente:

- i) O espaço é atraente para as crianças;
- ii) O espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividade;
- iii) As áreas de interesse estão organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas;
- iv) As áreas de interesse estão organizadas de forma a ter em conta aspetos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas atividades;
- v) Os materiais e objetos são numerosos de forma a permitir uma grande variedade de brincadeiras;
- vi) Os materiais e objetos refletem o tipo de vida e experiências familiares das crianças;
- vii) A arrumação dos materiais proporciona a execução do ciclo “encontra-brinca-arruma”. (p.163)

Em conformidade com os aspetos mencionados por Hohmann e Weikart (2007), a organização da sala 7 foi feita com base nos interesses das crianças, com todos os materiais facilmente acessíveis e devidamente organizados (PCG, 2024). Ademais, foi um espaço que acabou por sofrer ligeiras alterações ao longo da PPSII, de modo a dar resposta às necessidades do grupo.

2.4.2. Organização do tempo

A organização do tempo envolve olhar para as rotinas, as quais, conforme descrevem Folque et al. (2015), constituem “um organizador básico, fonte de segurança, que nos permite reconhecer o motivo da atividade em que estamos envolvidos e, assim, participamos com autonomia e protagonismo.” (p. 23). Mantovani e Terzi (1998), citados por Folque et al. (2015), acrescentam ainda que a regularidade permite às crianças antecipar rituais típicos com as pessoas que o envolvem e, assim, entrarem “num processo comunicativo em que ambos participam” (p. 23). Em concordância, Bilória e Metzner (2013) sustentam que a rotina é fundamental para a vida da criança, visto que lhe transmite um sentimento de segurança e permite que esta desenvolva a sua autonomia e

também um maior controle sobre as atividades que irão decorrer ao longo dos seus dias. Neste sentido, pensamos ser importante descrever a rotina da sala, a qual é representada na seguinte tabela, adaptada do PCG da sala 7:

Tabela 1

Rotina das crianças da sala 7

Horário	Momento da rotina
8h00-9h00	Acolhimento
9h15	Reunião da manhã em grande grupo Planeamento do dia /escolha das áreas
9h45	Brincadeira livre / Desenvolvimento de Projetos / Provoações Pedagógicas
11h00	Hora da fruta / Momento de grupo
11h20	Brincadeira no jardim ou outro espaço interior se o tempo não o permitir
12h30	Higiene / almoço
13h00	Jardim / sesta
14h00	Hora do conto / momento de grande grupo
14h30	Higiene/ Brincadeira livre/ Continuação de propostas e provocações iniciadas no período da manhã
16h00	Lanche
16h30-18h30	Saída das crianças – Jardim ou sala de atividades (horário do jardim semanalmente rotativo, com as restantes salas de Jardim de Infância)

Nota. Tabela adaptada do PCG

É pertinente referir que, nas terças, quartas, quintas e sextas-feiras, as crianças frequentam, respetivamente, as sessões de inglês, música, educação física e dança criativa no momento seguido à hora da fruta. Além disso, nas tardes de segunda-feira, cerca de metade do grupo tinha sessão de Atelier, seguindo um horário rotativo semanal.

As crianças da sala, de um modo geral, já são capazes de antecipar os momentos de rotina. Sabem que a seguir à leitura da história vão para as áreas continuar os seus projetos e que, depois disso, há de ser hora de brincar no jardim, e depois, lanche. Segue-se um exemplo de uma situação que ilustra um momento em que se verificou que as crianças conhecem a rotina:

No fim da reunião da manhã, as crianças escolhem as áreas onde querem trabalhar durante o período da manhã. Após selecionarem a área onde querem ficar, as crianças levantam-se, arrumam a cadeira, deslocam-se para as respetivas áreas e começam os seus projetos/atividades. (cf. Anexo A, Nota de campo nº19)

2.5 As crianças

O grupo de crianças da sala 7 é composto por **24 crianças**, 12 meninas e 12 meninos, todos/as de nacionalidade portuguesa. São um grupo relativamente homogéneo, quanto à idade, uma vez que são todos do ano 2019, sendo que no início da PPSII, a criança mais nova do grupo tinha 58 meses e a mais velha 68 meses e, no final da PPSII, a criança mais nova tinha 62 meses e a mais velha 71. Assim, a média das idades das crianças, ao início da PPSII era de 5 anos e 2 meses, e no fim da PPSII era de 5 anos e 6 meses.

É importante referir que, das 24 crianças que constituem o grupo, 19 das crianças seguiram da sala dos quatro anos com a ED e as restantes cinco vieram de outras duas salas da OS. Além disso, o grupo integra duas crianças com necessidades específicas, uma com perturbação do espectro do autismo e a outra a aguardar diagnóstico, ambas acompanhadas por uma equipa de intervenção precoce (PCG, 2024).

No que diz respeito ao domínio da formação pessoal e social, é um grupo que evidencia algumas fragilidades, especialmente no domínio da gestão de conflitos, mas que tem feito progressos, sendo que, algumas crianças ainda revelam dificuldades em lidar com a impulsividade e com a frustração. Estas características parecem-nos naturais, dado que se encontram no período pré-operatório de desenvolvimento. Este período caracteriza-se por ser um período no qual as crianças ainda são egocêntricas (Schirmann

et al., 2019). Nesse sentido, ainda não dominam a gestão de conflitos. Assim, relativamente à autonomia na resolução de conflitos, o grupo ainda revela bastante necessidade do apoio do adulto para a sua concretização, como se evidencia na seguinte nota de campo

No jardim, o **S** aproxima-se da estagiária a chorar.

E: “O que se passa, **S**?”

S: “O **FE** chamou me uma palavra feia”

E: “Vamos falar com ele.”

A **E** e o **S** dirigem-se até ao **FE**.

E: “O que é que disseste ao **S**?”

FE: “Eu não lhe bati. Eu não lhe magoei.”

E: “**FE**, sabes que as palavras também magoam.”

FE: “Só lhe chamei chorão. Não lhe bati”

E: “Mas magoaste o **S**, com as tuas palavras. Pede-lhe desculpa, por favor.”

FE: “Desculpa, **S**.” (abraçam-se) (cf. Anexo A, Nota de campo nº34)

No entanto, também houve momentos em que as crianças, por iniciativa própria, tentavam resolver os conflitos por si os conflitos surgidos, como se observa na NC seguinte:

Durante uma visita à biblioteca com a estagiária, para conversarem sobre o tema do projeto, **R** empurra **S** para fora do banco.

S: “Ai, **R!** Eu estava aí (choraminga).”

R: (sai do banco) “Desculpa, **S**.”

S olha para a estagiária e continua a choramingar.

E: “Ouviste o **R**, **S**? Ele estava te a pedir desculpa. E já saiu do banco.”

R volta a pedir desculpa ao **S** e **S** senta-se no banco. (cf. Anexo A, Nota de campo nº44)

Não obstante, evidenciarem necessitar do adulto para resolver os seus conflitos sociais, é um grupo consideravelmente autónomo na concretização das tarefas diárias e

nos diferentes momentos de rotina como a higiene e alimentação. Nesses momentos, que o grupo é capaz de antecipar, as crianças evidenciam bastante autonomia na concretização das suas tarefas enquanto responsáveis e também momentos de entreaajuda.

Relativamente ao domínio da linguagem oral, é um grupo cuja maioria das crianças é capaz de se expressar, utilizando um discurso fluído e bem estruturado. No entanto, há crianças que necessitam de incentivos do adulto para participar nos momentos de reunião, evidenciando dificuldades na comunicação para o grande grupo. Em concordância, é referido no PCG (2024), que nos momentos de grande grupo, há momentos em que as crianças mostram dificuldades em esperar a sua vez e momentos em que têm menos à vontade de se expressar. Assim, nos momentos de grande grupo são privilegiados os momentos nos quais as crianças desenvolvem a sua capacidade de escutar e de se expressar, fazendo estes parte da rotina do grupo.

No que diz respeito à motricidade fina, a maioria do grupo revela algumas capacidades, como é exemplo a pega correta do lápis e da tesoura. Já quanto à motricidade grossa, todas as crianças evidenciam capacidades como seja: correr, saltar, trepar e até mesmo andar de triciclo.

De um modo geral, é um grupo interessado, participativo, explorador, criativo e afetivo, cujos interesses situavam-se bastante na área das artes plásticas e das construções. Assim, foram vários os momentos em que as crianças exibiram as suas capacidades criativas através de construções e composições. Um exemplo disso encontra-se representado na Figura 2.

Figura 2

“Cidade e carro” construída na mesa de luz por uma criança



Nota. Fonte própria.

2.6. As famílias

É conhecimento geral que um/a educador/a de infância e uma família coeducam uma criança (Silva et al., 2016), sendo que a família trata-se do primeiro educador de qualquer indivíduo e do “ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis” (Homem, 2002, citada por Castelão et al., 2015, p.77). Para além disso, cabe ao/à educador/a estabelecer uma relação de proximidade com as famílias, “reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.9). Para tal, importa conhecê-las um pouco.

No que diz respeito às famílias das crianças que integram a sala, são na maioria biparentais, salvo uma exceção, e residentes e/ou empregues nas imediações da OS. A maioria das crianças tem irmãos, sendo estes mais velhos e/ou mais novos.(PCG, 2024)

No que concerne ao nível socioeconómico das famílias, na sua maioria, é médio, salvo umas exceções no qual é inferior ou superior (PCG,2024)

No que diz respeito à comunicação com as famílias, sabe-se que a “comunicação eficaz entre a escola e a família é um dos elementos considerados chave para promover a colaboração das famílias e até a construção de parcerias” (Mata & Pedro, 2021, p.34). Ademais, a comunicação “cara a cara” é extremamente importante, porque para além de aumentar a proximidade entre o/ educador/a de infância e a família, evita más interpretações e proporciona esclarecimentos imediatos, facilitando a compreensão (Mata & Pedro, 2021). Assim, é pertinente referir que, no contexto de PPSII, a comunicação com as famílias era maioritariamente feita através da plataforma do Educabiz. Não obstante, a ED disponibilizava-se para atender às necessidades das famílias, uma vez que permanecia na instituição durante 1 hora após o início das saídas das crianças.

É importante esclarecer que a comunicação com as famílias não era apenas feita pela ED, uma vez que a AB também o fazia diariamente, sendo a seguinte nota de campo ilustrativa desses momentos: “Durante o acolhimento a **AB** recebe as crianças à porta, troca umas palavras com os pais e as crianças dirigem-se para as áreas e começam a brincar.” (cf. Anexo A, Nota de campo nº3)

Para além disso, tal como consta no PCG (2024), a **ED** reforça a importância das famílias e do seu papel no processo educativo dos seus educandos. Para o efeito, apesar

de se visar a participação e envolvimento das famílias, verificou-se que este aconteceu muito esporadicamente ao longo da PPSII, sendo que este se limitou a partilhas de pesquisas nos momentos em que as crianças estavam a desenvolver o projeto.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| ' ' | ' ' |

3.1 Intenções para a ação

Segundo as Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) a prática profissional de um educador de infância “caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (p. 5). Assim, através das intenções, o educador atribui um sentido à sua ação, ou seja, o que pretende fazer, como o pretende fazer e o porquê (Silva et al., 2016). Considerando estas breves notas, para o efeito defini as minhas intenções, começando por observar o grupo de crianças, a equipa educativa e a sua rotina.

De acordo com Silva et al. (2016), através das observações que o/a educador/a de infância faz do grupo, sem interferir, fica mais informado sobre os interesses das crianças e sobre como poderá desafiá-las e encorajá-las a realizar novas descobertas. Por conseguinte, com essas observações, conseguimos conhecer melhor os interesses das crianças, mais capazes de planear de acordo com os interesses das crianças e as suas necessidades.

Assim, procurei definir as minhas intenções para com as crianças, as famílias e a equipa educativa da sala, tendo por base as observações e os registos efetuados ao longo da minha prática.

3.1.1 Intenções para com as crianças

A primeira intenção que defini para com as crianças foi ***estabelecer uma relação de confiança***, que, de acordo com Silva et al. (2016), trata-se de uma prática fulcral numa relação entre educador e criança. Para tal, comecei por dar espaço às crianças, mostrar disponibilidade para com elas e esperar que elas me procurassem, tentando não impor a minha presença.

Para além do mais, ao longo de toda a minha Prática Profissional Supervisionada II, procurei sempre ***agir consoante as necessidades e os interesses do grupo de crianças***. Para o efeito, recorri à observação, aos conhecimentos que adquiri através da interação com as crianças e ao registo desses momentos, para ir ao encontro das necessidades e interesses do grupo de crianças. Em conformidade, Hohmann & Weikart (2007), afirmam

que, através da observação e da interação física e verbal com as crianças, os educadores são capazes de compreender, conhecer e apoiar cada criança de uma forma mais aprofundada. Assim, através das minhas observações, partiram as atividades que planeei fazer com as crianças. Segue-se o exemplo da atividade do *frottage*. Essa atividade surgiu após a visita ao Museu de Arte Contemporânea, no Centro Cultural de Belém, na qual as crianças foram introduzidas à técnica do *frottage*. Nessa visita tiveram a oportunidade de experimentar a técnica, e após verificar o interesse do grupo, decidi propor uma atividade na qual seria feita uma visita ao exterior, para que as crianças explorassem as várias texturas e folhas que encontrassem no jardim. Por outro lado, é pertinente mencionar que, apesar de planejar atividades que, a meu ver, iam ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, nunca forcei nenhuma criança a participar numa atividade quando esta não queria.

Para além disso, a maior fragilidade que identifiquei no grupo foi relativa à autonomia na gestão de conflitos, muitas vezes oriundos da dificuldade em partilhar e/ou disputa de objetos. As crianças recorriam ao apoio do adulto para os solucionar a maior parte das vezes. De acordo com Dani (2009) o educador deve identificar e problematizar as situações de conflito, de modo a promover o diálogo no qual as crianças possam esclarecer o seu ponto de vista face a tal conflito. Assim, *proporcionar momentos de colaboração e partilha entre pares*, foi outra das intenções que tracei para com o grupo de crianças. Para o efeito, procurei integrar nas atividades planificadas objetivos que dissessem respeito a esse tópico, incentivando a partilha e a comunicação. Segue-se o exemplo da atividade de fotografia. Nessa atividade, as crianças foram incentivadas a partilhar uma câmara fotográfica e acabaram por encontrar uma estratégia, no caso, uma ordem pela qual seriam capturadas as fotografias, e conseguiram cumprir os seus turnos, nunca ocorrendo discussões e/ou disputas pela câmara fotográfica.

Finalmente, com o avançar da minha intervenção, reparei que seria importante *auxiliar as crianças a reconhecer e a lidar com as suas emoções em situações de conflito*. A idade pré-escolar trata uma fase crucial para o desenvolvimento da regulação emocional da criança (Blair & Diamond, 2008 e Olson & Lunkenheimer, 2009, citados por Cadima et al., 2016). Citando Shields e Cicchetti (1997), os mesmos autores acrescentam que, ao longo desse período “as crianças podem potencialmente desenvolver

competências fulcrais que apoiam a regulação e a expressão adequada das emoções” (Cadima et al., 2016, p.235). Para o efeito, nos momentos de conflito perguntava às crianças como se estavam a sentir e tentava encontrar estratégias com elas para retornar à calma. Um exemplo disso é ilustrado na seguinte nota de campo:

(...) **E**: “O que estavas a sentir quando bateste? Frustrado? Zangado? Triste? Feliz?”

T: “Zangado.”

E: “O que podias ter feito de diferente?”

T não responde.

E: “Eu quando estou zangada costumo respirar fundo 5 vezes. Faz comigo. (respiram fundo 5 vezes)”

E: “E depois podias ter dito “**LU** estou a ficar zangado contigo.”(cf. Anexo A, Nota de campo nº107)

3.1.2 Intenções para com a equipa educativa

Como é explícito na Carta de Princípios dos Associados da APEI para a Tomada de Decisão Eticamente Situada, a equipa pedagógica deverá manter uma relação fundada no respeito, na qual é promovida a partilha entre elementos da equipa e o trabalho em equipa através da colaboração, partilha e prática reflexiva (Moita et al., 2011).

Neste sentido, ao longo de toda a prática, a minha principal intenção foi *respeitar a equipa educativa*. Para além disso, também procurei *manter uma relação e comunicação aberta com toda a equipa que compunha a sala*, partilhando as minhas ideias, as minhas dúvidas e as minhas observações com alguma frequência. Assim, uma vez estabelecida a relação de confiança com a equipa pedagógica, mostrei sempre disponibilidade para colaborar no que fosse preciso.

É pertinente referir que, antes de planificar qualquer atividade, partilhei com a equipa educativa as minhas ideias e, através da comunicação e da cooperação, eram feitos ajustes à atividade, uma vez que, como supramencionado, é importante estabelecer uma relação de comunicação e de cooperação com toda a equipa educativa.

3.1.3 Intenções para com as famílias

Para com as famílias, logo no início da minha intervenção, procurei *promover uma relação aberta de comunicação*, começando por me apresentar numa carta (cf. Anexo B) na qual me demonstrei disponível para responder a quaisquer questões que as famílias tivessem para fazer. Além disso, procurei *respeitar todas as famílias*. Em concordância, é explícito na Carta de Princípios dos Associados da APEI para a Tomada de Decisão Eticamente Situada, que cabe ao/à educador/a de infância, respeitar as famílias das crianças, incentivar a participação e mostrar disponibilidade para reunir com as famílias. (Moita et al., 2011)

Aos olhos de Hohmann & Weikart (2007), a chave de uma boa relação com as famílias assenta na comunicação aberta. Nesse sentido, os mesmos autores referem que, dado que os pais da criança se tratam dos principais educadores, é fulcral estabelecer uma relação de confiança com os pais, na qual se comunica abertamente e respeitosamente.

É importante mencionar que, foi pedido consentimento às famílias para o registo fotográfico, no qual foram garantidos o anonimato e a proteção da identidade das crianças (cf. Anexo C). Ademais, na escolha da criança sobre a qual realizei o portfólio (cf. Anexo A, Portfólio da criança), optei por escolher uma criança que mostrasse mais abertura para comigo, com o objetivo que a família, cujo contacto é mais reduzido, se sentisse mais aberta para comigo.

3.2. Avaliação da ação

Conforme Ferreira e Oliveira (2015), a avaliação do desempenho de docentes é algo que possibilita a melhoria das práticas pedagógicas, uma vez que “é por meio da avaliação das práticas docentes que se torna possível diagnosticar os pontos fortes e aquilo que nelas precisa ser melhorado, conduzindo, por isso, à aquisição e à consolidação de novas competências profissionais” (p. 811) Para o efeito, isto é, para a avaliação da minha ação ao longo desta PPSII, apoiei-me nas minhas reflexões (cf. Anexo A, Reflexões semanais) e nos registos das minhas observações (cf. Anexo A, Notas de campo) para avaliar a minha prática pedagógica. Além disso, foram a partir dessas observações e vivências que delinee as minhas intenções para a ação.

No que diz respeito à concretização das intenções que defini para a minha prática para com o grupo de crianças, considero que, globalmente, foram concretizadas. Após estabelecer uma relação de confiança com o grupo, fui capaz de planejar de acordo com os interesses e necessidades delas, algo que potenciou o engajamento das mesmas nas atividades. Para além disso, relativamente às minhas intenções traçadas com base na maior fragilidade do grupo, *autonomia na resolução de conflitos*, fui sempre capaz de integrar nas minhas projeções momentos em que as crianças fossem incentivadas a partilhar e colaborar com os seus pares. Ademais, também sinto que, nos momentos de resolução de conflitos, procurei validar as emoções das crianças, perguntando-lhes como se sentiam, de forma a que elas encontrassem estratégias para lidar com essas emoções.

Relativamente às intenções para com a equipa educativa, de um modo geral, foram realizadas. Consegui manter uma comunicação aberta, na medida do possível, tanto com a ED, como com a auxiliar de ação educativa, e acabámos por estabelecer uma relação na base da cooperação.

Por outro lado, as intenções para com as famílias foram mais difíceis de concretizar, dado o pouco tempo e espaço que me era disponibilizado para contactar com as mesmas. Assim, apesar do contacto com as famílias ser bastante reduzido, dada a hora da entrada das crianças diferir da minha hora de entrada, procurei partilhar as minhas propostas nas projeções semanais, que também incluíam reflexões feitas por mim, e incluía nas mesmas fotografias que capturassem os diversos momentos vividos ao longo dessa semana. Apesar de todos os constrangimentos, considero que, na medida do possível, as minhas intenções foram bem concretizadas, uma vez que consegui comunicar com as famílias, apesar de ser através das projeções semanais e de momentos pontuais em que nos cruzávamos, e nunca as desrespeitei.

É importante referir que, a realização do portfólio individual da criança (cf. Anexo A, Portfólio da criança), permitiu-me acostumar-me mais a este tipo de instrumento de avaliação. De acordo com Craveiro e Silva (2014) este instrumento de avaliação “tem como especificidade possibilitar conceder voz às crianças sobre as suas aprendizagens, permitindo-as participar na avaliação do seu próprio desempenho.” (p.36). Nesse sentido, para a realização do mesmo, contei com a colaboração da criança, dando-lhe a oportunidade de escolher os elementos que gostaria de incluir no mesmo, bem como os

seus comentários e observações dos registos, em conformidade com o modelo fornecido pela OS.

Em nota conclusiva, atendendo a todo o meu percurso nesta PPSII, considero que os meus objetivos foram alcançados. Não obstante, reconheço que não foi uma jornada fácil, pelo contrário, uma repleta de desafios, que acabaram por contribuir para o meu crescimento pessoal, tornando-me uma pessoa mais capaz de lidar com a adversidade e mais resiliente perante os desafios que surgirão ao longo deste meu percurso profissional.

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' ' |

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

Com o decorrer da PPSII, e após algumas semanas de registo de observações, verifiquei que os conflitos eram algo bastante presente na vida do grupo. Um exemplo é retratado na seguinte nota de campo

No jardim, o **S** aproxima-se da estagiária a chorar.

E: “O que se passa, **S**?”

S: “O **FE** chamou me uma palavra feia”

E: “Vamos falar com ele.”

A **E** e o **S** dirigem-se até ao **FE**.

E: “**FE**, o que é que disseste ao **S**?”

FE: “Eu não lhe bati. Eu não lhe magoei.”

E: “**FE**, sabes que as palavras também magoam.”

FE: “Só lhe chamei chorão. Não lhe bati.”

E: “Mas magoaste o **S**, com as tuas palavras. Pede-lhe desculpa, por favor.”

FE: “Desculpa, **S**.” (abraçam-se) (cf. Anexo A, Nota de campo nº34)

Nesse sentido, e após várias semanas de prática, verifiquei que nas minhas observações a incidência de conflitos continuava a ser evidente, e que as crianças mostravam uma certa necessidade de apoio por parte do adulto para a resolução dos mesmos. Assim, comecei a procurar estratégias que o adulto poderia/deveria adotar nessas situações para auxiliar as crianças nesses momentos bem como promover a autonomia das mesmas. Por estes motivos, o tema da investigação centrou-se no tema da resolução de conflitos entre crianças de 5 anos de idade.

4.2. Enquadramento teórico

No presente capítulo irá ser apresentada a revisão de literatura relativa à problemática em estudo, com o objetivo de facilitar a compreensão do leitor e a informá-lo mais sobre o tema.

4.2.1 Explicitação de conceitos

4.2.1.1 O que é um Conflito?

Conforme Jares (2002), o conflito corresponde a uma situação de incompatibilidade ou divergência entre indivíduos ou grupos, isto é, uma situação de oposição entre dois ou mais sujeitos. Ademais, é algo natural e intrínseco à vida (Jares, 2002). Em concordância, Amirault e Snyder (2021), afirmam que o conflito para além de ser natural à vida humana, é também algo que resulta da interação social. Assim, as mesmas autoras concluem que, para aprendermos a lidar com o conflito, temos de aprender a estar em conflito, isto é, não os podemos contornar (Amirault & Snyder, 2021).

Por outro lado, citando Lederach (1984), Cunha e Monteiro (2018) acrescentam que o conflito é um “processo natural a toda a sociedade e um fenómeno necessário para a vida humana, que pode ser um factor positivo na mudança e nas relações, ou destrutivo, segundo a forma de regulá-lo” (p.2)

Nos contextos de educação de infância, os conflitos acontecem com muita frequência, uma vez que advém das interações sociais das crianças (Skoglund, 2019). É nesses contextos que muitas crianças têm as suas primeiras interações com outras crianças, e esse facto leva a que não dominem muitas capacidades sociais, dada a sua inexperiência neste contexto social (Vale, 2009). Além disso, citando Hay e Ross (2019) e Singer e Hännikäinen (2002), Sobral e Caetano (2021) acrescentam que “as relações interpessoais, quer sejam harmoniosas quer conflituosas, contribuem para o desenvolvimento das crianças, nomeadamente ao nível das suas competências sociais” (p. 82)

Neste sentido, e atendendo a todos os factos supramencionados, podemos definir conflito como uma situação de incompatibilidade e/ou de divergência entre sujeitos, que é natural à vida humana e frequente nas primeiras interações entre crianças.

4.2.1.2. O que é a Regulação emocional?

A regulação emocional, aos olhos de Edwards (2018), é entendida como a capacidade do sujeito se autorregular e de controlar e/ou inibir impulsos. Em

concordância, citando Eisenberg, Spinrad e Eggum (2010), Cadima et al. (2016) afirmam que “a regulação emocional compreende um conjunto de processos através dos quais as emoções são redirecionadas, controladas, moduladas, inibidas ou modificadas, de forma a facilitar o funcionamento adaptativo num determinado contexto” (p. 236). Webster-Stratton (2017), por outro lado, define regulação emocional como sendo a “capacidade que um indivíduo tem para controlar adequadamente as suas respostas emocionais (neurofisiológicas e bioquímicas, comportamentais e cognitivas) às situações que ocorrem.” (p. 262). A mesma autora acrescenta que o oposto de regulação emocional, isto é, a desregulação emocional, ocorre quando o sujeito evidencia comportamentos não socialmente aceites, como é exemplo a agressividade (Webster-Stratton, 2017).

É importante esclarecer que a regulação emocional não é algo inato, isto é, é algo que tem de ser aprendido (Webster-Stratton, 2017). Através do desenvolvimento da fala e da consequente capacidade de comunicação da criança, a criança vai se tornando cada vez mais capaz de identificar as suas emoções, as suas intenções e os seus pensamentos, e por conseguinte, tornam-se capazes de “regular mais eficazmente as suas respostas emocionais” (Webster-Stratton, 2017, p. 263).

No que diz respeito ao desenvolvimento da regulação emocional, Blair e Diamond (2008) e Olson e Lunkenheimer (2009), citados por Cadima et al. (2016), afirmam que a idade pré-escolar corresponde a um período crítico para o desenvolvimento da mesma. Além disso, é nesse período que possivelmente são desenvolvidas capacidades para apoiar a criança na regulação e expressão adequada das suas emoções (Shields & Cichetti, 2009, citados por Cadima et al., 2016). Em concordância, Webster-Stratton (2017) acrescenta que nestas idades e com o desenvolvimento das competências de linguagem e comunicação da criança, se vão tornando mais capazes de rotular e regular as suas emoções.

No que diz respeito à velocidade a que as crianças aprendem a regulação emocional, Webster-Stratton (2017) afirma que tal varia de criança para criança. Não obstante, a autora considera a existência de quatro processos relacionados com a capacidade crescente das crianças se autorregularem, nomeadamente: (i) *maturação do sistema neurológico inibitório da criança*; (ii) *o temperamento e o estágio de desenvolvimento da criança*; (iii) *a socialização com os pais e o apoio do meio*; (iv) *a*

importância que a escola e os educadores dão à educação emocional (Webster-Stratton, 2017, p. 264).

Relativamente ao primeiro processo, isto é, *maturação do sistema neurológico inibitório da criança*, relaciona-se com o desenvolvimento neurológico da criança, ou seja, se a criança já tem “o “*hardware*” neurológico necessário para o controlo das emoções” (Webster-Stratton, 2017, p.264).

Sobre o segundo processo, *o temperamento e o estágio de desenvolvimento da criança*, a autora menciona que há crianças mais propícias à desregulação emocional, e que tal pode se justificar por “dificuldades de aprendizagem, a atrasos de linguagem, a défices de atenção, a hiperatividade ou a outros atrasos de desenvolvimento.” (Webster-Stratton, 2017, p.264)

No que concerne ao terceiro processo, ou seja, *a socialização com os pais e o apoio do meio*, a autora afirma que a forma como as crianças lidam com os seus sentimentos, regulam as suas emoções e reagem aos sentimentos dos outros, está correlacionado com a forma como a sua família o faz (Webster-Stratton, 2017). Por outras palavras, a forma como a família lida com os sentimentos, tanto os seus como os dos outros, afeta a forma como a criança lida com os seus. Além disso, o ambiente em que a criança se insere também tem impacto, isto é, se for um ambiente de instabilidade e imprevisibilidade, a criança irá ter mais dificuldades na sua regulação emocional (Webster-Stratton, 2017).

Relativamente ao quarto processo, *a importância que a escola e os educadores dão à educação emocional*, refere-se à forma como o adulto dá resposta aos sentimentos das crianças, se conversam sobre o tópico, como responde às emoções negativas nos momentos de conflito, influencia a capacidade da criança regular as suas emoções (Webster-Stratton, 2017).

Finalmente, Edwards (2018) realça que, uma criança que se saiba autorregular, que é capaz de reconhecer várias emoções tanto em si como nos outros, que é capaz de controlar impulsos, que é capaz de lidar com a desilusão de forma calma e que não deixa que as suas emoções resultem em comportamentos indesejados, é uma criança que evidencia capacidades relacionadas com a aprendizagem da regulação emocional.

4.3. Desenvolvimento socioemocional das crianças dos 3 aos 6 anos

Aos olhos de Oliveira e Muszkat (2021), as capacidades socioemocionais referem-se a “um conjunto de habilidades fundamentais para o desenvolvimento global dos indivíduos que envolve aspectos socioafetivos, emocionais, comportamentais e morais” (p. 92). De acordo com os mesmos autores, é através destas capacidades que os indivíduos são capazes de manter relações sociais nos variados contextos da vida. Ainda sobre o tópico, Oliveira e Muszkat (2021) acreditam que o desenvolvimento socioemocional pode ser subdividido em três categorias, respetivamente: (i) cognitiva; (ii) emocional/afetiva; (iii) comportamental (p. 92).

A primeira categoria – *cognitiva* – diz respeito à capacidade de resolução de problemas, à metacognição, à flexibilidade cognitiva e à cognição social (Oliveira & Muskat, 2021). Por outras palavras, a capacidade que o indivíduo tem em lidar com os seus problemas, de pensar sobre os seus pensamentos, de se adaptar a diferentes situações para resolver conflitos e alcançar diferentes objetivos e finalmente, compreender que é diferente das outras pessoas, que podem ter diferentes crenças, intenções, logo é “capaz de constatar, compreender e interpretar emoções e situações sociais” (Oliveira & Muskat, 2021, p. 92).

A segunda categoria - *emocional/afetiva* – refere-se à capacidade do indivíduo tratar as suas emoções, desde o seu reconhecimento à sua autorregulação. Assim, deverá ter autoconsciência emocional, autorregulação emocional, empatia e autoestima (Oliveira & Muskat, 2021). Por outras palavras, deverá ser capaz de identificar o que está a sentir, de se autorregular, de ser empático para com os outros e de reconhecer as suas qualidades.

Finalmente, no que concerne à terceira categoria - *comportamental* – diz respeito a todos os comportamentos pró-sociais esperados do indivíduo, isto é, a sua capacidade de cooperação, ajudar, confortar e partilhar (Oliveira & Muskat, 2021).

O Center on the Social Emotional Foundations for Early Learning, 2008 (citado por Barros et al., 2024), entende o desenvolvimento socioemocional como a “capacidade progressiva de as crianças compreenderem, expressarem e gerirem as suas emoções de uma forma social e culturalmente ajustada, estabelecerem relações positivas e significativas, e adaptarem-se de forma saudável aos seus contextos de vida” (p.6). Vale

(2009) acrescenta que o desenvolvimento destas competências socioemocionais, durante o período pré-escolar, é de extrema importância para as crianças,

1º porque é na infância que as crianças se encontram mais permeáveis a este tipo de aprendizagens; 2º porque as crianças passam muito do seu tempo diário em contextos de atendimento à infância; 3º porque os educadores podem evitar problemas de comportamento antes de eles aparecerem e estimular, assim, o crescimento social saudável das crianças, mesmo daquelas com menor habilidade ao nível do desenvolvimento social. (pp.132-133)

4.4. Resolução de conflitos na infância

Os conflitos são algo que ocorre a nível diário em contextos educativos de educação Pré-Escolar (Hohmann & Weikart, 2007) e que, por vezes, podem mesmo escalar até conflitos entre criança e adulto, nomeadamente, nos momentos em que a criança agride um adulto (Skoglund, 2019). Ademais, de acordo com Cunha e Monteiro (2018), é fundamental que o educador encare o conflito como uma oportunidade de aprendizagem e aprenda a atuar/intervir perante o mesmo, uma vez que se trata de algo “natural às relações humanas” (p. 19). Em concordância, Hohmann e Weikart (2007) acrescentam que as crianças precisam de experienciar para aprender, e que quando lhes é

dada a oportunidade de praticar a resolução de conflitos interpessoais num clima e num contexto de apoio, as crianças aprendem mais facilmente a acreditar nelas próprias enquanto resolutoras de problemas, a confiar nos adultos para as apoiar quando necessitam, a serem empáticas e altruístas, e a ter fé nas suas capacidades individuais e colectivas para fazerem com que as relações resultem. (p. 92)

Na idade pré-escolar, isto é, entre os três e os seis anos de idade, as crianças encontram-se no período de desenvolvimento pré-operatório, que se estende entre os dois e os sete anos de idade. Assim, é expectável que as crianças ainda sejam egocêntricas, pensando que o mundo foi feito para elas e para os seus desejos, algo que lhes limita as

trocas intelectuais, tornando-as irritadas quando contrariadas (La Taille, 1992, citado por Schirmann et al., 2019).

Além do supramencionado, a infância também trata um período no qual as crianças, através das suas relações com os outros e com o meio,

vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros. (Silva et al., 2016, p. 33)

Para o efeito, através de “atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito (e) justiça” (Silva et al., 2016, p. 33), o/a educador/a promove o desenvolvimento desses valores, bem como a sua valorização e apropriação por parte das crianças.

Relativamente aos motivos pelos quais ocorrem os conflitos em contexto escolar, Cunha e Monteiro (2018), destacam alguns, respetivamente: disputa de recursos, ofensas, agressão e desacordo.

No que diz respeito a fatores que possam ser facilitadores da capacidade de resolução de conflitos das crianças, Acar et al. (2015) destacam o **temperamento** da criança. De acordo com os mesmos autores, as crianças com temperamentos mais regulados e menos reativas têm maior chance de ter interações sociais positivas (Acar et al., 2015).

As **competências emocionais da criança** são outro fator que afeta a sua capacidade de se relacionar com os seus pares. De acordo com Vale (2009), uma criança que compreende melhor as suas emoções tem melhores relações com os seus pares, uma vez que essa “percepção emocional ajuda a criança a reagir adequadamente, e a capacidade de regular as emoções ajuda-a a ter mais sucesso junto dos pares” (p.130). Nesse sentido, Vale (2009) destaca a “educação socio-emocional” (p. 131) como uma medida de prevenção à “conduta anti-social” (p. 131), sendo que esta inclui a “auto-consciência, o

controle dos impulsos, a empatia, a escolha de perspectiva, a cooperação, a resolução de conflitos” (p. 131).

Em concordância com Vale (2009), Motta et al. (2006), citando Barnett (1992) acrescentam que durante um conflito, e de forma a que a criança reflita sobre o impacto das suas ações na vítima, o adulto deverá “dirigir a atenção da criança ao mal-estar da vítima, quando ela fere ou magoa outra pessoa” (p. 525). Através dessa prática, a criança acabará por compreender o impacto que as suas atitudes têm para com o outro, o que por conseguinte promoverá a compreensão e o sentido empático, ou seja, os comportamentos pró-sociais (Motta et al., 2006), comportamentos altruístas e respeito a regras sociais (McDonald & Messinger, 2011).

A **comunicação**, como mencionado anteriormente, é outra capacidade facilitadora uma vez que, à medida que a criança vai aumentando a sua capacidade de de comunicação, torna-se progressivamente mais proficiente na identificação das suas emoções, intenções e pensamentos, e conseqüentemente, capaz de regular as suas respostas emocionais (Webster-Stratton, 2017).

4.5. Papel do adulto: Estratégias a adotar perante situações de conflito

De acordo com Amirault e Snider (2021), por vezes, perante situações de conflito, o adulto tende a querer a rápida resolução do mesmo, dando a resposta à criança. Este desejo de resolver o problema parte de um reflexo comum entre educadores de infância, isto é, o reflexo de resolver problemas. No entanto, tal reflexo pode apresentar-se como um constrangimento, uma vez que, acaba por inibir a aprendizagem da criança nessas situações. Nesses momentos em que o adulto dá a resposta ou a solução ao problema da criança, o adulto faz com que a criança aprenda a ficar à espera de uma resposta do adulto ao invés de procurar estratégias para lidar com o mesmo (Amirault & Snider, 2021). Nesse sentido, cabe ao educador de infância encarar as “situações de conflito como oportunidades para as crianças desenvolverem competências no domínio da resolução de problemas interpessoais” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 89). Em concordância, Skoglund (2019), afirma que os conflitos devem ser encarados como momentos de aprendizagem, uma vez que fomentam o desenvolvimento cognitivo, social e moral da

criança, e também são momentos em que a criança aprende as regras das relações que estabelece com os seus pares. Ademais, pertinente esclarecer que é através da prática que as crianças vão adquirindo as competências necessárias para a sua autonomia, ou seja,

quando as crianças praticam a resolução de conflitos desde idades precoces, pela altura em que atingem a idade adulta têm muitas das competências interpessoais de que necessitam, o hábito de as pôr em prática, e a necessária confiança em si para os resolver, confiança essa ganha através de muitos anos de experiência e apoio (Hohmann & Weikart, 2007, p. 89)

Relativamente à forma de como o adulto deve lidar com os conflitos interpessoais entre crianças, Hohmann e Weikart (2007) destacam três estratégias que o adulto deverá ter em consideração, nomeadamente: (i) a consideração pelas características desenvolvimentais da criança; (ii) a criação de um ambiente que reduza a incidência de situações de conflito; e (iii) o apoio às crianças quando ocorrem conflitos.

Quanto ao primeiro aspeto - *a consideração pelas características desenvolvimentais da criança* – o adulto deverá reconhecer que a criança em idade pré-escolar ainda é bastante centrada em si própria, na luta pela sua independência e pelo controlo. Nesse sentido, a forma como a criança aborda o conflito tende a ser autocentrada, na medida em que a mesma não pensa nos sentimentos/necessidades da outra pessoa. Para auxiliar a criança no processo de resolução de conflitos, deverá reconhecer os sentimentos que a criança está a vivenciar, tendo em consideração que “quando as crianças estão perturbadas, ajudá-las a reconhecer os próprios sentimentos e os dos outros naquela situação pode contribuir para que sintam que têm controlo, e para que compreendam que todos os sentimentos precisam de ser considerados” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 615). Além disso, o adulto deverá incentivar as crianças a terem um papel ativo na resolução dos seus problemas. Assim, e ao incentivar esse papel da criança, o adulto encoraja a sua iniciativa e também o desejo que a criança tem de fazer coisas por si própria. Finalmente, ao abordar um conflito entre crianças, o adulto deverá também evitar “afirmações gerais” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 616), tais como, “Tens de partilhar o carro com o Manuel”. Ao invés, o adulto deverá ser mais específico, na medida

em que dá uma informação mais detalhada à criança, neste caso em relação à partilha poderia dizer “Estou a ver que estão frustrados por não haver um carro para cada um. Que pena. Não temos dois carros. Como vamos resolver isto?”.

No que concerne ao segundo aspeto - *criação de um ambiente que reduza a incidência de situações de conflito* - os autores afirmam que o educador deverá estabelecer uma rotina diária com o grupo, disponibilizar variados materiais e brincadeiras, modelar os comportamentos que espera que as crianças tenham, desde a manipulação dos materiais às interações entre pares e planejar transições (Hohmann & Weikart, 2007). Estas estratégias, quando implementadas, tornam as crianças mais seguras e com um maior sentimento de controlo, e conseqüentemente, “mais intencionais nas suas brincadeiras” (p. 617) e com menos incidência de disputas e conflitos.

Finalmente, no que diz respeito ao terceiro aspeto - *o apoio às crianças quando ocorrem conflitos* – os autores destacam sete passos a serem adotados nessas situações, respetivamente: (i) abordar a situação com calma; (ii) reconhecer os sentimentos das crianças e recolher informação; (iii) definir o problema com base naquilo que as crianças expressam; (iv) pedir sugestões/ideias; (v) transmitir as soluções propostas pelas crianças e procurar a decisão a ser adotada; (vi) encorajar as crianças a colocarem em prática as suas decisões; (vii) estar pronto para apoiar (Hohmann & Weikart, 2007).

Em concordância, e ressaltando a importância da validação emocional, Fialho (2019) afirma que tanto o/a educador/a como a família podem representar um papel fundamental quando ajudam a criança a gerir as emoções de forma adequada, como é exemplo um momento em que a criança controla a sua raiva. Nesse sentido, de acordo com a mesma autora, o/a adulto/a pode adotar algumas estratégias, de entre as quais: (i) incentivar as crianças a pronunciarem as suas emoções e (ii) exprimir o seu estado emocional com recurso à linguagem emocional.

Relativamente à primeira estratégia, *incentivar as crianças a pronunciarem as suas emoções*, Fialho (2019) afirma que o adulto deverá encorajar a criança a expressar o que está a sentir, por exemplo “Pareces estar zangado. Gostavas de falar comigo sobre isso?”. Nesses momentos, o adulto deverá evitar dizer “Não fiques triste” ou algo que reprima as emoções que a criança esteja a sentir. Outra estratégia poderá ser o adulto partilhar uma experiência sua que seja parecida à da criança (Fialho, 2019).

No que concerne à segunda estratégia, *expressar o seu estado emocional com recurso à linguagem emocional*, a mesma autora menciona que, o adulto, ao falar sobre as emoções que está a sentir, acaba por ajudar as crianças a identificar os sentimentos com maior precisão, e por conseguinte, ajuda-as na autorregulação emocional (Fialho, 2019). Através desta estratégia, de acordo com a mesma autora, as crianças tendem a manifestar menos comportamentos explosivos face às emoções negativas que sentem, uma vez que desenvolvem uma linguagem emocional que lhes permite gerir melhor as suas emoções e a regulá-las. Nesse sentido, o adulto deverá expressar as suas emoções da mesma forma que deseja que as crianças o façam (Fialho, 2019).

Por outro lado, de acordo com Cunha e Monteiro (2018), o adulto, enquanto mediador, deverá ter certas competências, de entre as quais, ser bom ouvinte, imparcial, assertivo, empático e criativo. Nesse sentido, os mesmos autores acreditam que o mediador deverá ser uma pessoa capaz de ouvir ambas as partes e validar os seus sentimentos, “não tomar partidos” e comunicar com ambas as partes de forma clara e também oferecer sugestões de soluções para a resolução do conflito. É importante referir também que, as questões que o mediador coloca, visando o desenvolvimento do processo de comunicação, deverão ser, inicialmente, abertas de modo a obter mais informação do conflito, e posteriormente, poderá fazer uso de outro tipo de perguntas, como são exemplo as perguntas hipotéticas nas quais os mediados refletem como seria o seu conflito numa determinada situação e também têm a oportunidade de se exprimirem sem se comprometerem (Cunha & Monteiro, 2018).

No que concerne às estratégias a adotar pelo adulto face à resolução de conflitos interpessoais, Hohmann e Weikart (2007) acreditam que o adulto deverá saber quando deve e quando não deve intervir no conflito. Ademais, deverá ser capaz de reconhecer os níveis de autonomia das crianças nesses momentos (Hohmann & Weikart, 2007). Para o efeito, os mesmos autores destacam três níveis de mediação. No primeiro, o adulto tem um trabalho mais direto com as crianças, aproximando-se de todas as crianças envolvidas no conflito, colocando-se ao nível delas e oferecendo um apoio adaptado ao nível de desenvolvimento das crianças. No segundo nível, o adulto escuta a criança a descrever o acontecimento e oferece sugestões que auxiliem a criança na resolução autónoma do

conflito. No terceiro nível, o adulto mantém-se próximo das crianças mas sem intervenção, essa presença será apoio suficiente.

4.6. Roteiro metodológico e ético

Antes de ser dado início à presente investigação, foi necessário determinar as diferentes opções metodológicas e éticas pelas quais iria ser orientada. Para o efeito, o presente capítulo apresentará, respetivamente: (i) Questões e objetivos da investigação; (ii) Natureza e âmbito do estudo; (iii) Participantes no estudo; e (iv) Técnicas e instrumentos de recolha de dados.

4.6.1. Questões e objetivos da investigação

Tendo em consideração a problemática em estudo, isto é, a resolução de conflitos em contexto de jardim de infância, que surgiu após várias observações desde o início da PPSII, foram traçadas as seguintes questões orientadoras: (i) que situações de conflito entre pares estão mais presentes no quotidiano de crianças de 5 anos de idade no contexto educativo (sala de atividades e recreio) e que estratégias as crianças utilizam para resolver essas situações de conflito?; (ii) qual o papel do adulto face a situações de conflito entre as crianças de 5 anos de idade e que estratégias utiliza para resolver essas situações?; (iii) quais os fatores que influenciam a capacidade de resolução de conflitos entre as crianças de 5 anos no contexto educativo?

De modo a dar resposta a estas questões foram definidos os seguintes objetivos: (i) mapear as situações de conflito entre pares mais comuns no quotidiano das crianças de 5 anos de idade em contexto educativo; (ii) identificar as estratégias que as crianças de 5 anos utilizam para resolver as situações de conflitos entre pares que vivenciam no contexto educativo; (iii) analisar o papel do adulto na resolução de conflitos entre crianças de 5 anos de idade no contexto educativo; (iv) identificar as estratégias usadas pelos adultos na resolução de conflitos que surgem entre as crianças de 5 anos; e (v) identificar fatores que contribuem para o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas em crianças com 5 anos de idade.

4.6.2. Natureza e âmbito do estudo

No que concerne à natureza do estudo, a mesma é qualitativa, que aos olhos de Bogdan e Biklen (1994) caracteriza-se por privilegiar a “compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (p.16). Ainda sobre o mesmo tópico, Meirinhos e Osório (2010) acrescentam que o modelo qualitativo implica um trabalho de campo, ou seja, que o investigador esteja em campo a realizar observações, juízos de valor e análises.

Relativamente ao método utilizado ao longo da investigação, este caracteriza-se como sendo um estudo de caso. De acordo com Morgado (2019), citado por Morgado e Osório (2021), este método trata uma “estratégia investigativa que permite uma análise mais focalizada e mais compreensiva de determinadas situações, processos e/ou práticas profissionais” (p. 135). Ademais, os mesmos autores acrescentam que este método é frequentemente adotado em investigações em contextos educativos. Por outro lado, Duarte (2008) afirma que o estudo de caso permite “uma visão em profundidade de processos educacionais, na sua complexidade contextual.” (p. 114) e que por esses motivos, considera-se um modo de pesquisa adequado a contextos educativos.

4.6.3. Participantes no estudo

Na investigação participaram todas as crianças que integravam o grupo no decorrer da PPSII, previamente caracterizados no capítulo 2 do relatório. Além disso, a equipa pedagógica da sala também foi participante no estudo, dados os objetivos traçados.

4.6.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados foi necessária a adoção de várias técnicas de recolha dos mesmos. Para o efeito, realizaram-se entrevistas à equipa pedagógica da sala em que se realizou a investigação, bem como a observação direta participante. Nesse sentido, foi formulado um guião de entrevista (cf. Anexo D) com base nos objetivos traçados para a investigação e as observações foram registadas em notas de campo, posteriormente analisadas nas tabelas de registo de conflitos (cf. Anexo H) e categorizadas (cf. Anexo I). É importante esclarecer que a entrevista à **AB**, realizada presencialmente, acabou por ser

excluída da investigação por falta de respostas às questões. Quanto à entrevista à **ED**, foi feita virtualmente, por reunião *zoom*, por preferência da **ED**. Posteriormente, a entrevista foi transcrita (cf. Anexo E) e categorizada (cf. Anexo F), tendo por base a análise de conteúdo. A análise de conteúdo trata um conjunto de instrumentos metodológicos que apoiam a análise de variadas fontes de conteúdo (Freitas et al., 1997).

De acordo com Aires (2015), a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas no estudo do ser humano, que surge da necessidade do investigador de compreender “o sentido que os sujeitos dão aos seus atos” (p. 29). Por outro lado, a observação participante é uma técnica frequente em investigações de natureza qualitativa (Flick, 2004, citado por Meirinhos & Osório, 2010). Aos olhos de Aires (2015), a observação trata a “recolha de informação de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (p. 24). Ademais, de acordo com Afonso (2005), é considerada uma técnica de recolha de dados “fidedigna e útil, uma vez que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e ponto de vista dos sujeitos” (p. 92).

Finalmente, no que concerne às notas de campo, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), podem-se definir como um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). Ainda sobre o tópico, Fillipo et al. (2011) acrescentam que deverão ser tomados registos diariamente pelo investigador, logo que seja possível fazê-los. No entanto, os mesmos autores acrescentam que não deverão ser feitos os registos em frente aos observados, e que, por esses motivos, o investigador deverá recorrer à sua memória para tal. Assim, optei por registar fotograficamente os momentos dos quais gostaria de fazer notas de campo, com exceção dos momentos de conflitos entre as crianças, para ter uma ideia mais fidedigna do momento ocorrido, a hora a que ocorreu e os seus intervenientes.

Relativamente à análise de dados, foi feita a triangulação dos dados que, de acordo com Yin (1993) citado por Meirinhos e Osório (2010), é algo frequente em investigações de natureza qualitativa e estudos de caso. A triangulação de dados é um processo no qual são utilizadas diversas perspetivas para “clarificar significados” (Stake, 1999, citado por Meirinhos e Osório, 2010, p. 60). Essas variadas perspetivas, de acordo com Meirinhos e

Osório (2010) poderão se provar úteis na interpretação do investigador, tornando assim o estudo num “bom estudo qualitativo” (p. 60).

Finalmente, é importante referir que também foi realizado um roteiro ético (cf. Anexo G), no qual foram explicitados os princípios que orientaram tanto a minha investigação como toda a minha Prática Profissional Supervisionada. Para o efeito, foram mobilizados dois documentos, respetivamente *Carta de Princípios para a Ética Profissional* redigida pela APEI (2011) e os *Princípios Éticos e Deontológicos* de Tomás (2011). Como é referido no roteiro ético (cf. Anexo G), o respeito por todos os intervenientes na investigação foi priorizado e garantido o anonimato de todos os participantes.

4.7. Apresentação e discussão dos resultados

O presente tópico diz respeito à apresentação e discussão dos resultados obtidos através de todas as diferentes técnicas de recolha de dados elencadas anteriormente.

Relativamente aos registos de conflito entre pares, foram analisados, no total, 46 situações de conflito, registadas no período de 4 meses. Importa referir que, nestes registos estiveram envolvidas crianças de ambos os sexos.

Para o efeito, primeiramente serão apresentados os resultados da observação seguidos dos da opinião da ED, referentes às situações de conflito entre pares mais presentes no quotidiano das crianças de 5 anos de idade, seguidas do papel do adulto perante situações de conflito e para terminar, os fatores facilitadores de resolução de conflitos.

4.7.1. Situações de conflito entre pares mais presentes no quotidiano das crianças de 5 anos de idade

Através da observação direta do grupo de crianças, registada em notas de campo (cf. Anexo A, Notas de campo) e posteriormente analisada nas tabelas de registo de conflito (cf. Anexo I), foi possível verificar vários aspetos relativos aos conflitos entre pares das crianças, sendo os mesmos analisados e categorizados (cf. Anexo H). De modo a facilitar a compreensão do leitor, o presente tópico foi dividido em três subtópicos,

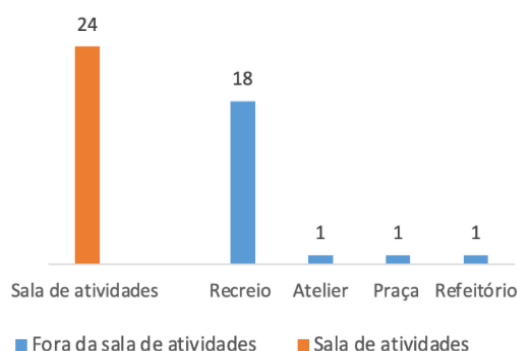
respetivamente: i) local dos conflitos; ii) motivos dos conflitos entre pares; e iii) estratégias mobilizadas pelas crianças para a resolução do conflito.

4.7.1.1. Local dos conflitos

De acordo com Hohmann e Weikart (2007), o ambiente que o educador proporciona tem impacto na incidência de conflitos entre as crianças. Assim, os mesmos autores sugerem que, quando um educador proporciona um ambiente rico em materiais e brincadeiras, poderá diminuir a incidência de disputas e de conflitos (Hohmann & Weikart, 2007). Além disso, entende-se que, em espaços exteriores, as crianças têm maior liberdade para brincar de forma ruidosa e vigorosa (Hewes, 2006). Observemos, então, na figura que se segue, os locais em que os conflitos foram observados.

Figura 3

Locais onde ocorreram os conflitos entre as crianças da sala 7



Nota. Dados recolhidos através das *Tabelas de registo de conflitos* (cf. Anexo H).

No que concerne ao local em que mais ocorreu conflitos, foram registados 24 conflitos dentro da sala de atividades e 21 fora da sala de atividades (cf. Figura 3). No entanto, é importante mencionar que o tempo de observação diário era superior em sala de atividades comparativamente ao tempo passado fora da mesma, sendo que o tempo passado na sala de atividades era cerca de 4 horas 30 minutos e o tempo passado fora da mesma era cerca de 1 hora diária. Assim, é algo que tem de ser considerado na análise destes dados. Com esse fator em consideração, verificou-se que face ao tempo de observação diária, os conflitos eram mais proeminentes nos exterior da sala de atividades, sendo a maioria destes no recreio.

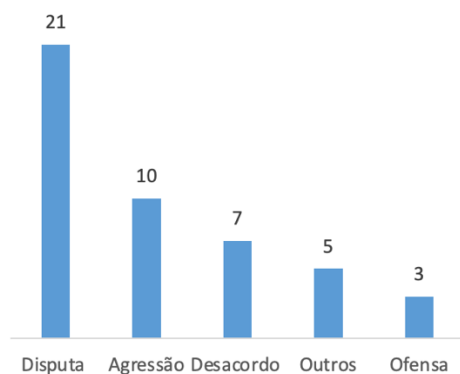
À luz da literatura, entende-se que o espaço exterior, por se tratar de um espaço onde as brincadeiras tornam-se mais vigorosas e frenéticas, por conseguinte, é também um espaço no qual ocorrem conflitos, resultantes das interações entre as crianças (Frost et al., 2012). Por outro lado, entende-se que a sala de atividades, quando organizada conforme os critérios de Hohmann e Weikart (2007), isto é, um local atraente e seguro para as crianças e com disponibilização de diversos materiais, pode diminuir a incidência de conflitos entre as crianças.

4.7.1.2. Motivos dos conflitos entre pares

Aos olhos de Cunha e Monteiro (2018), os conflitos que surgem em contexto escolar, são frequentemente motivados por diferentes factos, nomeadamente: **disputa de objetos, ofensas, situações de desacordo e agressão**. Vejamos o que dizem os resultados decorrentes da observação realizada, os quais se apresentam na Figura 4.

Figura 4

Motivos dos conflitos entre pares das crianças da sala 7



Nota. Dados recolhidos através das *Tabelas de registo de conflitos* (cf. Anexo H).

Partindo da análise do gráfico representado na Figura 4, no que concerne à motivação por detrás dos conflitos entre pares das crianças da sala 7, entende-se que, grande parte, isto é, 21 conflitos deveram-se à disputa de objetos, dez conflitos deveram-se a agressão, sete por desacordo, três por ofensa e cinco por outras razões.

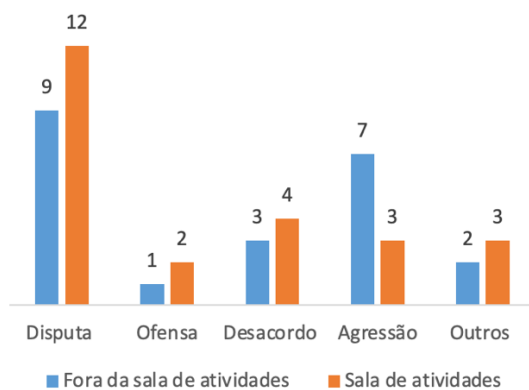
Em conformidade, ao longo da entrevista, a **ED** menciona que a motivação por detrás dos conflitos “muitas vezes é por causa da posse de objetos” (cf. Anexo E) ou

devido a atitudes anti-sociais por parte das crianças, sendo estas “alguma atitude que o outro tenha ou que diz, ou que faça”(cf. Anexo E). Ademais, à luz da literatura, verificou-se que a disputa de objetos é algo bastante frequente em contextos de educação de infância (Hohmann & Weikart, 2007), e por conseguinte, algo expectável de ocorrer.

Por outro lado, no que diz respeito às diferenças de motivações por detrás dos conflitos entre pares, relativamente ao local em que as crianças se encontravam, constataram-se algumas. Observemos a Figura 5.

Figura 5

Motivos dos conflitos na sala de atividades vs. fora da sala de atividades



Nota. Dados recolhidos através das *Tabelas de registo de conflitos* (cf. Anexo H).

Partindo da análise da Figura 6, verificou-se que, fora da sala de atividades, as crianças tiveram mais conflitos motivados pela agressão. Tal facto poderá ser justificado por o espaço exterior ser um local no qual as crianças têm um menor controlo e supervisão do adulto e por se tratar também de um ambiente menos estruturado face à sala de atividades (Hewes, 2006). Por outro lado, embora com pouca relevância, os conflitos motivados pela disputa de objetos foram ligeiramente superiores dentro da sala de atividades.

4.7.2 Estratégias mobilizadas pelo adulto e pelas crianças para a resolução do conflito

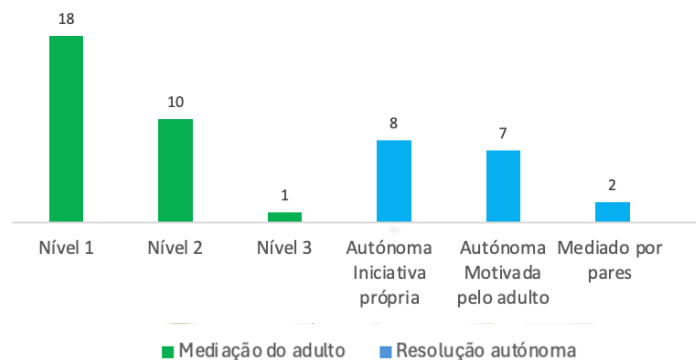
Após a análise de todos os conflitos (cf. Anexo H) verificou-se diferentes formas de resolução, sendo em algumas mobilizadas estratégias por parte do adulto e outras mobilizadas estratégias por parte das crianças. Para o efeito, e de forma a facilitar a compreensão do leitor, o presente subcapítulo irá ser subdividido e apresentar, primeiramente, as estratégias mobilizadas pelo adulto e, seguidamente, as estratégias mobilizadas pelas crianças.

4.7.2.1. Estratégias mobilizadas pelo adulto

Para a resolução dos conflitos, houve momentos nos quais as crianças acusaram a necessidade da mediação do adulto e momentos nos quais conseguiram resolvê-los de forma autónoma. Observemos a Figura 6.

Figura 6

Tipo de resolução dos conflitos



Nota. Dados recolhidos através das *Tabelas de registo de conflitos* (cf. Anexo H).

Partindo da análise da Figura 6, verificou-se que, dos 46 conflitos registados, 29 foram mediados pelo adulto, correspondendo a 63,04% do total, 15 foram resolvidos de forma autónoma, equivalente a 32,61% do total, e 2 foram mediados por pares, correspondendo a 4,35% do total. Nos conflitos resolvidos de forma autónoma, oito foram por iniciativa própria e sete foram motivados pelo adulto.

À luz da literatura, entende-se que a autonomia na resolução de conflitos não é algo inato (Amirault & Snyder, 2021), pelo contrário, para a autonomia na resolução de

conflitos trata-se de um processo gradual, adquirido com o apoio do adulto (Hohmann e Weikart, 2007).

Relativamente aos conflitos que necessitaram da intervenção do adulto, foram categorizados de acordo com os três níveis de mediação, elencados por Hohmann e Weikart (2007), tal como é possível constatar através da observação da Figura 6. Através da análise da mesma figura, verifica-se que o nível de mediação mais presente na resolução das situações de conflito entre pares foi o nível 1. De referir que neste nível o adulto tem um papel mais direto e mais interventivo (Hohmann & Weikart, 2007). Nestes momentos, na maioria das situações, o adulto começava por se aproximar das crianças e conversar com as crianças envolvidas. Em sete instâncias incentivou a criança a encontrar outra forma de resolver o conflito (E: “E o que é que podias ter feito ao invés de bater?” (cf. Anexo H, Registo nº23)) e em cinco instâncias conversou com as crianças sobre o que estavam a sentir (E: “O que estavas a sentir quando bateste? Frustrado? Zangado? Triste? Feliz?” (cf. Anexo H, Registo nº21)). Além disso, também foram registados momentos nos quais o adulto apoiou o retorno à calma da criança, em que lhes explicou que as palavras também magoam, que não se agride os outros, que é necessário pedir desculpa e também momentos em que dava informação geral (cf. Anexo H).

Relativamente ao segundo nível de mediação, verificou-se na análise da Figura 6 que foram 10 as instâncias nas quais o adulto recorreu a este nível, que, conforme Hohmann e Weikart (2007), caracteriza-se por ser um nível de mediação no qual o adulto escuta as crianças e oferece sugestões para que o mesmo seja resolvido. Assim, após a análise dos conflitos, verificou-se que neste nível de mediação, na maioria dos casos, o adulto optou por oferecer sugestões à criança (E: “Se não queres que a MN repita podes-lhe dizer como te sentiste.”(cf. Anexo H, Registo nº2)) e colocar-lhes questões (“E: “Já lhe pediste ajuda?””(cf. Anexo H, Registo nº1)). Além disso, embora em apenas menos de metade das circunstâncias, nesses registos também foram verificados momentos nos quais o adulto promove a participação ativa da criança (E: “Então qual poderá ser a solução?”(cf. Anexo H, Registo nº34)) e uma circunstância em que dá uma ordem específica (E: “Mas a DI não gosta. Tens de a respeitar.”(cf. Anexo H, Registo nº2).

No que diz respeito ao terceiro nível de mediação, verificou-se apenas uma circunstância registada (cf. Figura 6). Nesse momento, o adulto limitou-se a elogiar o

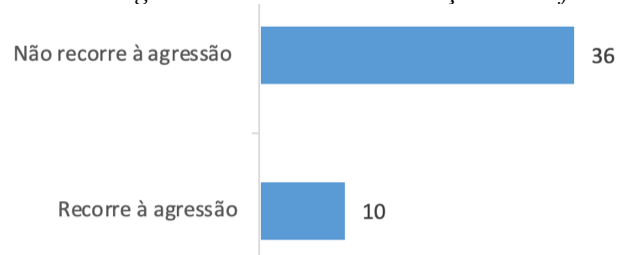
comportamento da criança, tal como se encontra descrito no Registo nº20 (cf. Anexo H), as crianças limitaram-se a aproximar das figuras adultas e resolveram o conflito à sua frente, sem que fosse necessária a intervenção do adulto.

4.7.2.2. Estratégias mobilizadas pelas crianças

No que concerne às estratégias mobilizadas pelas crianças para a resolução dos conflitos, através da análise dos registos de observação, foi possível identificar algumas. Analisemos a Figura 7.

Figura 7

Recurso à agressão como meio de resolução de conflito



Nota. Dados recolhidos através das *Tabelas de registo de conflitos* (cf. Anexo H).

Através da análise da Figura 7, constata-se que, na maioria dos conflitos, (78,3% das situações) as crianças não recorrem à agressão para o resolver. No entanto, foram registadas 10 vezes em que tal aconteceu, correspondendo a 21.7% do total dos registos efetuados. Nesses momentos, com a exceção de 1 (cf. Anexo H. Registo nº 3), a intervenção do adulto foi imediata, sendo uma situação ilustrativa do mesmo o seguinte registo “A educadora senta o **T** no banco depois de este ter batido no **LU**.”(cf. Anexo H, Registo nº 21). Em concordância com a **ED**, a intervenção do adulto, nesses momentos de violência e agressividade, deve ser imediata. Em conformidade, de acordo com Portugal (2000), perante situações de agressão, o adulto deverá começar por controlar o agressor, com gentileza, de forma a cessar esse comportamento, não o julgando. Além disso, deverá tratar a vítima com empatia, mas não de forma excessiva, isto é, validar a perturbação da vítima tendo em consideração que “simpatia e grande quantidade de atenção podem recompensar as vítimas que aprendem que sendo vítimas recebem amor e atenção do adulto” (Portugal, 2000, p.100).

No que diz respeito aos conflitos resolvidos de forma autónoma, por iniciativa própria, foi possível identificar estratégias distintas adotadas pelas crianças, sendo estas: (i) apresentar argumentos; (ii) negociar com a outra criança envolvida no conflito; (iii) oferecer uma solução; (iv) pedir desculpa; (v) dizer o que está a sentir; (vi) perceber o que tem de dizer; (vii) desinteressar-se pelo objeto pretendido e (viii) agradecer (cf. Anexo I).

Em contraste, nos conflitos em que o adulto incentiva a criança a resolver o conflito de forma autónoma, verificou-se que, em três dos casos, o adulto faz um comentário (**ED**: “Ele está no seu direito.”(cf. Anexo H, Registo nº 29)) e dá uma ordem específica à criança (**E**: “Tens de lhes dizer como te estás a sentir.”(cf. Anexo H, Registo nº 45)).

Finalmente, embora com pouca relevância, também foram registados dois momentos em que os conflitos foram mediados por pares (cf. Figura 6). Em ambas as circunstâncias, foram duas crianças do sexo feminino que se voluntariaram para mediar o conflito. Numa dessas circunstâncias, uma criança comentou a situação (**DI**: “Se quiserem brincar às lutas, brinquem a outra coisa. Que chatice. Estão sempre a baterem-se.” (cf. Anexo H, Registo nº30)) e no outro a criança ofereceu apoio (**MI**: “Eu vou lá contigo.” (cf. Anexo H, Registo nº8)) e mediou o conflito através do diálogo (“**MI** e **LY** aproximam-se de **MD** e **MN** e conversam”(cf. Anexo H, Registo nº8)).

4.8 Papel do adulto nas situações de conflito entre as crianças

Após a análise aos dados resultantes da entrevista realizada à **ED** compreendeu-se que a mesma considera que o adulto deve recorrer a várias estratégias de modo a dar resposta às diferentes situações que ocorrem nos conflitos entre pares. Nesse sentido, com vista a facilitar a compreensão do leitor, o presente tópico encontra-se organizado considerando as categorias que surgiram da análise de conteúdo realizada à entrevista (cf. Anexo F). Assim, a organização do presente capítulo será a seguinte: i) pressupostos básicos; ii) adulto enquanto mediador; iii) estratégias a adotar quando as crianças não desejam participar na resolução do conflito; e iv) estratégias a adotar quando as crianças revelam dificuldades em gerir as suas emoções.

4.8.1 Pressupostos básicos

Relativamente aos pressupostos básicos pelos quais a **ED** orienta a sua prática, a mesma enuncia quatro, respetivamente: (i) intervir apenas quando necessário; (ii) respeitar o tempo da criança; (iii) não fazer juízos de valor; e (iv) modelar comportamentos pró-sociais.

No que diz respeito ao primeiro pressuposto, a **ED** afirma que o adulto deve sempre tentar que a criança resolva sozinha, assim, **intervindo apenas quando necessário**. Nessas situações, nomeadamente nos momentos em que as crianças evidenciam uma **descompensação emocional** ou quando incorrem em **comportamentos violentos**, o adulto deverá intervir de forma imediata. No entanto, se a criança procurar a sua ajuda, deverá dar apoio. Em concordância com a conceção da **ED**, de acordo com Hohmann e Weikart (2007), o adulto deve saber distinguir os momentos em que a sua intervenção é necessária, dos momentos em que não é. E compreender que comportamentos abusivos como bater e/ou insultar, não podem ser ignorados (Webster-Stratton, 2003).

Relativamente ao segundo pressuposto, **respeitar o tempo da criança**, a **ED** afirma que é importante dar esse tempo à criança. Essa perspetiva vai ao encontro do que é descrito na *Carta de Princípios para a Ética Profissional* redigida pela APEI (2011), no qual é explícito o compromisso do/da educador/a respeitar a criança. Nesse sentido, pode-se subentender que, um educador que respeite a criança é um educador que respeita também o seu tempo.

Sobre o terceiro pressuposto, **não fazer juízos de valor**, a **ED** afirma que o adulto nunca deverá dizer “Olha, mas eu vi que...” (cf. Anexo E) porque, por vezes, o mesmo acaba por não ver efetivamente o que aconteceu. Assim, a mesma considera que o adulto deverá, primeiramente, **baixar-se ao nível das crianças, colocar perguntas às crianças** de forma a determinar o que efetivamente aconteceu e a **incentivar o diálogo entre as partes envolvidas**, de forma a que as mesmas alcancem uma solução. Em concordância com a **ED**, Cunha e Monteiro (2018) afirmam que, o adulto enquanto mediador deverá sempre manter a imparcialidade, escutando ambas as partes sem “tomar partidos”.

Finalmente, sobre o último pressuposto, isto é, **modelar comportamentos pró-sociais**, a **ED** acredita que o adulto deverá mostrar às crianças como se resolve, isto é, através do diálogo, com o objetivo que elas, futuramente, modelem esse mesmo comportamento para a resolução autónoma dos seus conflitos. Em conformidade, Amirault e Snider (2021) acrescentam que, quando o conteúdo é apropriado e quando os adultos são capazes de lidar com o conflito de forma calma, deverão resolvê-lo em frente às crianças. De acordo com as mesmas autoras, observar o processo de resolução é benéfico para as crianças, na medida em que lhes ajuda a compreender que os conflitos também acontecem entre adultos e mostra-lhes formas de resolvê-los.

Em concordância com a opinião da **ED**, vários autores defendem que a **intervenção** do adulto deverá ser **apenas quando se verifica necessário** (Webster-Stratton, 2003; Hohmann & Weikart, 2007; Cunha & Monteiro, 2018; Amirault & Snider, 2021), nomeadamente nas situações em que o conflito parte para a agressão (Hohmann & Weikart, 2007). Além disso, quando intervém, o adulto deve incentivar a criança a pensar por si própria, ao invés de lhe dar a solução, tornando a assim, futuramente, mais competente para a resolução autónoma dos conflitos em que se envolve (Webster-Stratton, 2003; Hohmann & Weikart, 2007; Amirault & Snider, 2021).

Conforme a **ED**, o papel do adulto face aos conflitos entre crianças é algo **variável**, face à **circunstância**, às **características do grupo** e às **idades das crianças**. A mesma afirma que a abordagem de um adulto face a um conflito “deve ser sempre mediante o conhecimento que se tem do grupo”. Nesse sentido, a mesma conclui que o adulto deverá ter uma grande plasticidade nestes momentos. Esta conceção da **ED** mostra coadunar-se com a de Hohmann e Weikart (2007) que afirmam que a ação do adulto perante um conflito entre crianças deve ser a mediante as características desenvolvimentais da criança.

Finalmente, a **ED** frisa a importância do adulto **estimular o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais**. Para o efeito, a **ED** menciona a conversação com a criança sobre os seus sentimentos, o auxílio na tomada de consciência dos comportamentos, o ensino de comportamentos pró-sociais e também o estímulo à respiração consciente (cf. Anexo F). Aos olhos de Webster-Stratton (2003) é essencial que o adulto modele os

comportamentos que deseja que as crianças tenham, tanto na expressão dos sentimentos como na empatia, sendo estes integrais ao desenvolvimento social e moral da criança.

4.8.2. Adulto enquanto mediador

No que diz respeito à sua intervenção em conflitos, a **ED** afirma praticar quatro estratégias, nomeadamente: (i) aguardar pelo retorno à calma da criança; (ii) colocar-se ao nível da criança; (iii) escutar as crianças envolvidas; e (iv) *timeout*.

Sobre o primeiro aspeto, *aguardar pelo retorno à calma da criança*, a **ED** afirma que se trata de algo essencial para que se possa proceder com a resolução do conflito. Em concordância, Fialho (2019) acrescenta que, nestes momentos, o adulto deve validar as emoções da criança, encorajando a expressar o que está a sentir.

Relativamente a *colocar-se ao nível da criança*, a **ED** afirma tratar-se de algo extremamente importante e “um fundamento básico da educação de infância”. O adulto deve-se colocar ao nível das crianças, agachando-se (Hohmann & Weikart, 2007). Quando todos os intervenientes do conflito se encontram ao mesmo nível físico, torna o processo de resolução mais confortável, uma vez que não há diferenças de alturas Amirault e Snider (2021).

Sobre *escutar as crianças envolvidas*, a **ED** acredita que é outro aspeto essencial, porque “mesmo que se veja deve-se questionar a criança porque é que teve este comportamento...Porque nós não ouvimos tudo” (cf. Anexo E). Em concordância, Hohmann e Weikart (2007) e Cunha e Monteiro (2018) acrescentam que, o adulto deve certificar-se que ambas as partes são escutadas e têm oportunidade de expressar as versões do que ocorreu.

Finalmente, relativamente à última estratégia, a do *timeout*, a **ED** esclarece que a mesma não se trata de um castigo, mas que, por vezes, sente a necessidade de as crianças terem esse tempo para refletir sobre o seu comportamento e/ou retornar à calma. Sobre os castigos e punições, Berk (2018) afirma que a educação baseada na punição, durante a primeira infância, poderá originar dificuldades no desenvolvimento da empatia da criança. Por outro lado, Webster-Stratton (2003) acrescenta que o *timeout* apresenta-se como uma forma de não só a criança como o adulto retornar à calma, refletir sobre o

sucedido e desenvolver o seu sentido de responsabilidade, ressaltando a importância dos mesmos não excederem os 5 minutos de duração. Além disso, é “um método eficaz para desencorajar o comportamento inadequado das crianças”, na medida em que as crianças não recebem atenção pelo comportamento negativo que têm (Webster-Stratton, 2018, p.280). Tal estratégia provou ser particularmente útil para as crianças que tinham mais dificuldade em gerir as suas emoções e no controlo de impulsos, tal como consta no seguinte exemplo

No recreio, **FE** agride **MG** enquanto jogavam futebol.

(...)

FE: “Bati-lhe para ele parar.”

E: “E nós batemos?”

FE: “Não.”

E: “Então agora podes sentar-te um pouco no banco a pensar no que deverias ter feito ao invés de bater.”

FE senta-se no banco.

FE: “Eu estava chateado porque ele não me deixava marcar.”

E: “E porque é que bateste?”

FE: “Para ele parar.”

E: “E o que é que podias ter feito ao invés de bater?”

FE: “Podia falar com ele.”

E: “Pois. Também podias respirar fundo.”

FE respira fundo.

E: Agora podes ir pedir desculpa ao **MG**.”

FE levanta-se, dirige-se a **MG** e diz:

FE: “Desculpa, **MG**.”(abraçam-se) (cf. Anexo H, Registo nº 23)

Nesta situação, o *timeout* fez com que **FE** expressasse o que estava a sentir quando decidiu agredir o **MG**. Além disso, também foi utilizado como oportunidade de mostrar à criança qual seria uma melhor forma de ter lidado com aquela emoção.

4.8.2.1 Estratégias a adotar quando as crianças não desejam participar na resolução do conflito

Relativamente a estratégias a adotar perante crianças que não desejam participar na resolução do conflito, a **ED** afirma que se trata de algo que **varia de situação para situação**, acrescentando que este fator

implica, do educador e da equipa educativa, uma grande plasticidade, porque a forma como eu resolvo hoje se calhar não é a abordagem que eu vou ter amanhã, porque a criança, e nós próprios, não estamos da mesma forma hoje, como vamos estar amanhã. (cf. Anexo E)

Não obstante, a mesma destaca que a criança deverá ser convidada a refletir sobre o seu comportamento, terá de ser respeitado o seu tempo e deverá ser estimulada a partilha do seu ponto de vista. Além disso, o adulto deve “fazê-la ver que não pode continuar a ter aquele comportamento.” (cf. Anexo E). A respeito deste aspeto, Hohmann e Weikart (2007) afirmam que, ao refletir sobre as suas ações, a criança consciencializa-se do efeito das mesmas. Seguindo essa linha de pensamento, quando a criança reflete a criança compreende o efeito da sua ação.

4.8.2.2 Estratégias a adotar quando as crianças revelam dificuldades em gerir as suas emoções

No que concerne a estratégias a adotar pelo adulto quando as crianças demonstram dificuldades em gerir as suas emoções, a **ED** elenca três estratégias úteis ao adulto, sendo as mesmas: (i) fazer uma leitura da situação; (ii) fazer a contenção da criança (quando necessário); e (iii) manter a calma. Nesse sentido, quando uma criança demonstra dificuldades em controlar as suas emoções, a **ED** afirma que o adulto deverá, primeiramente, **saber interpretar a situação**. Para o efeito, fazer a **contenção da criança**, quando se verifica necessário, isto é, “ para que o conflito não se torne descontrolado” (cf. Anexo E), é outra estratégia elencada pela **ED**. Além disso, o adulto deverá **manter sempre a calma**, uma vez que, se as crianças “sentirem que o adulto está calmo, que não julga e que está ao lado (delas), que vai aceitar o ponto de vista (delas),

(...) é muito positivo” (cf. Anexo E). Esta estratégia da **ED** alinha-se com a de Hohmann e Weikart (2007) que acreditam que o adulto deve sempre ter uma abordagem calma.

Finalmente, no que diz respeito às estratégias a adotar relativamente à inteligência emocional, a **ED** destaca duas, sendo estas a **conversação aberta sobre as emoções** e a **dinâmica das garrafas**. De acordo com a mesma, é de extrema importância a conversação sobre as emoções, uma vez que,

trabalhar cada emoção vai fazer com que eles compreendam o que é que está dentro deles, compreendam o que é que faz feliz o outro, percebam que é que faz o outro ficar zangado, ficar triste, mas eu acho que foi uma dinâmica muito positiva. (cf. Anexo E)

Por outro lado, a **dinâmica das garrafas**, implementada pela **ED** em dezembro, foi uma estratégia adotada com vista a que o grupo se tornasse mais capaz de partilhar as suas emoções, conversando sobre o que estavam a sentir. Ainda sobre o tópico, a **ED** afirmou que, esta mesma estratégia, “fez com que (as crianças) conhecessem as emoções, falassem sobre aquilo que sentiam, demonstrassem empatia para com os outros” (cf. Anexo E). Esta estratégia vai ao encontro das conceções de Webster-Stratton (2003) que acredita que, conversar sobre os sentimentos com as crianças torna-as mais empáticas, na medida em que as ajuda a colocar-se nos sapatos da outra pessoa.

4.9. Fatores que influenciam a capacidade de resolução de conflito das crianças

Sobre este tópico, a **ED** identifica dois fatores, sendo estes a **personalidade da criança** e a **capacidade empática** da criança. De acordo com a mesma, a **capacidade empática** da criança ajuda-a a colocar-se no ponto de vista do outro, tornando-a mais racional e compreensiva nesses momentos. Esta opinião está de acordo com Berk (2018) e McDonald e Messinger (2011), os quais afirmam que a empatia é o motor de comportamentos pró-sociais e altruístas. Tal facto verificou-se no seguinte registo, num momento em que **T** pergunta à estagiária como pode fazer o colega ficar feliz

Durante uma brincadeira no jardim, **T** aproxima-se de **E** e diz:

T: “Fiz o **LU** ficar triste. Não sei como o fazer feliz.”

E: “O que lhe fizeste para ele ficar triste? Pediste desculpa?”

T corre até **LU**.

Passados uns momentos, **LU** senta-se no banco de jardim e o **T** diz:

T: “Vou fazer uma varinha mágica só para ti. Queres?”(cf. Anexo H, Registo nº 4)

Em contraste, também foram verificados momentos onde não se verificaram atitudes empáticas, muito provavelmente por o ambiente familiar não ser favorável a comportamentos empáticos (cf. Anexo A, Nota de campo nº 54). Segue-se o exemplo:

Durante um momento de brincadeira na área do faz de conta, **FE** deixa cair um utensílio de metal da cozinha de brincar na cabeça de **L**.

L: Auuuuu. (Esfrega a cabeça)

FE: “Não vais começar a chorar, pois não?”

L continua a esfregar a cabeça.

A **E**, que estava a observar a situação levanta-se e pergunta ao **FE**:

E: “Porque é que o **L** não pode chorar?”

FE: “Porque os meninos crescidos não choram.”

E: “Choram pois, os crescidos também choram.”

FE: “Não, não choram.” (cf. Anexo A, Nota de campo nº22)

Já no que diz respeito à **personalidade da criança**, de acordo com a ED cooperante, é algo que influencia sempre a resolução do conflito. De acordo com a mesma, há personalidades com características que, para o adulto, são “difíceis” (cf. Anexo E), afirmando que as mesmas “têm impacto” e que “vão sempre influenciar” (cf. Anexo E).

Apesar da **ED** não os mencionar, conforme a literatura e os registos de conflitos analisados (cf. Anexo H), identificaram-se outros fatores que contribuem para a capacidade da criança resolver conflitos.

Primeiramente, tal como referido anteriormente, uma criança com 5 anos de idade encontra-se no **período pré-operatório**, no qual é esperado que as crianças ainda exibam

atitudes **egocêntricas** e fiquem irritadas quando contrariadas (La Taille, 1992, citado por Schirmann et al., 2019). Além disso, conforme Goleman (2011), o cérebro é o último órgão do corpo humano a atingir, anatomicamente, a sua maturidade. Seguindo essa mesma linha de pensamento, o mesmo autor continua afirmando que, a **inteligência emocional** e o **controle de impulsos** não é algo inato, mas sim, algo que é construído ao longo da vida, com início nos primeiros anos de vida. Por outras palavras, é esperado que uma criança com 5 anos de idade ainda não domine o controle de impulsos, podendo assim revelar atitudes impulsivas (Goleman, 2011). Sobre o **controle de impulsos**, verificaram-se situações nas quais algumas crianças não foram capazes de o fazer, exibindo assim atitudes anti-sociais, um exemplo disso encontra-se ilustrado no seguinte registo

No recreio, **FE** agride **MG** enquanto jogavam futebol.

A estagiária observa a situação e aproxima-se deles.

E: “O que é que se passou, **FE**?”

FE: “Ele estava sempre com a bola.”

E: “E o que é que lhe fizeste?”

FE: “Bati-lhe para ele parar.”(...) (cf. Anexo H, Registo nº 23)

Nesse momento, verificou-se que o **FE** não foi capaz de lidar com a frustração que estava a sentir, nem expressá-lo, e por esses motivos, optou por agredir o seu colega.

Sobre a **inteligência emocional**, verificou-se que a capacidade da criança se **autorregular** e **identificar as suas emoções** foi algo favorável à resolução dos conflitos de forma autónoma. Segue-se um exemplo ilustrativo da situação

Durante o acolhimento, **T** e **D** brincam com legos. **D** destrói uma construção de **T** (porque precisava de uma peça para a sua) e **T** reclama:

T: “**D**! Partiste o meu carro. Pede desculpa!”

D não reage e não pede desculpa.

T: “Estou triste contigo.”

T retoma a brincadeira.

Passados uns minutos, **D** fala:

D: “Desculpa, **T**.”

T: “Queres fazer o carro comigo?”

Os dois retomam as construções. (cf. Anexo H, Registo nº10)

Como é possível constatar através da análise deste conflito, verificou-se que, apesar do **D** não revelar nenhuma reação, inicialmente, ao comentário do **T**, quando este expressa o que estava a sentir perante a atitude do **D**, leva a que o **D** reconhecesse o seu erro e pedisse desculpa pelo sucedido. Tal como referido anteriormente, a regulação emocional não é algo inato, mas sim algo que é aprendido ao longo da vida (Webster-Stratton, 2017). Além disso, é interessante referir que o **T** já tinha evidenciado momentos em que é capaz de identificar o que está a sentir (cf. Anexo A, Nota de campo nº85).

Berk (2018), por outro lado, acredita que são vários os fatores que são intrínsecos à capacidade da criança se relacionar com os seus pares. Nesse sentido, a mesma autora entende que a capacidade da criança se relacionar com os pares depende do seu **autoconhecimento** e **capacidade de comunicação**, bem como, da sua **capacidade de compreender os pensamentos e sentimentos dos outros** (Berk, 2018). Em conformidade, de acordo com Webster-Stratton (2017), com o desenvolver da comunicação, a criança torna-se mais capaz de identificar as suas emoções, intenções e pensamentos, algo que, conseqüentemente, a torna mais capaz de regular as suas respostas emocionais. Tal fenómeno verificou-se na seguinte situação

No jardim, **S** aproxima-se da estagiária e diz-lhe:

S: “Beatriz, o **M** diz que eu não posso andar no carro (triciclo).”

E: “Queres ir lá falar com ele?”

S: “Sim, mas quero que venhas comigo.”

A estagiária e o **S** vão até ao **M**.

S: “Senti-me triste porque não me deste o carro.”

M: “Mas eu só andei um bocadinho.”

E: “Podem partilhar. Ele (**M**) anda um bocadinho e depois tu (**S**) andas outro bocadinho. O que acham?”

Ambos concordam e retomam as brincadeiras. (cf. Anexo H, Registo nº13)

Nesta situação, apesar do **S** sentir necessidade da presença do adulto para a resolução do problema, foi capaz de reconhecer o que estava a sentir e expressá-lo da forma pretendida, ou seja, com recurso à comunicação oral.

Todavia, de acordo com Church et al. (2017), para que a criança seja capaz de resolver conflitos, nomeadamente os que surgem de uma disputa de um objeto, têm de ser capazes de **reconhecer as suas necessidades e objetivos**, bem como as do seu colega. Além disso, deverá ser capaz de compreender que as necessidades e objetivos do seu colega podem ser diferentes das dela (Church et al., 2017). Em concordância com os autores, verificou-se que, nos conflitos motivados pela disputa de objetos e resolvidos de forma autónoma, as crianças eram capazes de comunicar as suas necessidades, argumentando com os pares,

Enquanto desmontam a exposição, **MI** e **MD** disputam uma vassoura.

MI: “Eu estava primeiro.”

MD: (larga a vassoura) “Mas tens de emprestar, não vais ficar o tempo todo.”

MI: “Ok, podes começar tu e depois faço eu.”

Ambas partilham a vassoura e não ocorre mais nenhum desentendimento. (cf. Anexo H, Registo nº46)

Por conseguinte, todo este processo, desenvolve as competências sociais da criança, bem como o seu autoconhecimento (Church et al., 2017).

O **temperamento** da criança, pode ser outro fator facilitador da resolução de conflitos, uma vez que as crianças com temperamentos mais regulados e menos reativas têm maior chance de ter interações sociais positivas (Acar et al., 2015). Este fator é inato e que não pode ser alterado, mas pode ser gerido pelo adulto com paciência e tolerância (Webster-Stratton, 2003). Além disso, a autora acrescenta que não é possível tornar uma criança energética e hiperativa numa criança calma e reservada, sem que haja danos para as mesmas (Webster-Stratton, 2003). Nas crianças com um temperamento mais reativo, nomeadamente a **MM** e o **FE**, verificou-se que a abordagem mais calma do adulto foi benéfica, tal como se verifica no seguinte registo

Durante um momento de brincadeira livre, **FE** bate no **L**.

L começa a chorar, agarrado à barriga.

E: “**FE**, vai dar uma volta e quando estiveres mais calmo voltas para a sala.”

FE sai da sala e a estagiária vê como ficou o **L**.

L acalma-se rapidamente e retoma a sua atividade. Passado cerca de 1 minuto

FE volta, entra na sala, vai ter com **L** e diz:

FE: “Desculpa, **L**. Não vou voltar a repetir”. (cf. Anexo H, Registo nº 18)

Essa “volta” que o **FE** fez, essencialmente um *timeout*, ajudou-o a retornar à calma para que, posteriormente, fosse capaz de assumir o erro e pedir desculpa ao seu colega.

Finalmente, apesar de, de um modo geral, as crianças da sala 7 saberem reconhecer o que é errado do que é certo, isto é, compreender que não é a bater que se resolvem os problemas e que insultar é errado, continuaram a ter momentos nos quais recorriam a agressão para expressar o seu desagrado e as suas emoções, tal como é verificado no seguinte exemplo

FE: “O **J** mexeu na minha peça.”

E: “Eu compreendo isso, **FE**. Mas porque é que bateste? Não sabes como se resolvem os problemas?”

FE: “Sei. É a falar”

E: “Então o que é que farias de diferente?”

FE: “Podia ter dito “**J**, não mexas nessa peça. É minha.”” (cf. Anexo H, Registo nº 14)

Nesse momento, o **FE** não foi capaz de lidar de forma correta com a frustração que estava a sentir e decidiu recorrer à agressão para o expressar ao seu colega. Uma justificação por detrás desse comportamento, pode ser pelo **desenvolvimento moral** da criança, uma vez que se trata de um processo gradual que inicia na primeira infância e que se prolonga pela idade adulta (Berk, 2018).

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| " | | " |

Sarmiento (2009) descreve a identidade profissional como sendo “um processo social e humano, que se desenvolve na interação de cada um com o mundo e com o outro, uma vez que os indivíduos agem e interagem de forma pessoal em relação ao processo de socialização” (p. 72). Em conformidade, Craveiro (2016) afirma que a construção da identidade é feita através de um processo de socialização, isto é, através do “contacto com diferentes grupos sociais, a pessoa, ao mesmo tempo que se socializa, torna-se identificável, pois é na relação e na interação, que a pessoa interioriza progressivamente modos de ser, estar e pensar dos membros de um grupo social” (Craveiro, 1998, citado por Craveiro, 2016, p.38). Assim, considero que, ao longo de todo este percurso, fui vivenciando diversas experiências, aprendizagens e momentos reflexivos através das quais tenho vindo a construir a minha identidade profissional.

Os momentos reflexivos semanais, isto é, as reflexões semanais, foram um grande contributo para as minhas aprendizagens ao longo de todo este percurso. Apesar de morosas, através da sua realização, ou seja, através da prática reflexiva, adquiri variados conhecimentos de diversos tópicos, algo que, por conseguinte, enriqueceu a minha prática tanto a nível pessoal como para com as crianças. Em concordância, Silva et al. (2016) referem que a prática do educador requer reflexão constante, uma vez que, é através da reflexão que o educador dá sentido às suas finalidades e práticas educativas. Além disso, também tiveram um grande impacto na minha investigação, uma vez que, toda a revisão de literatura que era feita, bem como a análise reflexiva dos momentos experienciados, acabaram por me tornar mais consciente das minhas práticas e mais informada sobre diversos temas.

Os estágios, não só os de mestrado como os de licenciatura, foram imprescindíveis para a construção da minha identidade profissional. Como muitas educadoras me disseram: “Vão existir muitos momentos de tentativa-erro. Aprendemos muito através da prática”, algo que hoje posso corroborar. Toda a componente prática deste curso foi muito relevante para a construção da minha identidade profissional. Através da prática pude experienciar aspetos que não quero levar para a minha prática futura, mas também, muitos que pretendo adotar na minha prática. Um aspeto que considero imprescindível é estabelecer uma relação saudável com a equipa educativa, famílias e crianças. A meu ver, a base de todas as relações é o respeito e a comunicação, sendo que, todas as relações que

carecem desses aspetos são relações frágeis e instáveis. Nesse sentido, considero que, uma das minhas prioridades enquanto futura educadora de infância, será estabelecer uma boa relação com a equipa educativa, com as crianças e com as famílias.

No contexto de creche, tive o privilégio de ser acolhida desde início por toda a equipa educativa. Estabeleci um vínculo tanto com a equipa educativa como com as crianças com bastante naturalidade e rapidez. Foi verdadeiramente uma experiência repleta de momentos bons e de crescimento pessoal. Foi nesta PPS que senti que este era mesmo o meu caminho, senti-me feliz e concretizada. Além disso, senti que o meu trabalho era reconhecido por toda a equipa educativa e, por essa razão, senti-me bastante feliz naquela OS. Tive oportunidade de viver uma experiência na qual o trabalho em equipa e a relação da equipa pedagógica eram priorizados e considero que foi algo bastante positivo.

Por outro lado, a minha experiência em contexto de Jardim de Infância foi um desafio. Nesta experiência vivenciei momentos que foram testes à minha resiliência. Apesar de ter sido uma experiência repleta de desafios, acredito que através da mesma me tornei mais resiliente e capaz de lidar com as adversidades que poderão surgir ao longo do meu futuro profissional. Além disso, acredito que, apesar de tudo o que vivi nesta experiência, nunca descurei a qualidade do meu trabalho para com as crianças, algo que me deixa bastante satisfeita. Foi uma PPS na qual senti que efetivamente tive a possibilidade de assegurar o grupo e de aprender através da experimentação, o que talvez tenha sido a melhor parte desta experiência. Além disso, nesta PPS verifiquei a importância de termos uma rede de apoio, não só em casa, mas também no local de trabalho. Hoje, valorizo imenso o apoio das minhas colegas e, apesar de não nos conhecermos inicialmente, tornamo-nos grandes amigas. O nosso trabalho colaborativo, a partilha de ideias, sugestões e experiências foi muito enriquecedor, e tornou-se também em algo que eu quero manter no futuro, também tendo em consideração que dessas partilhas resultam aprendizagens (Hohmann & Weikart, 2007).

As investigações realizadas nestes dois anos, foram outro contributor para a construção da minha identidade profissional. Através das mesmas, respetivamente **“O papel do adulto na promoção de autonomia da criança em idade de creche”** na PPSI e **“Só lhe chamei chorão. Não lhe bati”**: resolução de conflitos entre crianças de 5

anos” na PPSII, tornei-me mais preparada para o meu futuro enquanto educadora de infância, especialmente relativamente ao aspeto da autonomia da criança. Com a realização da primeira, aprendi qual deve ser o papel do adulto enquanto promotor de autonomia e o que pode fazer para auxiliar as crianças nesses momentos. Com a segunda investigação, para além de compreender melhor o papel do adulto perante situações de conflito e as estratégias que pode mobilizar nesses momentos, aprendi que os conflitos devem ser sempre encarados como momentos de aprendizagem. Além disso, em ambas as investigações pude compreender a importância de dar tempo às crianças de resolverem os seus problemas, uma vez que estes estimulam o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e de pensamento (Hohmann & Weikart, 2007).

Em nota conclusiva, enquanto futura educadora de infância, pretendo mobilizar todas as aprendizagens que adquiri ao longo deste percurso, embora acredite que com a experiência muitas mais virão. Tal como todas as educadoras com que me cruzei estes anos me disseram, acredito que vou estar em constante aprendizagem durante o meu percurso profissional. No entanto, para além dos aspetos elencados anteriormente, pretendo adotar uma prática pedocêntrica, isto é, uma prática que se centre nos interesses da criança, que lhes permita participar democraticamente e desenvolver a cooperação (Folque, 1999). Pretendo também adotar uma prática reflexiva, que como supramencionado, me permitirá compreender quais as alterações que devo tomar ao longo do tempo e adequar as minhas práticas consoante as necessidades e os interesses das crianças (Silva et al., 2016).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Concluída esta etapa da minha formação enquanto futura profissional de educação, importa refletir sobre todo o percurso, os seus contributos e os resultados da investigação.

Relativamente aos resultados da investigação, compreendeu-se que os conflitos entre as crianças eram, na maioritariamente motivados pela disputa de objetos. Além disso, verificou-se que no exterior da sala, isto é, no recreio, os conflitos ocorriam com uma maior frequência.

No que diz respeito à mediação dos conflitos, verificou-se que, na maioria das vezes, as crianças necessitaram de uma abordagem na qual o adulto ainda tem um papel mais interventivo e presente na resolução do conflito, classificado como Nível 1, conforme Hohmann & Weikart (2007). Não obstante, também se verificaram momentos nos quais as crianças foram capazes de resolver os conflitos de forma autónoma, recorrendo a algumas estratégias, como a argumentação e a negociação.

Sobre o papel do adulto perante situações de conflito, compreendeu-se que deverá: (i) intervir apenas quando se verificar necessário; (ii) respeitar o tempo da criança; (iii) não fazer juízos de valor e (iv) modelar comportamentos pró-sociais. Além disso, cabe ao adulto adaptar a sua intervenção consoante o nível desenvolvimental da criança.

Relativamente aos fatores facilitadores à resolução de conflitos de forma autónoma nas crianças, verificou-se a existência de variados, nomeadamente: a personalidade da criança, o seu temperamento, a sua capacidade de se autorregular, a sua inteligência emocional, a sua capacidade de controlar impulsos, a sua capacidade empática e o seu desenvolvimento moral.

A elaboração desta investigação tornou-me, acima de tudo, mais atenta à minha ação, bem como à dos outros profissionais de educação. Além disso, tornou-me mais consciente e informada relativamente à educadora em que me quero tornar. Olhar para todos os registos de conflito fez-me ver que, se fosse hoje, eu faria muitas coisas de uma forma diferente. Apercebi-me que houve situações em que não ouvi ambas as partes, por ter visto o momento do conflito, e hoje reconheço que poderia ter tido uma melhor intervenção nesses momentos. Agora estou mais consciente das medidas que tenho de tomar e vou tornar-me mais atenta nesses momentos.

Finalmente, apesar de acreditar que os objetivos da investigação foram correspondidos, considero que poderia ter sido uma mais valia entrevistar a psicóloga da OS, com vista a compreender as suas conceções sobre o tema, em especial sobre a componente do desenvolvimento socioemocional da criança. Nesse sentido, como continuidade à investigação, proporia a realização de uma entrevista à psicóloga da OS. Além disso, considero que poderia ser pertinente realizar entrevistas às famílias, com vista a determinar como as mesmas lidam com os conflitos dos seus educandos, e posteriormente, comparar esses dados com os resultados da observação das crianças na OS.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Acar, I. H., Rudasill, K. M., Molfese, V., Torquati, J., & Prokasky, A. (2015). Temperament and Preschool Children's Peer Interactions. *Early Education and Development, 26*(4), 479–495. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1000718>
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. ASA Editores.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitati
- Amirault, C., & Snyder, C. M. (2021). *Finding your way through conflict: strategies for early childhood educators*. Free Spirit Publishing
- Barros, S., Oliveira, V., Araújo, S., Santos, M., Otero-Mayer, A., & Mohr, V. (2024). Promoção de comportamentos positivos na Educação Pré-Escolar: Uma abordagem europeia. *Sensos-e, 11*(1), 5-17.
- Berk, L. E. (2018). *Development Through the Lifespan*. (7.^a ed.). Pearson.
- Bilória, J. F., & Metzner, A. C. (2013). A importância da rotina na Educação Infantil. *Fafibe On-Line, Bebedouro, 6*(6), 1-7.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (M. J. Alvarez, S. B. Santos, T. M. Baptista, Trads.). Porto Editora. (Obra original publicada em 1991).
- Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Vieira, J., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador. *Análise Psicológica, 34*(3), 235-248.
- Castelão, A. S., Pinto, D., & Fuertes, M. (2015). O impacto do Modelo Touchpoints: das representações do educador de infância à construção de uma parentalidade

- confiante. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 76-94.
- Church, A., Mashford-Scott, A., & Cohrssen, C. (2017). Supporting children to resolve disputes. *Journal of Early Childhood Research*, 16(1), 92-103. <https://doi.org/10.1177/1476718X17705414>
- Craveiro, C., & Silva, B. (2014). *O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. Zero-a-Seis/Zero a seis*, 1(29), 33-53.
- Craveiro, C. (2016). Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(4), 31-42.
- Cunha, P., & Monteiro, A. P. (2018). *Gestão de conflitos na escola*. Pactor.
- Dani, L. S. C. (2009). Conflitos, sentimentos e violência escolar. *Revista Diálogo Educacional*, 9(28), 571-586. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2009000300012&lng=pt&tlng=pt.
- Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11(11), 113-132.
- Edwards, C. M. (2018). *Early social-emotional development: your guide to promoting children's positive behavior*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Ferreira, C. A., & Oliveira, C. (2015). Auto-avaliação docente e melhoria das práticas pedagógicas: percepções de professores portugueses. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26(63), 806-836.
- Fialho, M. (2019). *“Pára, respira fundo, acalma-te e pensa”*: Estratégias para regular as emoções. PrimeirosAnos.pt. Consultado a 29 de janeiro de 2025 em

<https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2019/10/16/para-respira-fundo-acalma-te-e-pensa-estrategias-para-regular-as-emocoes/>

Filippo, D., Pimentel, M., & Wainer, J. (2011). Metodologia de pesquisa científica em sistemas colaborativos. *Sistemas colaborativos, 1*, 379-404.

Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola moderna, 3*(6), 13-34.

Folque, M. D. A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna, (5)*, 5-12.

Freitas, H. M. R., Cunha, M. J. V. M., & Moscarola, J. (1997). Aplicação de Sistema de Software para auxílio na análise de conteúdo. *RAUSP Management Journal, 32*(3), 97-109.

Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, S. (2012). *Play and child development* (4.^a ed.). Pearson.

Goleman, D. (2011). *The Brain and Emotional Intelligence: New Insights* (1.^a ed.). More Than Sound LLC.

Hewes, J. (2006). *Let the Children Play: Nature's Answer to Early Learning*. Grant MacEwan College.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança* (4.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Instituto Nacional de Estatística. *Censos* (2021,a). Consultado a 20 de janeiro de 2025 em https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21_populacao&xpid=CENSOS21

Instituto Nacional de Estatística. *Censos* (2021,b). Consultado a 20 de janeiro de 2025 em <https://tabulador.ine.pt/indicador/?id=0011648>

- Instituto Nacional de Estatística. *Censos* (2021,c). Consultado a 20 de janeiro de 2025 em <https://tabulador.ine.pt/indicador/?id=0011637>
- Jares, X. R. (2002). Aprender a conviver. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, 79-92.
- Lino, D. (2018). A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a creche. In. J., Oliveira- Formosinho & Araújo, S. (Orgs.), *Modelos pedagógicos para educação em creche* (pp. 93-112). Porto Editora.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/DGE. <http://dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Mateus, M. N. E. (2001). O estudo do meio como recurso e como conteúdo curricular: formas de abordagem e estratégias para a prática docente do 1º ciclo do ensino básico. In Instituto de Estudos Geográficos da Universidade de Coimbra (Ed.), *Cadernos de geografia* (pp. 71-75). Universidade de Coimbra. Actas do II Colóquio de Geografia de Coimbra <http://hdl.handle.net/10198/5081>.
- McDonald, N. M., & Messinger, D. S. (2012). Empathic responding in toddlers at risk for an autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 1566-1573.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER*, 2 (2), 49-65.
- Moita, M. C., Santos, A., Marques, A., Batalha, A., Folque, A., Espadinha, A., Duarte, L., Seixas, C., Dias, L. S., Marques, C., Gil, L. Conceição, R., & Vilhena, G. (2011). *Carta de princípios dos associados do APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Morgado, J. C., & Osório, A. (2021). O estudo de caso na investigação em educação e a inadiável simbiose entre o analógico e o digital. In A. Nobre., A. Mouraz., & M.

- Duarte (Ed.), *Portas que o Digital abriu na Investigação em Educação*, (pp. 131-150). Universidade Aberta.
- Motta, D. D. C., Falcone, E. M. D. O., Clark, C., & Manhães, A. C. (2006). Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. *Psicologia em estudo*, 11, 523-532.
- Oliveira, P. V. D., & Muszkat, M. (2021). Revisão integrativa sobre métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais. *Revista Psicopedagogia*, 38(115), 91-103.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche: Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Revista GEDEI*, 1, 85-106.
- Projeto Curricular de Grupo (2024). Consultado na OS
- Projeto Educativo (2023). Consultado na OS
- Regulamento Interno (2023). Consultado no site da OS
- Sarmiento, T. (2015). Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In *Educação de Infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional*, F. I. Ferreira & C. I. Anjos. (Org.), (pp 69-86). De Facto Editores.
- Schirmann, J. K., Miranda, N. G., Gomes, V. F., & Zarth, E. L. F. (2019). Fases de desenvolvimento humano segundo Jean Piaget. In F. G. Lustosa., P. A. Castro., R. K. K. Franco., & T. S. Azul. (Ed.), *VI Congresso Nacional de Educação*. CONEDU.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

- Skoglund, R. I. (2019). When "Words Do Not Work": Intervening in Children's Conflicts in Kindergarten. *International Research in Early Childhood Education*, 9(1), 23-38.
- 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), 077-096.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*»: *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento. [vo%20%281%c2%aa%20edi%c3%a7%c3%a3o_atualizada%29.pdf](#)
- Vale, V. D. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra*, 2, 129-146.
- Webster-Stratton, C. (2003). *The Incredible Years - A Trouble-Shooting Guide for Parents of Children Aged 3-8*. Umbrella Press.
- Webster-Stratton, C. (2017). *Como promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. Psiquilibrios Edições.

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO A - Portefólio
individual

| | ' ' | | ' ' |

Por questões de confidencialidade, o *Anexo A – Portefólio Individual* apresenta-se num ficheiro à parte do Relatório.

ANEXO B - Carta de
apresentação às famílias

| | ' ' | | ' ' |



Olá famílias,

O meu nome é Maria Beatriz Silveira, tenho 23 anos e estou a fazer o Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Ao longo dos próximos meses, mais especificamente entre 30 de setembro e 24 de janeiro, estarei a desenvolver a Prática Profissional Supervisionada II na sala 7.

Através desta experiência, acredito que me tornarei mais experiente neste contexto educativo e, por conseguinte, numa profissional mais preparada para o futuro.



Antes de mais, agradeço a vossa atenção e estarei disponível para qualquer questão que visem esclarecer.

Atentamente,
Maria Beatriz Silveira

ANEXO C - Documento de
consentimento informado

| | " | | " |

CONSENTIMENTO INFORMADO PARA RECOLHA DE IMAGENS DAS CRIANÇAS

Eu, Maria Beatriz Gião Marques Pereira da Silveira, aluna do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me a realizar a Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada - Módulo II (Estágio) na 
 de 30 de Setembro de 2024 a 24 de janeiro de 2025.

Venho por este meio solicitar a sua autorização para que possa realizar registos fotográficos e/ou de vídeo do/da seu/sua educando/a, para fins académicos, nomeadamente para integrar no Relatório de Estágio.

Comprometo-me a proteger a privacidade do/a seu/sua educando/a, não exibindo o seu rosto em qualquer circunstância. Se considerar necessário, o presente consentimento poderá ser retirado, a qualquer momento, sem comprometer a participação da criança nas atividades desenvolvidas.

Estando disponível para os esclarecimentos necessários, solicito, por favor, que assine o presente consentimento como forma de declarar a sua autorização.

- Autorizo
- Não autorizo

Nome do/a educando/a: _____

Assinatura do/a encarregado de educação: _____

ANEXO D - Guião da
entrevista

| | ' ' | | ' ' |

Guião de entrevista

Destinatária: Educadora Cooperante

Objetivo:

- Identificar as estratégias usadas pela educadora cooperante perante situações de conflito entre as crianças
- Compreender as convicções da entrevistada sobre a resolução de conflitos entre crianças de 5 anos

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Motivar a entrevistada; 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do relatório de investigação da PPSII. - O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar o áudio; - Informar devolução das transcrições; 	
B. Definição do perfil da entrevistada	- Conhecer o percurso profissional da educadora/auxiliar de ação educativa	B1 – Qual o seu percurso formativo e profissional?	B1.1 Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância/ auxiliar de ação educativa? E na atual OS?

C. Resolução de conflitos em Pré-Escolar

- Identificar as concepções da equipa educativa sobre a resolução de conflitos
- Compreender as estratégias que a equipa educativa adota perante uma situação de conflito entre crianças
- Identificar o modo como a equipa educativa incentiva as crianças a resolver os conflitos de forma autónoma.
- Compreender as perceções da equipa educativa quanto ao modo como as diferenças individuais de cada criança influenciam a forma como as mesmas resolvem os conflitos.

C1 - Para si, qual é o papel do adulto perante situações de conflito entre as crianças?

C2 - Que estratégias adota para a resolução de conflitos entre crianças?

C3 - Que estratégias utiliza para encorajar as crianças a resolver os conflitos autonomamente?

C4 - Para si, de que forma as características individuais das crianças (ex: a sua personalidade, a sua inteligência emocional) impactam a resolução de conflitos?

C1.1- Qual a sua opinião sobre a intervenção do adulto nas situações de conflito? Quando é que este deve intervir e porquê?

C1.2- Quando intervém, de que forma garante que ambas as partes se sintam ouvidas?

C.2.1 - Que estratégias utiliza habitualmente nessas situações e quais considera serem mais eficazes?

C.2.2- O que faz quando uma das crianças, envolvida no conflito, não quer participar na sua resolução?

C3.1- Em que momentos sente a necessidade de intervir?

C3.2- Como ajuda as crianças a identificarem os seus sentimentos e necessidades durante um conflito?

C4.1- Que estratégias podem ser utilizadas para ajudar crianças que têm dificuldade em controlar as suas emoções durante conflitos?

C4.2- Na sua opinião, a introdução da estratégia relacionada com as garrafas teve algum impacto na resolução de conflitos com as crianças?

Conclusão da entrevista

- Finalizar a entrevista

- De momento, recorda-se de algo mais que considere pertinente em relação aos aspetos abordados?
- Obrigada pela disponibilidade

- Confirmar se existe algo a acrescentar
- Agradecer a disponibilidade

ANEXO E - Transcrição da
entrevista à educadora
cooperante

| | ' ' | | ' ' |

E: Qual o seu percurso formativo e profissional?

ED: Então, fiz a licenciatura em Educação de Infância na ESELX e agora estou a tirar o mestrado em educação especial. Já trabalhei, já lecionei tanto na parte de creche como na de jardim de infância. Na realidade, durante estes 16 anos foi mais ou menos ela por ela, foi mais ou menos 8 (anos), 8 (anos).

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

ED: Este já é o meu décimo sexto ano cá.

E: Para si, qual é o papel do adulto perante situações de conflito entre as crianças?

ED: Olha isso é uma coisa muito variável. Se se aplicar ao grupo em questão é uma coisa. Eu acho que a nossa abordagem deve ser sempre mediante o conhecimento que se tem no grupo, e na realidade a faixa etária com que se está. Não é uma coisa com que eu possa dizer que se aplica...que eu acho que se aplica desta forma em todas as faixas etárias porque... e mesmo na mesma faixa etária as crianças são todas diferentes, as abordagens devem ser diferentes com cada criança e mediante cada uma das situações. Não é? Portanto eu acho que o adulto deve tentar não intervir e ver se a criança consegue resolver sozinha. Se a criança vier ao encontro do adulto para pedir ajuda, o adulto deve ajudar a resolver nunca lhes dando resposta mas sempre os fazendo pensar sobre a forma como devem tentar resolver o conflito, e claro, em última instância, deverá resolver.....Ah, eu acho que isto são etapas que se passam, portanto nós vemos que os miúdos conseguem resolver “Ok, não intervimos”, não conseguem e vêm ao nosso encontro “Ok, nós ajudamos”.... Se com as nossas questões, com a nossa intervenção também não conseguem porque às vezes depende da situação e depende das crianças, nós podemos mostrar, salve seja, como é que se resolve, através do diálogo, sempre essencialmente que é para também.... esta é a estratégia que nós depois queremos que eles vão abordando futuramente. Portanto eu acho que passa muito por aí.

E: Qual a sua opinião sobre a intervenção do adulto nas situações de conflito? Quando é que este deve intervir e porquê?

ED: Olha eu acho que deve intervir sempre que o conflito se torna violento e mais agressivo, porque a verdade é que hoje em dia cada vez nos deparamos muito com isto. Eu acho que o adulto deve intervir imediatamente. Às vezes não estamos a ver *inlock*, não é? Só somos duas, ou às vezes uma para 24 crianças e estamos a resolver determinada questão que pode ser ou não um conflito e não vemos logo, mas assim que damos conta, em que as crianças batem-se, pontapeiam-se, atiram para o chão, em que nós vemos que há uma descompensação emocional muito grande, eu acho que o adulto deve intervir imediatamente....ah...E aqui a abordagem será sempre separar as crianças e conversar com elas sobre o que é que se está a passar, porque muitas vezes, a verdade é esta, nós não vemos o início do conflito, ou não estamos juntos, não sabemos o que é que se disse, o que é que se tirou.... Muitas vezes é por causa de posse de objetos, na realidade é muito isto que nós, pelo menos neste grupo, que se vê....ah... ou alguma atitude que o outro tenha ou que diz, ou que faça...Vai despoletar isto tudo. Há crianças que têm um gatilho minúsculo, há outras que têm um gatilho muito grande. Isto realmente é cada um com cada qual. Mas eu acho que o adulto deve intervir imediatamente neste tipo de situações mais agressivas e controlar emocionalmente as crianças. E quando elas estão estáveis, em termos emocionais, devemos conversar com elas. “O que é que se passa?”, “O que é que aconteceu?”...Levá-las a falar, entender o ponto de vista do outro e depois comunicarem entre si na presença do adulto, e esperamos que depois um dia, pode não ser no Jardim de Infância, pode ser mais tarde, mas que isto venha a dar frutos, não é? Cada vez menos eu acho que é muito importante...nós falamos isto no estágio...trabalharem a inteligência emocional das crianças. Nos adultos já há dificuldade. Nós também a temos, nós educadores, profissionais de educação, também a temos. Neste momento acho que é uma das grandes questões na nossa sociedade e acho que nós temos de fazer este trabalho com a criança. Claro que o trabalho começa todo cá atrás, em estratégias que se vai adotando e etc. etc., mas acho que o adulto aí deve intervir imediatamente.

E: Quando intervém, de que forma garante que ambas as partes se sintam ouvidas?

ED: Ouvindo cada um deles individualmente. Eu acho que é muito importante o adulto baixar-se ao nível da criança e nunca dizer “Olha mas eu vi que..”, porque às vezes nós

não vemos. Ou inevitavelmente apoiamo-nos numa criança porque sabemos que ela é calma mas na verdade as crianças mudam e eu acho que baixarmo-nos ao nível delas e dizer assim “Então o que é que aconteceu?” “João, o que é que aconteceu?”... o João explica... “Manuel, o que é que aconteceu?”.... o Manuel explica... “Então agora vamos aqui resolver...Como é que nós vamos resolver?”.....Portanto eu acho que isto é essencial. E depois pô-los a conversar um com o outro, que é muito difícil para eles, eu sinto, nestas idades já não é expectável, ou pelo menos eu encontro que isto é difícil acontecer com eles, mas que eu acho que eles estão a fazer um caminho nesse sentido. Pronto, mas acho que é essencial ouvir as duas partes, não fazer juízos de valor, porque nós realmente não vimos, e mesmo que se veja deve se questionar a criança porque é que teve este comportamento...Porque nós não ouvimos tudo....Ah...E pronto, ajuda-las a resolver. Acho que é isso.

E: Que estratégias adota para a resolução de conflitos entre crianças?

ED: Olha muitas, como tu viste, muitas. É assim, eu acho que depende muito da situação. Há alturas em que eles precisam mesmo é de um *timeout*, e quando eu digo *timeout* tu sabes que eu nunca lhes digo que eles ficam de castigo, muitas das vezes eles ficam... “Olha vamos ficar aqui a ver como é que se brinca” ou “Vais ficar aqui a acalmar-te até me conseguires dizer o que é que aconteceu”... Claro que isso às vezes, em casos extremos, ou em crianças que estão muito descompensadas, às vezes precisamos deste....Eu sinto, não estou a dizer que é toda a gente. Eu sinto que preciso deste *timeout* com eles....Ah, mas acho que é muito... Levá-los a conversar sobre aquilo que eles precisam. “O que é que se passa?”, “O que é que aconteceu?”, “Mas porquê?”, “Mas não conseguem partilhar porquê?”, “Porque é que não brincam juntos?”...Pronto, claro que eu acho que depende sempre do que é que vai despoletar o conflito, acho que depende muito. E depois há crianças que não aceitam de todo...todas as estratégias que tu dês... há crianças que não as aceitam. Pronto, portanto, e muitas vezes temos de desmontar, desmontar, desmontar, e às vezes temos de desmontar e já não sabemos como é que desmontamos mais para que eles consigam chegar lá e consigamos chegar todos a um consenso e consigamos apaziguar. Acho que é muito importante eles pedirem desculpa. Eles nem sempre conseguem pedir desculpa. Eu acho que é fundamental. Não precisam

de ser amigos, não precisam de continuar a brincar junto, não precisam...Mas eu acho que quando alguém magoa uma criança, ou um adulto, porque os conflitos não são só entre as crianças, às vezes também surgem entre os adultos...Ah eu acho que tem de haver um pedido de desculpa, porque eu acho que é uma tomada de consciência da criança de que a atitude não foi positiva e até pode ter reagido de forma impulsiva, e até pode ter toda a razão, mas a impulsividade é um comportamento socialmente não aceite, nós sabemos quais são, acho que a criança tem de saber reconhecer isso, não é? Porque nós temos de saber estar uns com os outros. Não temos de concordar com tudo, mas temos de saber estar uns com os outros.

E: Que estratégias utiliza habitualmente nessas situações e quais considera serem mais eficazes?

ED: Considero que, na realidade com este grupo é muito eficaz tu te aproximares...Porque muitas das vezes mandando para trás “Olha vai lá conversar com o colega” eles não conseguem, nós temos que lhes mostrar.... Não conseguem porque, ou porque ainda não estão nesse estado de maturidade, e é normal, são crianças com 5 anos, não podemos esperar que, nem os adultos, muitos deles, resolvem os conflitos, as situações assim, muito menos crianças....Mas acho que ir com eles conversar e estar no momento em que eles conversam com o outro, acho que é muito importante, porque às vezes só fala uma criança e é importante que as duas falem. É importante que os dois falem sobre o seu ponto de vista porque nós temos sempre pontos de vista diferentes. Se eu e tu estivermos a observar o mesmo conflito, nós podemos ter pontos de vista completamente diferentes, porque nós somos influenciados muitas vezes por aquilo que a criança já nos vai dando, não é? Portanto eu acho que uma das estratégias que resulta mais com este grupo de crianças é tentarmos ir com elas, ou baixarmo-nos ao nível delas, sempre, isso é uma regra...um fundamento básico da educação de infância e conversar com elas “Olha diz ao teu amigo o que é que tu sentiste”....e falar sobre os sentimentos, estava-me a esquecer disso. Falar sobre os sentimentos, “Como é que tu te sentiste quando ele te fez isto?”, porque isto depois também cria empatia, não é? Isto é uma bola de neve. Pronto, mas acho que é muito através disto. Depois claro que nós podemos ampliar para

outras dinâmicas que acontecem na sala que são importantes e que nós fomos experimentando ao longo do teu estágio e tu foste vendo que foi resultando... Às coisas que não mudam. Os conflitos vão haver sempre entre as crianças. Isso é uma coisa que é natural. Mas pronto, se calhar há estratégias que nós podemos adotar em sala que vão atenuar, ou não, neste caso eu senti que atenuou, estas situações.

E: O que faz quando uma das crianças envolvidas no conflito não quer participar na sua resolução?

ED: Epá isso é uma pergunta muito difícil. Nunca pensei sobre isso. É assim, eu acho que é respeitar o tempo da criança. Nós tivemos uma ... tu sabes que nós tínhamos um menino, o FE, que muitas das vezes não falava e muitas vezes é dizer “Não queres conversar? Muito bem, mas magoaste o teu colega, portanto nós vamos ter que chegar a um consenso” e “Isso não é atitude que se tenha”. Às vezes ele sentava-se, amuava, virava-se, e tu sabes isso porque aconteceu muitas vezes. Não foi só com ele com ele, com a MM também acontecia várias vezes, portanto eu acho que é respeitar o tempo também da criança mas também ao mesmo tempo é fazê-la ver que não pode continuar a ter aquele comportamento. Pronto e o outro tem toda a liberdade de dar o seu ponto de vista, assim como o adulto tem.... “Desculpa. Tu magoaste-me.” “Porque aconteceu?” “Tu magoaste-me e eu agora estou-te a dizer que estou triste contigo e agora não quero conversar ou não quero que tu me convides para brincar” que às vezes isso também acontece. Eles magoam-se porque querem se intrometer numa brincadeira e depois querem continuar a brincar. Pronto eu acho que é dar tempo à criança porque às vezes há algumas crianças que “chegam” lá mais depressa, vão logo pedir desculpa, ou vêm ter connosco e dão nos um abraço. Muitas vezes não verbalizam. É mais pelas atitudes, pelos atos. Mas eu acho que elas conseguem chegar lá, porque ficam a refletir e ficam a pensar naquilo, exceto uma ou outra criança, mas lá está, depende de criança para criança, de cada dia, de cada situação. Os dias não são todos iguais, eles não estão sempre bem, portanto eu acho que nós temos de ter aqui uma grande.....eu acho que a gestão de conflitos não é uma receita, não vai ser nunca. E, se calhar eu estar te aqui a dizer que faria assim, se calhar amanhã, mediante o estado emocional da criança, se calhar eu diria “”Olha então vamos dar uma volta”, portanto eu acho que isto implica, do educador e da equipa educativa, uma grande

plasticidade, porque a forma como eu resolvo hoje se calhar não é a abordagem que eu vou ter amanhã, porque a criança, e nós próprios, não estamos da mesma forma hoje como vamos estar amanhã.

E: Que estratégias utiliza para encorajar as crianças a resolver os conflitos autonomamente?

ED: Que estratégias utilizo, outra vez, o diálogo.... Eu acho que se faz um caminho com elas, ir com elas resolver, mas a seguir ver se elas, mesmo indo solicitar ajuda, fazê-las pensar “olha como é que podemos resolver?” “Como é que resolvemos, é a bater?” “Tu estavas a bater ao teu colega... É bater?... Não”, eles sabem que temos de conversar, então vamos tentar conversar. Se houver uma resistência, da parte da criança em ir de forma autónoma, eu acho que o adulto deve acompanhar. Se a criança se sentir bem, a criança deve ir sozinha resolver, o adulto fica na retaguarda sempre. Já me deparei agora aqui mais para este final, que às vezes eles começavam a conversar à minha frente. Pronto, observámos isso. Claro que há crianças mais extrovertidas e que conseguem falar abertamente das coisas, há outras que adotam uma postura mais reservada e calada, mas eu acho que a estratégia é mesmo essa, e levá-las a conversar, primeiro com apoio do adulto, segundo com a presença do adulto e terceira mesmo que eles conseguissem fazê-lo totalmente de forma autónoma. Pode ser ou não ser possível, depende.

E: Em que momentos sente a necessidade de intervir?

ED: Quando há uma descompensação emocional.... E quando eu digo de compensação não é só em atos, há muitas vezes que as crianças desatam a gritar, não é só bater ou empurrar, mas os gritos.... descompensação emocional.... Eles começam a gritar. Portanto, eu acho que aí o adulto deve tentar primeiro acalmar a criança, mostrar que está lá para ajudar, e quando ela está capaz... Quando eu digo capaz é tranquila, calma, capaz de conversar sobre aquilo que aconteceu.... Conversarmos todos. Eu acho que isso aí é fundamental nós intervirmos, porque às vezes é um turbilhão muito grande e eles próprios não entendem o que está a acontecer.... É mesmo muita informação ao mesmo tempo. Levá-los também encontrar estratégias de.... Perceber o que estão a sentir, para depois conseguirem falar sobre isso, eu acho que é importante, momentos de silêncio momentos

de respiração consciente, momentos em que se sentem, em que respiram fundo. Portanto eu acho que dar uma volta e voltar, às vezes nós mandamos “Olha vai dar uma voltinha à praça e volta” e a seguir resolvemos, pronto, mas acho que é fundamental intervirmos sempre que há estas descompensações, porque às vezes as crianças não conseguem acalmar-se sozinhas.

E: “Como ajuda as crianças a identificarem os seus sentimentos e necessidades durante um conflito?”

ED: Eu acho que, depois de eles retornarem à calma, é conversar... “Diz-me o que é que sentiste?” “Ele bateu te?”..... Muitas das vezes eles começam por dizer o que é que aconteceu. Se tu reparaste, eles muitas vezes “porque o não sei quantos me bateu...” “Sim, mas tu como é que te sentiste?”. Às vezes temos de dar pistas, temos de dizer “Sentiste-te feliz?”, “Sentiste-te triste?”, “Sentiste-te zangado?”.... Pronto às vezes temos que dar pistas, mas ao trabalhar as emoções, ao conversar abertamente sobre elas, ao explorar profundamente o que é que é cada uma das emoções..... Porque às vezes até nós adultos temos dificuldade às vezes em distinguir o que é que é raiva da zanga, o que é que é o medo do receio, que são duas coisas diferentes. Para eles é muito difícil, muito mais numa situação de conflito. Já é difícil quando estamos todos em momento grande grupo, conversar sobre isto, quanto mais quanto estamos numa situação em que estamos descompensados. Portanto eu acho que e dar-lhes pistas para perceber como é que o nosso corpo se sente, e às vezes até falar sobre... nomear as emoções para eles irem descartando aqui quais é que não são de todo.... Claro que eles sabem que não ficam felizes, mas não sabem se estão zangados ou tristes. Às vezes para eles é muito difícil esta distinção. Portanto eu acho que é fazê-los ver, se bem que, neste grupo eu acho que eles até já conseguem perceber muito bem e fazer muito bem esta distinção. Nomear não é sempre espontâneo, acho que é muitas vezes provocado pelo adulto. Tem de ser trabalhado.

E: “Para si, de que forma as características individuais das crianças, por exemplo a sua personalidade ou a sua inteligência emocional, impactam a resolução de conflitos?”

ED: Impactam porque eu acho que tenho um impacto significativo. É assim a personalidade é uma coisa que se vai moldando também, não é? Nós, todos os dias, a

nossa personalidade ou a nossa forma de estar, vamos mais por aí, eu acho que é também um bocadinho isso, nós somos influenciados por n coisas, portanto, a minha forma de estar hoje em relação a um conflito se calhar não é a mesma daqui a uma semana.... Porque a vida traz-nos aprendizagens, agora que há crianças que têm muita dificuldade em ceder, e quando eu te digo ceder, e muitas vezes não ter razão mas são muito persistentes, não conseguem ouvir o adulto, são crianças agressivas.... Portanto neste momento eu acho que nós nos deparamos com crianças com personalidades.... Não é só muito fortes.... É com características que para nós é difícil, de.... Não sei se “de lidar” é a melhor palavra... Mas que nestas situações saltam muito à vista. Pronto e eu acho que e isso tem impacto... Porque eu acho que uma criança que é empática, que é compreensiva que é mais racional, e quando eu digo racional é que consegue ver as coisas na perspetiva do outro porque para acontecer um conflito tem sempre haver 2 partes, pelo menos..... E eu acho que isso é um ponto positivo, para resultantes de conflitos, claro que se temos aquelas crianças em que não cedem, que amuam, que não querem conversar, que até aos adultos batem... Até porque deparamo-nos com isso... Que desatam a fugir e a correr completamente descompensadas, isto para nós implica utilizarmos estratégias muito diferentes daquelas que se calhar utilizamos com crianças que nos conseguem ouvir, que conseguem escutar aquilo que nós estamos a dizer e que nós estamos a tentar ajudar para resolver do que estas crianças, não é? Às vezes temos mesmo que, se calhar eu vou dizer uma coisa muito parva, mas eu acho que precisamos dar tempo para estas crianças“se queres fugir e correr à vontade, corre. Porque quando tu estiveres calmo eu vou conversar contigo”.... Tu sabes perfeitamente de quem é que eu estou a falar, temos o caso da MM, o caso do FE, temos n crianças assim, pronto..... As personalidades deles são difíceis, por isso é que eu digo que a plasticidade da resolução de um conflito..... A plasticidade que o adulto deve ter numa resolução de conflito tem de ser muito grande..... Às vezes é muito difícil... Às vezes é mesmo muito difícil, porque eu acho que as crianças estão muito agressivas.... É que antes tínhamos só crianças que empurravam.... Isso vamos ter sempre... Agora eu acho que esta descompensação emocional é difícil, é muito difícil, muito difícil mesmo ,mesmo, mesmo.

E: “Que estratégias podem ser utilizadas para ajudar as crianças que têm dificuldade em controlar as suas emoções durante conflitos?”

ED: Eu acho que às vezes... Eu Não sei se a palavra certa é esta.... Porque se calhar parece uma coisa muito forte, mas às vezes há crianças que precisam de contenção, porque muitas das vezes... e quando eu digo contenção não é só crianças com necessidades específicas, atenção.... Eu acho que às vezes há crianças que têm estes comportamentos, e nós vemos isso na nossa sala, e é dessa realidade que eu tenho de falar, que têm estes comportamentos para chamadas de atenção. Elas só querem que o adulto.... Eu já me deparei com isso.... Eu já tive uma criança que me bateu e que o que eu fiz..... Ela bateu-me literalmente, Beatriz..... E aquilo que eu fiz foi chegar ao pé dela, e ela achava que ele ia zangar, e eu dei-lhe um abraço. Porque eu acho que, lá está nós temos de ter um conhecimento muito profundo da criança, não só em termos de personalidade, mas em toda a componente social, a componente familiar... Eu acho que é fundamental para fazermos uma leitura mais profunda dos conflitos.... E isso demora tempo, eu estou com este grupo há quase 4 anos, não é? Claro que eu se calhar há 2 anos atrás não tinha o discernimento para ver da mesma forma que vio ano passado.... Já Não Sei se foi no ano passado ou se foi no início deste ano letivo.... Se calhar até foi no início deste ano.... Pronto eu acho que às vezes as crianças também têm este tipo de atitudes por que precisam de atenção e eu às vezes.... O adulto diz assim “Olha anda cá, anda aqui ao meu colo e vamo-nos acalmar juntas”.... Eles sentirem que o adulto está calmo, que não julga e que está ao lado deles, que vai aceitar o ponto de vista deles, eu acho que isto é muito positivo. Portanto eu acho que isso também é uma estratégia muito importante, claro que quando as crianças estão extremamente agressivas, a bater descompassadamente noutra criança, eu acho que o adulto tem de fazer contenção para que não haja outro tipo de repercussões, e para o conflito não se torne descontrolado.... Porque às vezes deparamo-nos com isto. Portanto eu acho que isto também é uma estratégia muito importante.... Ler a situação e perceber porque é que crianças teve esta atitude, claro que isto às vezes são segundos, mas que implica um conhecimento.... Eu acho que um educador mais que as atividades que propõe, e nós falamos muitas vezes sobre isto, eu acho que isto é fundamental, saber ler a criança para abordar da melhor forma, e uma mais contextualizadamente possível. Portanto eu acho que isto é uma estratégia que se deve contemplar.

E: “Na sua opinião, a introdução da estratégia relacionada com as garrafas, teve algum impacto na resolução de conflitos com as crianças?”

ED: Eu acho que sim, porque nós no início deparávamo-nos.... Claro que eu acho que nós fomos percebendo que os conflitos surgiam muito no tempo exterior, ou seja, no tempo antes do almoço, depois do almoço, principalmente quando eles não estavam apoiados pela equipa educativa, e quando eu digo equipa é a equipa da sala, isso acabava por se calhar, não sei se os descompensava ... Não sei, pronto... Não sei qual era a causa.... deparávamo-nos que eles chegavam à sala e estávamos sempre a receber queixas uns dos outros, e isso também não estava a ser benéfico para o grupo, porque também era uma forma de se calhar algumas crianças que nós sabemos que chamam a atenção e que precisam dessa atenção de terem.... Certo?... Portanto eu acho que o facto de nós irmos introduzindo as garrafas das emoções também fez com que eles conhecessem as emoções, falassem sobre aquilo que sentiam, demonstrassem empatia para com os outros porque eles quando um dia que estava triste eles já perguntavam “Porque é que estás triste?”, porque acho que genuinamente tentavam ajudar. Acho que ajudava quando algum dizia até coisas que nós já nos tínhamos esquecido do dia anterior, na realidade acontece tanta coisa que nós às vezes esquecemo-nos, e eles assim falavam sobre isso e nós convidarmos no fim a conversar um com o outro, ou a trabalhar em parceria.... Eu acho que isto ajudou a criar respeito pelo outro, empatia, capacidade de escuta, capacidade de exteriorizar os sentimentos, de revelar empatia, de conversar sobre o que eles sentiam... Que é importantíssimo.... Perceber o que é que estavam a sentir... E eu acho que isto se calhar, claro que tem de ser uma coisa muito consistente em que tem de ser continuada a ser trabalhada.... E se calhar agora, eu já fui começando a fazer isso na semana em que tu não estavas.... eu comecei a explorar cada emoção separadamente à tarde... E eu acho que podíamos ir sempre ampliando a mesma estratégia, mas de formas diferentes.... Enquanto ouvem uma música, por exemplo, eles nessa altura passavam a garrafa por todos respiravam fundo..... Na semana passada nós falamos sobre a alegria, o que é que os faz estar feliz, mas muitas vezes eles começavam por dizer o que é que eles gostavam, e não aquilo que lhes faz sentir feliz.... Porque são coisas diferentes.... Claro que fazer aquilo que eu gosto traz-me felicidade, mas porque é que eu fico feliz, pronto.... Eu acho que é

muito importante isto, e depois de trabalhar cada emoção vai fazer com que eles compreendam o que é que está dentro deles, compreendam o que é que faz feliz o outro, percebam que é que faz o outro ficar zangado, ficar triste, mas eu acho que foi uma dinâmica muito positiva... Eu acho que, não só com este grupo, mas com todos os grupos, é importante nós falarmos sobre isto com as crianças. Às vezes parece um bocado cliché, mas nesta fase em que nós estamos a viver, eu acho que é muito importante, e não sei até que ponto.... Era uma coisa que eu gostava de fazer e que acho que com este grupo não vou tempo.... Já estamos a entrar, a verdade é esta, já estamos numa reta muito final do ano letivo.... Já não há tempo para explorar se calhar de uma forma mais profunda isto... Mas eu acho que é muito importante fazer este tipo de dinâmicas e dar este tipo de estratégias às famílias. Pronto acho que é importante arranjar aqui uma forma de isto ir para casa... Eu sei que há crianças que já o fizeram porque houve pais que vieram falar comigo.... Mas acho que isto é muito bom.... Eu ainda não fiz o vídeo para pôr na plataforma, mas eu acho que isto é bom porque os pais muitas vezes também não conseguem lidar com isto.... Muitas vezes não confrontam as crianças com este tipo de coisas e isto faz com que elas não compreendam.... E se não compreendem em todos os contextos, para eles fica difícil.... Para eles têm de ser uma coisa consistente. Pronto, portanto, eu acho que também é um ponto que deve ser explorado. Sinto muito mais necessidade neste grupo.... Não sei se é todos os grupos que agora vêm... Se calhar é preciso fazer este trabalho.... Nos outros não sentia tanto.... Havia conflitos, mas não eram da mesma forma.... E mesmo este grupo, sinto que os conflitos começaram a surgir muito mais neste ano foi feito. Nunca os achei um grupo muito conflituoso.... Claro que as modificações, as crianças que entram, as que saem, as personalidades, a idade, n fatores vão sempre influenciar.... O que era o que na semana passada, se calhar quando eu voltar, já não vai ser o mesmo, já vou encontrar um grupo diferente.... Claro que as crianças estão sempre a mudar, a verdade é essa, mas eu acho que foi muito positivo.

E: Sente que ficou algo por acrescentar?

ED: Não. Eu acho que nós fomos falando de tudo.... Acho que até falei demais.

E: Sendo assim dou a entrevista por terminada. Obrigada.

ANEXO F - Análise
categorial da entrevista
à educadora cooperante

| ' ' | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Freq.
Conceções da educadora sobre o papel do adulto na resolução de conflitos	Conduta flexível	Face à idade da criança	“a nossa abordagem deve ser sempre mediante o (...) na realidade a faixa etária com que se está”	3
			“(O papel do adulto) Não é uma coisa com que eu possa dizer que se aplica...que eu acho que se aplica desta forma em todas as faixas etárias”	
			“mesmo na mesma faixa etária as crianças são todas diferentes,”	
		Face às características do grupo	“a nossa abordagem deve ser sempre mediante o conhecimento que se tem no grupo”	2
			“depende das crianças”	
		Face à circunstância	“as abordagens devem ser diferentes (...) mediante cada uma das situações”	5
			“depende da situação”	
			“depende muito da situação. ”	
			“acho que depende muito”	
			“A plasticidade que o adulto deve ter numa resolução de conflito tem de ser muito grande”	

	Pressupostos básicos	Intervir apenas quando necessário	“o adulto deve tentar não intervir”	5
			“ver se a criança consegue resolver sozinha.”	
			“nós vemos que os miúdos conseguem resolver “Ok, não intervimos””	
			“não conseguem e vêm ao nosso encontro “Ok, nós ajudamos””	
			“ em última instância, deverá resolver (o conflito)”	
	Modelar comportamentos pró-sociais	Respeitar o tempo da criança	“nós podemos mostrar, salve seja, como é que se resolve, através do diálogo, sempre essencialmente que é para também.... esta é a estratégia que nós depois queremos que eles vão abordando futuramente.”	1
			“é respeitar o tempo também da criança”	3
			“eu acho que é respeitar o tempo da criança”	
	Não fazer juízos de valor		“Pronto eu acho que é dar tempo à criança”	
			“nunca dizer “Olha mas eu vi que..”, porque às vezes nós não vemos.”	2
		“não fazer juízos de valor”		
Recurso a estratégias gerais	<i>Timeout</i>	“Há alturas em que eles precisam mesmo é de um <i>timeout</i> ”	4	
		“Olha vamos ficar aqui a ver como é que se brinca”		

			“Vais ficar aqui a acalmar-te até me conseguires dizer o que é que aconteceu”	
			“Eu sinto que preciso deste <i>timeout</i> com eles”	
		Escutar as crianças envolvidas	“é essencial ouvir as duas partes”	3
			“Ouvindo cada um deles individualmente.”	
			“(ouvir ambas as partes) Portanto eu acho que isto é essencial”	
		Colocar-se ao nível da criança	“é muito importante o adulto baixar-se ao nível da criança”	3
			“baixarmo-nos ao nível delas, sempre, isso é uma regra...um fundamento básico da educação de infância”	
			“baixarmo-nos ao nível delas”	
		Aguardar pelo retorno à calma da criança	“quando elas estão estáveis, em termos emocionais”	5
			“ controlar emocionalmente as crianças”	
			“o adulto deve tentar primeiro acalmar a criança”	

			<p>“quando ela está capaz... Quando eu digo capaz é tranquila, calma, capaz de conversar sobre aquilo que aconteceu....Conversarmos todos.”</p> <p>“depois de eles retornarem à calma”</p>	
Incentivo ao papel ativo da criança na resolução de conflitos	Fomento do diálogo entre crianças	“Levá-las a falar,”	5	
		“comunicarem entre si na presença do adulto”		
		““Então agora vamos aqui resolver...Como é que nós vamos resolver?”.”		
		“pô-los a conversar um com o outro”		
		“dizer assim “Então o que é que aconteceu?” “João, o que é que aconteceu?”... o João explica... “Manuel, o que é que aconteceu?”.... o Manuel explica...”		
Convite à reflexão sobre o seu comportamento	“deve se questionar a criança porque é que teve este comportamento”	2		
	“conversar com elas sobre o que é que se está a passar”			
Estímulo ao desenvolvimento de		“Mas porquê?”	4	
		“Mas não conseguem partilhar porquê?”		

comportamentos sociais	pró-	Auxílio na tomada de consciência dos comportamentos	“Porque é que não brincam juntos?”	11
			“(incentivar a criança a pedir desculpa porque) é uma tomada de consciência da criança de que a atitude não foi positiva”	
	Conversação com a criança sobre os seus sentimentos		“ eu acho que é muito importante (...) trabalharem a inteligência emocional das crianças.”	
			“(trabalhar a inteligência emocional) nós temos de fazer este trabalho com a criança.”	
			“Levá-las a falar, entender o ponto de vista do outro”	
			““Diz-me o que é que sentiste?””	
			““como é que te sentiste?””	
			Às vezes temos de dar pistas, temos de dizer “Sentiste-te feliz?”, “Sentiste-te triste?”, “Sentiste-te zangado?”	
			“Portanto eu acho que e dar-lhes pistas para perceber como é que o nosso corpo se sente”	
			“nomear as emoções para eles irem descartando aqui quais é que não são de todo.”	
	“Nomear não é sempre espontâneo, acho que é muitas vezes provocado pelo adulto”			

			“(identificar as emoções) Tem de ser trabalhado”	
			“Levá-los também encontrar estratégias de... Perceber o que estão a sentir, para depois conseguirem falar sobre isso, eu acho que é importante”	
		Estímulo à respiração consciente	“momentos de silêncio momentos de respiração consciente”, “momentos em que se sentem, em que respiram fundo”	2
		Ensino de comportamentos pró-sociais	“é muito importante eles pedirem desculpa” “(o pedido de desculpa) Eu acho que é fundamental” “tem de haver um pedido de desculpa” “a impulsividade é um comportamento socialmente não aceite” “(a impulsividade não é socialmente aceite) acho que a criança tem de saber reconhecer isso” “Porque nós temos de saber estar uns com os outros. Não temos de concordar com tudo, mas temos de saber estar uns com os outros.”	6
		Situações de violência	“deve intervir sempre que o conflito se torna violento e mais agressivo,”	4

	Circunstâncias em que é necessário a intervenção do adulto		“(quando o conflito se torna violento) o adulto deve intervir imediatamente.”		
			“mas assim que damos conta, em que as crianças batem-se, pontapeiam-se, atiram para o chão (...) eu acho que o adulto deve intervir imediatamente”		
			“ o adulto deve intervir imediatamente neste tipo de situações mais agressivas”		
		Descompensação emocional da criança		“mas assim que (...) há uma descompensação emocional muito grande, eu acho que o adulto deve intervir imediatamente”	6
				“Quando há uma descompensação emocional.”	
				“descompensação não é só em atos, há muitas vezes que as crianças desatam a gritar, não é só bater ou empurrar,”	
				“os gritos.... descompensação emocional.... Eles começam a gritar.”	
				“(em momentos de descompensação emocional) é fundamental nós intervirmos,”	
				“é fundamental intervirmos sempre que há estas descompensações, porque às vezes as crianças não conseguem acalmar-se sozinhas.”	

		Perante o pedido da criança	“Se a criança vier ao encontro do adulto para pedir ajuda, o adulto deve ajudar a resolver, nunca lhes dando resposta”	1
Conceções da educadora sobre os conflitos entre as crianças	Motivos dos conflitos	Disputa de objetos	“Muitas vezes é por causa de posse de objetos”	1
		Atitudes anti-sociais	“alguma atitude que o outro tenha ou que diz, ou que faça”	1
	Estratégias que são consideradas as mais eficazes	Conversação sobre os sentimentos	““Olha diz ao teu amigo o que é que tu sentiste””	3
			“falar sobre os sentimentos,”	
			“Falar sobre os sentimentos, “Como é que tu te sentiste quando ele te fez isto?””	
		Aproximação física	“é muito eficaz tu te aproximares”	4
	“ir com eles conversar”			
	“estar no momento em que eles conversam com o outro, acho que é muito importante”			
	“eu acho que um das estratégias que resulta mais com este grupo de crianças é tentarmos ir com elas,”			
	Escuta ativa dos pontos de vista das crianças	“é importante que as duas falem.”	2	
“É importante que os dois falem sobre o seu ponto de vista porque nós temos sempre pontos de vista diferentes”				
			“depende de criança para criança, de cada dia, de cada situação.”	3

Estratégias a adotar quando a criança não quer participar na resolução do conflito	Dependente da situação	“a gestão de conflitos não é uma receita, não vai ser nunca”	5
		“isto implica, do educador e da equipa educativa, uma grande plasticidade, porque a forma como eu resolvo hoje se calhar não é a abordagem que eu vou ter amanhã, porque a criança, e nós próprios, não estamos da mesma forma hoje como vamos estar amanhã.”	
	Respeito pelo tempo da criança	“ é respeitar o tempo da criança. ”	
		“é respeitar o tempo também da criança ”	
		“é dar tempo à criança”	
		“eu acho que precisamos dar tempo para estas crianças“se queres fugir e correr à vontade, corre. Porque quando tu estiveres calmo eu vou conversar contigo”.”	
	Convite à reflexão sobre o seu comportamento	“ eu acho que dar uma volta e voltar, às vezes nós mandamos “Olha vai dar uma voltinha à praça e volta” e a seguir resolvemos”	
		““ Porque aconteceu?””	
	“eu acho que elas conseguem chegar lá, porque ficam a refletir e ficam a pensar naquilo”		

			“Não queres conversar? Muito bem, mas magoaste o teu colega, portanto nós vamos ter que chegar a um consenso”		
			““Isso não é atitude que se tenha”.”		
			“fazê-la ver que não pode continuar a ter aquele comportamento.”		
			““Tu estavas a bater ao teu colega... É bater?... Não””		
	Estímulo à partilha do seu ponto de vista		“ o outro tem toda a liberdade de dar o seu ponto de vista”	2	
			“Tu magoaste-me e eu agora estou-te a dizer que estou triste contigo e agora não quero conversar ou não quero que tu me convides para brincar”		
	Estratégias a adotar pelo adulto para a promoção de autonomia	Encorajar a criança a pensar numa resolução da situação		“fazê-las pensar”	3
				““olha como é que podemos resolver?””	
			“ “Como é que resolvemos, é a bater?””		
Diminuir progressivamente o auxílio prestado			“primeiro com apoio do adulto, segundo com a presença do adulto e terceira mesmo que eles conseguissem fazê-lo totalmente de forma autónoma”	1	
			“levá-las a conversar”	2	

		Incentivar o diálogo entre as partes envolvidas	“eles sabem que temos de conversar, então vamos tentar conversar.”	
		Supervisionar a forma como a criança resolve a situação	“ se sentir bem, a criança deve ir sozinha resolver, o adulto fica na retaguarda sempre”	1
Impacto das características pessoais das crianças na resolução de conflitos	Personalidade		“(personalidade) eu acho que e isso tem impacto.”	3
			“As personalidades deles são difíceis”	
			“as personalidades (...) vão sempre influenciar”	
	Empatia		“eu acho que uma criança que é empática, que é compreensiva que é mais racional, e quando eu digo racional é que consegue ver as coisas na perspectiva do outro porque para acontecer um conflito tem sempre haver 2 partes, pelo menos..... E eu acho que isso é um ponto positivo”	1
Estratégias a adotar face à dificuldade da criança controlar as suas emoções	Fazer a contenção da criança		“às vezes há crianças que precisam de contenção”	4
			“eu acho que o adulto tem de fazer contenção para que não haja outro tipo de repercussões, e para que o conflito não se torne descontrolado”	

			<p>“e quando eu digo contenção não é só crianças com necessidades específicas”</p> <p>“(fazer a contenção)Portanto eu acho que isto também é uma estratégia muito importante”</p>	
		Saber interpretar a situação	<p>“Ler a situação e perceber porque é que crianças teve esta atitude”</p> <p>“é fundamental, saber ler a criança para abordar da melhor forma, e o mais contextualizadamente possível”</p> <p>“(ler a situação) eu acho que isto é uma estratégia que se deve contemplar”</p> <p>“Eu acho que é fundamental para fazermos uma leitura mais profunda dos conflitos”</p> <p>“Porque eu acho que, lá está nós temos de ter um conhecimento muito profundo da criança, não só em termos de personalidade, mas em toda a componente social, a componente familiar”</p>	5
		Manter a calma	<p>“O adulto diz assim “Olha anda cá, anda aqui ao meu colo e vamo-nos acalmar juntas”.”</p>	3

			<p>“Eles sentirem que o adulto está calmo, que não julga e que está ao lado deles, que vai aceitar o ponto de vista deles, eu acho que isto é muito positivo”</p>	
			<p>“(manter a calma) eu acho que isso também é uma estratégia muito importante”</p>	
	Estratégias a adotar relacionadas com as emoções	Dinâmica das garrafas das emoções	<p>“introduzindo as garrafas das emoções também fez com que eles conhecessem as emoções, falassem sobre aquilo que sentiam, demonstrassem empatia para com os outros porque eles quando um dia que estava triste ele já perguntavam “Porque é que estás triste?””</p> <p>“(dinâmica das garrafas) Eu acho que isto ajudou a criar respeito pelo outro, empatia, capacidade de escuta, capacidade de exteriorizar os sentimentos, de revelar empatia, de conversar sobre o que eles sentiam”</p> <p>“Acho que ajudava quando algum dizia até coisas que nós já nos tínhamos esquecido do dia anterior, na realidade acontece tanta coisa que nós às vezes esquecemo-nos, e eles assim falavam sobre isso e nós convidarmos no fim a conversar um com o outro, ou a trabalhar em parceria”</p>	3

		<p>Conversação aberta sobre as emoções</p>	<p>“(trabalhar cada emoção individualmente) Eu acho que é muito importante isto”</p> <p>“trabalhar cada emoção vai fazer com que eles compreendam o que é que está dentro deles, compreendam o que é que faz feliz o outro, percebam que é que faz o outro ficar zangado, ficar triste, mas eu acho que foi uma dinâmica muito positiva”</p> <p>“comecei a explorar cada emoção separadamente à tarde”</p> <p>“Na semana passada nós falamos sobre a alegria, o que é que os faz estar feliz, mas muitas vezes eles começavam por dizer o que é que eles gostavam, e não aquilo que lhes faz sentir feliz”</p>	4
--	--	--	--	---

ANEXO G - Roteiro ético

| " | | " |

<p>Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor</p>	
<p>1. Objetivos do trabalho</p>	<p>Aos olhos de Tomás (2011) é fundamental explicitar a todos os intervenientes da investigação os objetivos do trabalho, de forma a construir uma “ética democrática” (p. 160). Assim, durante a Prática Profissional Supervisionada II, procurei manter conversas informais com a equipa de sala sobre a investigação. É pertinente referir também que, no momento de escolha da problemática a investigar, partilhei com a educadora cooperante e procurei saber a sua opinião.</p> <p>Ainda sobre o tópico das partilhas com a equipa de sala acerca da investigação, de acordo com a Carta de Princípios Éticos da APEI, fazem parte dos compromissos “partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (Moita et al., 2011, p. 2), “(...) colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa (...)” (Moita et al., 2011, p. 2) e “trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.” (Moita et al., 2011, p. 2).</p> <p>Apesar de durante a prática, o contacto com as famílias ser bastante reduzido, sendo apenas mantido por curtos momentos na manhã, procurei divulgar as atividades que fiz com as crianças tanto através de fotografias, bem como através das reflexões inseridas nas projeções semanais e na documentação pedagógica.</p> <p>É importante esclarecer também que, a problemática da investigação surgiu após variadas observações do comportamento das crianças.</p>

<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>Aos olhos de Tomás (2011), ao longo da investigação, os benefícios para as crianças, deverão ter tidos em conta. Porém, também é essencial para a investigação que sejam identificados os possíveis custos ou danos para as crianças, nomeadamente: “o tempo, a inconveniência, o embaraço, a intrusão na privacidade, ou mesmo o sentimento de coerção, de medo ou de ansiedade.”(p. 160)</p> <p>Assim, tendo em conta os objetivos traçados para esta investigação, considero que os benefícios para a criança foram algo que foi priorizado. Por isso, ao longo da minha investigação, que se centrou na resolução de conflitos interpessoais, procurei proporcionar momentos nos quais as crianças fossem incentivadas a partilhar, comunicar e colaborar com os seus pares, com o intuito de trabalhar essas capacidades.</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>No decorrer da PPSII, o respeito pela privacidade e confidencialidade das crianças, famílias, equipa educativa e instituição foi algo que tive em conta ao longo de todos os trabalhos elaborados. No que diz respeito à garantia da confidencialidade das crianças, e ao tópico de codificar os seus nomes, em conversa com a Educadora Cooperante, considerámos mais indicado codificar os nomes, tanto das crianças como da equipa educativa, da sala e da instituição. De acordo com Tomás (2011), “estas questões deverão ser sujeitas a negociação” (p. 161) e, no caso, foi o que acabou por acontecer, sendo que a Educadora Cooperante teve a decisão final que acabou por ser a mesma que a minha. É importante mencionar que o respeito pela equipa educativa e crianças que me acolheram, foi sempre uma prioridade ao longo da prática, que de acordo com a Carta dos Princípios Éticos da APEI (Moita et al., 2011) são princípios, respeitar os profissionais de educação e “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p, 1)</p>

No que diz respeito ao registo fotográfico, foi pedido aos encarregados de educação uma autorização para tal através da assinatura de um protocolo de consentimento informado elaborado por mim no qual ficou estabelecido que seria respeitada a privacidade da criança e que, a qualquer altura da PPSII, os encarregados poderiam voltar atrás na sua decisão.

Assim, em todas as fotografias utilizadas na investigação, desfoquei com ferramentas de edição, as caras das crianças, os nomes que tinham nas batas, o emblema da instituição e quaisquer aspetos que pudessem comprometer a confidencialidade (ex: documentos afixados nas paredes, fotografias nas paredes, ...).

É pertinente mencionar que, ao longo da PPSII, pedi consentimento às crianças para capturar imagens e, em algumas das vezes, acabei por lhes mostrar os resultados a pedido delas mesmas.

<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Ao longo de toda a minha intervenção nunca forcei nenhuma criança a participar numa atividade que propus, tal como se verifica na seguinte nota de campo “Quem gostaria de ir à biblioteca comigo procurar livros para trazer para a sala?”. Várias crianças voluntariam-se e a estagiária escolhe 4, o S, o L, o D e o J.” (cf. Anexo A, Nota de campo nº 63). O meu foco foi sempre “respeitar toda a criança(...)”(Moita et al., 2011, p. 1) Dei sempre espaço à criança para decidir se queria ou não participar, no entanto, planeei atividades que iam ao encontro dos interesses e necessidades das crianças.</p> <p>Relativamente a quais crianças envolver na investigação, optei por incluir todas, dado que o tema se centrava na resolução de conflitos das mesmas. De acordo com Tomás (2011), é preciso “discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (p. 162). Assim, ao longo da investigação, observei todo o grupo e fiz registos de praticamente todas as crianças.</p>
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Antes da formalização dos objetivos do trabalho, comuniquei à minha supervisora quais seriam e a mesma ajudou a fazer quaisquer correções que considerou adequadas. Posteriormente, numa conversa com a Educadora Cooperante, como supramencionado no primeiro ponto do roteiro <i>Objetivos do trabalho</i>, e ambas concordámos que os objetivos eram adequados. Logo, acabei por “partilhar informações relevantes no seio da equipa (...)” (Moita et al., 2011, p. 2), uma vez que, segundo Tomás (2011) deverá ser dado conhecimento a todos os envolvidos na investigação acerca da sua natureza, métodos, <i>timing</i> e resultados.</p>
<p>6. Consentimento informado</p>	<p>Antes de disponibilizar o consentimento informado aos encarregados de educação, comecei por colocar no modelo de consentimento informado, informações como a minha apresentação, que a investigação seria para fins académicos e</p>

finalmente o pedido de autorização no qual era explícito que seria mantida a confidencialidade da criança e que o consentimento poderia ser revogado a qualquer altura da investigação. Uma vez formulado o documento, foi pedida a aprovação pela supervisora e, seguidamente, da Coordenadora Pedagógica da OS e da Educadora cooperante, de modo a averiguar se seriam necessárias reformulações ou não. Desta forma, a equipa educativa foi respeitada (Moita et al., 2011), sendo que teve a decisão final e foi incluída no processo.

Como explicitado por Tomás (2011), o consentimento informado não trata um contrato, mas sim uma apresentação dos objetivos do trabalho, os direitos das crianças e que haverá sempre a “possibilidade de alteração dos pressupostos iniciais.” (p. 164). Nesse sentido, e tal como mencionado anteriormente, ao longo da investigação, o respeito pela criança, pelas famílias e pela privacidade (Moita et al., 2011) foi sempre priorizado.

Finalmente, no que diz respeito ao consentimento das crianças para a captura de imagens, como foi mencionado no ponto 3, *Respeito pela privacidade e confidencialidade*, não foram capturadas imagens de crianças em momentos que não se mostravam predispostas para tal e foi pedida autorização para a captura das mesmas. Nesse sentido, a seguinte nota de campo é ilustrativa desses momentos

Durante o acolhimento, **T** mostra à estagiária uma construção de lego que ele fez.

A estagiária comenta a construção do **T** e ele diz:

T: “Queres tirar uma fotografia?”

E: “Posso tirar uma fotografia?”

T: “Podes.”

	<p>A estagiária captura a fotografia.</p> <p>E: “Queres ver?”</p> <p>T: “Sim!”</p> <p>A estagiária mostra ao T a fotografia que tirou.(cf. Anexo A, Nota de campo nº 90)</p>
<p>7. Uso e relato das conclusões</p> <p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p>	<p>De acordo com O’Kane (2005), citado por Tomás (2011), o processo de investigação deverá “ser transparente” (p. 167). Assim, uma vez terminada, faz parte das minhas intenções, partilhar com a equipa educativa e com todos os intervenientes da investigação, nomeadamente as famílias das crianças, os resultados e conclusões que a investigação revelou. Para tal, disponibilizarei o relatório de investigação a todos os supramencionados, respeitando alguns princípios explícitos na Carta dos Princípios Éticos da APEI (Moita et al., 2011, p. 2), nomeadamente no <i>compromisso com as famílias</i>, mantendo as informadas e com a equipa educativa, através da partilha de “(...) informações relevantes no seio da equipa ”.</p>

<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Aos olhos de Tomás (2011), numa investigação não pode ser apenas considerado o “(...) impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças” (p. 166). Nesse sentido, ao longo da minha prática, e como referido anteriormente, procurei planificar atividades que fossem ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Segundo Moita et al. (2011), é importante a promoção de momentos de aprendizagem lúdicos e estimulantes. É pertinente mencionar também que, o tema da minha investigação também se centra na forma como o adulto deverá intervir perante situações de conflito entre crianças, que, por conseguinte, acaba por beneficiá-las nesse aspeto.</p> <p>Relativamente ao possível impacto nas famílias e na equipa, a investigação procurou encontrar mais informação sobre o tópico, proporcionou momentos de autorreflexão à equipa educativa, tornando as mais informadas, possivelmente.</p>
<p>10. Tratamento dos dados^[1]</p>	<p>Tal como já foi mencionado anteriormente, relativamente ao tratamento de dados, a confidencialidade e a privacidade foram sempre priorizadas. Segundo Moita et al. (2011), é necessário haver sigilo profissional e garantir a privacidade da criança. Assim, de forma a garantir o anonimato de todos os intervenientes, procedeu-se à edição das fotos, desfocando as faces que lá apareciam e quaisquer aspetos que pudessem comprometer a privacidade da organização socioeducativa, garantindo o seu anonimato.</p>

[1] “a entidade deverá garantir a recolha do consentimento do titular dos dados - ato positivo claro que indique uma manifestação de vontade livre, específica, informada e inequívoca de que o titular de dados consente no tratamento dos dados que lhe digam respeito – i.e.: declaração escrita que indique claramente que aceita o tratamento proposto dos seus dados pessoais, nesse contexto. O consentimento deverá abranger todas as atividades de tratamento realizadas com a mesma finalidade, indicando quem é o responsável, qual a categoria de dados pessoais tratados, informar o titular sobre o exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais,

existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos dados salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Nos casos em que o tratamento sirva fins múltiplos, deverá ser dado um consentimento explicitando esses fins. Importa que prevaleçam os interesses, direitos e liberdades do titular dos dados consagrados no RGPD.” In <https://www.dge.mec.pt/inqueritos-em-meio-escolar-0>

ANEXO H - Tabelas de
registro de conflito

| ' ' | ' ' |

Níveis de mediação de acordo com Hohmann e Weikart (2007)

Nível 1 - o adulto tem um trabalho mais direto com as crianças, aproximando-se de todas as crianças envolvidas no conflito, colocando-se ao nível delas e oferecendo um apoio adaptado ao nível de desenvolvimento das crianças.

Nível 2 - o adulto escuta a criança a descrever o acontecimento e oferece sugestões que auxiliem a criança na resolução autónoma do conflito.

Nível 3 - o adulto mantém-se próximo das crianças, mas sem intervenção, a sua presença é o suficiente.

Tabela de registo de conflitos			
Mês	Outubro	NC N.º 1	Registo nº1
Local	Sala de atividades		
Descrição	<p>Durante um momento de brincadeira livre, na área do faz de conta, T aproxima-se da estagiária e diz:</p> <p>T: “E, o D não me está a ajudar a apanhar os brinquedos do chão.”</p> <p>E: “Já lhe pediste ajuda?”</p> <p>T fica a olhar para a E.</p> <p>E: Aproxima-te do D e diz: “Podes me ajudar a apanhar os brinquedos, D. Por favor?”</p> <p>T vai ter com D e repete o que a E lhe disse para dizer.</p> <p>Ambos apanham os brinquedos do chão e retomam as brincadeiras.</p>		
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim		Não
			X

Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
					Falta de cooperação		
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
			Nível 1				
			Nível 2			X	
			Nível 3				
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino			
	T e D						
Mês	Outubro		NC N.º 15		Registo nº2		
Local	Recreio						

Descrição	<p>Durante um momento de brincadeira no recreio, MN atira um monte de folhas secas para cima da DI e da E.</p> <p>DI grita, vira-se para E e diz:</p> <p>DI: “Que mal educação que ela fez. Agora tem de limpar isto (aponta para as folhas que ficaram no chão.)”</p> <p>E: “Se não queres que a MN repita podes-lhe dizer como te sentiste.”</p> <p>DI vai ter com MN e diz:</p> <p>DI: “Não gosto disso. Não quero mais! Podes parar.”</p> <p>MN não responde e fica a olhar para a DI.</p> <p>E: “MN, a DI não gostou que lhe tivesses atirado as folhas para cima. Podes não repetir, por favor?”</p> <p>MN: “É a brincar.”</p> <p>E: “Mas a DI não gosta. Tens de a respeitar.”</p> <p>MN acena com a cabeça e vai brincar para a casinha.</p>				
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim		Não		
			X		
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro
				X	
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto	

	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)	
					Nível 1			
					Nível 2			X
					Nível 3			
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino				
				DI e MN				
Mês	Outubro	NC N.º 25			Registo nº 3			
Local	Recreio							
Descrição	<p>No jardim, O vê A no triciclo e senta-se em cima dela.</p> <p>A: “O, não podes estar aqui. Ai! Ai! Estás-me a magoar! Sai. (A belisca o braço de O).</p> <p>O levanta-se, coloca-se ao pé do triciclo e diz:</p> <p>O: “Tens de pedir à A. A, posso andar no triciclo?”</p> <p>A: “Não, sou eu.”</p> <p>D passa com uma bola na mão e capta a atenção de O, que corre atrás dele.</p>							

Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim			Não			
	X						
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
	X						
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
	X		Nível 1				
			Nível 2				
			Nível 3				
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino			
	O			A			

Mês	Outubro	NC N.º 31	Registo nº 4			
Local	Recreio					
Descrição	<p>Durante uma brincadeira no jardim, T aproxima-se de E e diz:</p> <p>T: “Fiz o LU ficar triste. Não sei como o fazer feliz.”</p> <p>E: “O que lhe fizeste para ele ficar triste? Pediste desculpa?”</p> <p>T corre até LU.</p> <p>Passados uns momentos, LU senta-se no banco de jardim e o T diz:</p> <p>T: “Vou fazer uma varinha mágica só para ti. Queres?”</p> <p>LU fecha os olhos e finge que dorme.</p>					
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim			Não		
				X		
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro	
					Desconhecido	
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto		
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)

		X		Nível 1			
				Nível 2			
				Nível 3			
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino			
	T e LU						
Mês	Outubro	NC N.º 34		Registo nº 5			
Local	Recreio						
Descrição	<p>No jardim, o S aproxima-se da estagiária a chorar.</p> <p>E: “ O que se passa, S?”</p> <p>S: “O FE chamou me uma palavra feia”</p> <p>E: “Vamos falar com ele.”</p> <p>A E e o S dirigem-se até ao FE.</p> <p>E: “O que é que disseste ao S?”</p> <p>FE: “Eu não lhe bati. Eu não lhe magoei.”</p> <p>E: “ FE, sabes que as palavras também magoam.”</p>						

	<p>FE: “Só lhe chamei chorão. Não lhe bati”</p> <p>E: “ Mas magoaste o S, com as tuas palavras. Pede-lhe desculpa, por favor.”</p> <p>FE: “Desculpa, S.” (abraçam-se)</p>						
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim			Não			
				X			
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
		X					
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
			Nível 1			X	
			Nível 2				
			Nível 3				

Crianças envolvidas	Sexo masculino		Sexo Feminino
	FE e S		
Mês	Outubro	NC N.º 35	Registo nº 6
Local	Recreio		
Descrição	<p>Durante o recreio, O senta-se no triciclo que R estava a usar. R tenta fazer com que O saia do triciclo, puxando o pelo braço e O começa a chorar. R pede-lhe desculpa. A estagiária aproxima-se e diz:</p> <p>E: “O que se passa?”</p> <p>R: “O O tirou-me o triciclo e começou a chorar.”</p> <p>E: “Eras tu que estavas primeiro, não eras?”</p> <p>R: “Sim.”</p> <p>A estagiária coloca-se ao nível de O e diz:</p> <p>E: “O, o R estava a andar no triciclo primeiro. Tens de esperar um bocadinho para andares.”</p> <p>O levanta-se e começa a chorar. Dá a mão à estagiária e leva-a até ao banco.</p> <p>E: “Vamos limpar as lágrimas à camisola?”</p> <p>O: “(diz não com a cabeça) Eu quero chorar. Estou triste. (chora)”</p> <p>E: “Está tudo bem, O. Chorar faz bem.”</p> <p>O chora sentado no banco durante pouco tempo e passados poucos momentos, começa a brincar com a bola.</p>		

Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim				Não		
					X		
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
	X						
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
			Nível 1			X	
			Nível 2				
			Nível 3				
Crianças envolvidas	Sexo masculino				Sexo Feminino		
	R e O						

Mês	Outubro	NC N.º 44			Registo nº 7		
Local	Biblioteca						
Descrição	<p>Durante uma visita à biblioteca com a estagiária, para conversarem sobre o tema do projeto, R empurra S para fora do banco.</p> <p>S: “Ai, R! Eu estava aí (choraminga).”</p> <p>R: (sai do banco) “Desculpa, S.”</p> <p>S olha para a estagiária e continua a choramingar.</p> <p>E: “Ouviste o R, S? Ele estava te a pedir desculpa. E já saiu do banco.”</p> <p>R volta a pedir desculpa ao S e S senta-se no banco.</p>						
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim				Não		
					X		
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
	X						
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)

	X			Nível 1			
				Nível 2			
				Nível 3			
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino			
	R e S						
Mês	Outubro	NC N.º 46		Registo nº 8			
Local	Recreio						
Descrição	<p>No recreio, LY aproxima-se de AB e diz: LY: “A MD e a MN não querem brincar comigo?” MI: “Eu vou lá contigo.” MI e LY aproximam-se de MD e MN e conversam. A estagiária aproxima-se do local e pergunta: E: “O que é que disseste à MD e à MN?” MI: “Falei com elas, mas já não me lembro.” No final foram todas brincar</p>						

Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim				Não		
					X		
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
					Exclusão de brincadeira		
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto	X (MI)	Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
				Nível 1			
				Nível 2			
				Nível 3			
Crianças envolvidas	Sexo masculino				Sexo Feminino		
					MD, MN, LY		

Mês	Outubro	NC N.º 49	Registo nº 9			
Local	Sala de atividades					
Descrição	<p>Na área do atelier, FE pinta a sua baleia de cartão, sentado no chão, quando L coloca-se à sua frente.</p> <p>FE dá-lhe um pontapé nas pernas e L choraminga.</p> <p>FE olha para a estagiária, que estava sentada na área e diz:</p> <p>FE: Eu não fiz nada. Ele é que é um chorão. Não foi com força. Não doeu.</p> <p>E: FE, nós não batemos às outras pessoas, certo?</p> <p>FE: Desculpa, L.</p> <p>Ambos retomam o que estavam a fazer.</p>					
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim			Não		
	X					
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro	
					Invasão do espaço de trabalho	
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto		
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)

				Nível 1			X
				Nível 2			
				Nível 3			
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino			
	FE e L						
Mês	Outubro	NC N.º 51		Registo n.º 10			
Local	Sala de atividades						
Descrição	<p>Durante o acolhimento, T e D brincam com legos. D destrói uma construção de T (porque precisava de uma peça para a sua) e T reclama:</p> <p>T: “D! Partiste o meu carro. Pede desculpa!”</p> <p>D não reage e não pede desculpa.</p> <p>T: “Estou triste contigo.”</p> <p>T retoma a brincadeira.</p> <p>Passados uns minutos, D fala:</p> <p>D: “Desculpa, T.”</p> <p>T: “Queres fazer o carro comigo?”</p>						

	Os dois retomam as construções.						
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim			Não			
				X			
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
	X						
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
	X		Nível 1				
			Nível 2				
			Nível 3				
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino			
	D e T						

Mês	Outubro	NC N.º 53	Registo nº 11		
Local	Sala de atividades				
Descrição	<p>Na área do atelier, T conversa com LU sobre a “base dos ninjas” que construíram em conjunto.</p> <p>T: “LU, não podias ter levado a base dos ninjas para casa.”</p> <p>LU: “Mas eu também a tinha construído.”</p> <p>T: “Ainda não estava acabada...(T olha para o pedaço de cartão que tem na mão) Quanto mais olho para este cartão mais me lembro daquela construção (choraminga)”</p> <p>LU ignora T.</p> <p>T: “Esta sou eu que levo para casa. Ok, LU?”</p> <p>LU: “Eu agora vou fazer uns óculos para nós.”</p> <p>T foca-se na construção de uma base de ninjas e LU constrói dois pares de óculos com caixas de ovos e cartão.</p>				
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim			Não	
				X	
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro

				X			
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
	X			Nível 1			
				Nível 2			
				Nível 3			
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino			
	T e LU						
Mês	Novembro	NC N.º 81		Registo nº 12			
Local	Sala de atividades						
Descrição	<p>Na atividade da construção da pirâmide, FE apropria-se de várias caixas e impede J de as utilizar</p> <p>FE: “Para, J! Estas são minhas. Fui eu que as arranjei.”</p> <p>J olha para a estagiária.</p>						

	<p>E: “J, pergunta ao FE se podes utilizar essas caixas.”</p> <p>J vira se para o FE e diz: “Posso usar estas caixas, FE?”</p> <p>FE: “Podes.”</p> <p>Os dois colaboram na construção da pirâmide.</p>						
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim				Não		
					X		
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
	X						
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
			Nível 1				
			Nível 2			X	
			Nível 3				

Crianças envolvidas	Sexo masculino		Sexo Feminino
	FE e J		
Mês	Novembro	NC N.º 87	Registo nº 13
Local	Recreio		
Descrição	<p>No jardim, S aproxima-se da estagiária e diz-lhe:</p> <p>S: “Beatriz, o M diz que eu não posso andar no carro (triciclo).”</p> <p>E: “Queres ir lá falar com ele?”</p> <p>S: “Sim, mas quero que venhas comigo.”</p> <p>A estagiária e o S vão até ao M.</p> <p>S: “Senti-me triste porque não me deste o carro.”</p> <p>M: “Mas eu só andei um bocadinho.”</p> <p>E: “Podem partilhar. Ele (M) anda um bocadinho e depois tu (S) andas outro bocadinho. O que acham?”</p> <p>Ambos concordam e retomam as brincadeiras.</p>		
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim		Não
			X

Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
	X						
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
			Nível 1				
			Nível 2			X	
			Nível 3				
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino			
	S e M						
Mês	Novembro	NC N.º 91		Registo nº 14			
Local	Sala de atividades						
Descrição	Durante um momento de dinamização de jogos de tabuleiro com uns estudantes do colégio do lado, FE bate a J .						

J agarra-se à sua face e fica a olhar para **FE**.

A estagiária aproxima-se e diz a **FE**:

E: “**FE**, não posso permitir que batas ao **J**, ou a qualquer outra pessoa. Vais ter de sair desta área.”

A estagiária aproxima-se da educadora e avisa-lhe sobre o sucedido.

A educadora aproxima-se do **FE** e retira-o da área.

O **FE** fica encarregue de ajudar a estagiária a arrumar os desenhos dos colegas nos arquivos que se encontram fora da sala.

Nos arquivos, a estagiária pergunta ao **FE**:

E: “Porque é que batestes ao **J**?”

FE: “Eu não bati. Eu fiz assim (faz uma garra com a sua mão). Como se fosse um gato.”

E: “Mas tu és um animal?”

FE: “Não.”

E: “Então porque é que decidiste bater ao **J**? Qual seria uma melhor forma de resolver o problema.”

FE: “O **J** mexeu na minha peça.”

E: “Eu compreendo isso, **FE**. Mas porque é que batestes? Não sabes como se resolvem os problemas?”

FE: “Sei. É a falar”

E: “Então o que é que farias de diferente?”

FE: “Podia ter dito “**J**, não mexas nessa peça. É minha.””

E: “Espero que da próxima vez utilizes as tuas palavras.”

FE: “Ok.”

Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim				Não		
	X						
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
	X						
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
			Nível 1		X		
			Nível 2				
			Nível 3				
Crianças envolvidas	Sexo masculino				Sexo Feminino		
	FE e J						

Mês	Novembro	NC N.º 97	Registo nº 15
Local	Recreio		
Descrição	<p>No recreio, S e MN disputam um triciclo. MN fica sentada no assento do triciclo e S senta-se atrás de MN.</p> <p>MN: “Ai, S! Assim não consigo andar! Sai!”</p> <p>S vê a estagiária a aproximar-se e diz:</p> <p>S: “Beatriz, a MN não me deixa andar. (chora)”</p> <p>E: “S, respira fundo. O que aconteceu?”</p> <p>S respira fundo e diz:</p> <p>S: “A MN não anda com o triciclo. Está aqui só sentada.”</p> <p>E: “E como é que isso te está a fazer sentir?”</p> <p>S: “Zangado.”</p> <p>E: “Eu compreendo que estejas zangado, mas sentares-te atrás da MN não me parece uma boa solução. Estás a apertá-la.”</p> <p>S: (levanta-se do triciclo) “Mas ela já andou muito.” (sai do triciclo e vai se esconder na casinha.).</p> <p>E: “MN, andas 2 minutos e depois trocas com o S, ok?”</p> <p>MN: “Está bem.”</p> <p>A estagiária vai ter com S, que se esconde na casinha.</p> <p>E: “O que estás a sentir, S?”</p> <p>S: “Eu estou triste porque deixaste a MN andar.”</p>		

	<p>E: “Eu compreendo que tu estejas triste, mas tu saíste antes de ouvir o que eu disse. A MN vai andar 2 minutos e já te vai dar o triciclo.”</p> <p>S fica a olhar para a estagiária.</p> <p>E verifica que outro triciclo foi abandonado.</p> <p>E: “Olha, S. Um triciclo.”</p> <p>S sai a correr da casinha até ao triciclo e brinca com o mesmo.</p> <p>MN abandona o outro triciclo e vai brincar para o balancé.</p>						
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim			Não			
				X			
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
	X						
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)

				Nível 1			X
				Nível 2			
				Nível 3			
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino			
	S			MN			
Mês	Novembro	NC N.º 98		Registo nº 16			
Local	Sala de atividades						
Descrição	<p>Durante o momento de arrumação da sala, FE e S estavam na área das construções a arrumar os blocos quando S dá um encontrão a FE.</p> <p>FE: “Ai! S, podes sair da área. Quem bate tem de sair.”</p> <p>S: “Foi sem querer. (S fica na área)”</p> <p>FE: “Beatriz, o S não sai da área.”</p> <p>E: “O que aconteceu, FE?”</p> <p>FE: “Ele empurrou-me e não quer sair. (FE atira um bloco para o ar.)”</p> <p>E: “FE, percebo que estejas frustrado, mas não podes atirar um bloco para o ar. Assim perdes a razão.”</p> <p>FE: “Desculpa, Beatriz.”</p>						

	E: “Podes ir arrumar outra área, S?” S vai arrumar o faz de conta.						
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim			Não			
				X			
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
			X				
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
			Nível 1			X	
			Nível 2				
			Nível 3				
	Sexo masculino			Sexo Feminino			

Crianças envolvidas	FE e S		
Mês	Dezembro	NC N.º 99	Registo nº 17
Local	Sala de atividades		
Descrição	<p>Durante o acolhimento, T, J, M, MI e S brincam com massa.</p> <p>T apropria-se de um pedaço muito grande de massa, não deixando nada para os seus colegas.</p> <p>As várias crianças começam a protestar. “Não temos massa.” “O T tem toda a massa.” “Beatriz, podes pedir ao T para sair da área. Ele não sabe partilhar.”</p> <p>E: “T, podes partilhar a massa com os teus colegas, por favor?”</p> <p>T: “Mas eu quero fazer um bolo super grande.”</p> <p>E: “Mas assim os amigos não têm massa com que brincar.”</p> <p>T levanta-se da mesa com o monte de massa, vai ter com a educadora e mostra-lhe o seu “bolo”.</p> <p>T volta para a mesa, e dá o pedaço de massa aos colegas, que o repartem entre si.</p> <p>J e M: “Obrigado.”</p> <p>T: “Agora vou fazer uma coisa mais pequena.”</p> <p>E: “Obrigada por partilhares, T.”</p>		
Criança recorre à agressão física	Sim		Não
			X

para resolver o conflito							
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
	X						
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
				Nível 1			X
				Nível 2			
				Nível 3			
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino			
	T, M, S e J			MI			
Mês	Dezembro	NC N.º 101		Registo nº 18			
Local	Sala de atividades						

Descrição	<p>Durante um momento de brincadeira livre, FE bate no L.</p> <p>L começa a chorar, agarrado à barriga.</p> <p>E: “FE, vai dar uma volta e quando estiveres mais calmo voltas para a sala.”</p> <p>FE sai da sala e a estagiária vê como ficou o L.</p> <p>L acalma-se rapidamente e retoma a sua atividade. Passado cerca de 1 minuto FE volta, entra na sala, vai ter com L e diz:</p> <p>FE: “Desculpa, L. Não vou voltar a repetir”.</p>						
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim			Não			
				X			
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
			X				
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
		X		Nível 1			

				Nível 2			
				Nível 3			
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino			
	FE e L						
Mês	Dezembro	NC N.º 104		Registo nº 19			
Local	Atelier						
Descrição	<p>Após a construção da múmia, as crianças acusam a necessidade de ir à sala do atelier buscar uma caixa para fazer o sarcófago da múmia.</p> <p>MA pega na múmia e agarra-se a ela.</p> <p>V tenta puxar a múmia das mãos da MA.</p> <p>A estagiária vê o que está a acontecer, aproxima-se delas e diz:</p> <p>E: “V, deixa a MA segurar um bocadinho na múmia. Eu conto dois minutos no relógio e depois trocam.”</p> <p>V larga a múmia e espera a sua vez.</p> <p>Durante a visita ao atelier, as crianças partilham a múmia entre si, sem discussões.</p>						
	Sim			Não			

Criança recorre à agressão física para resolver o conflito					X		
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
	X						
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
			Nível 1				
			Nível 2			X	
			Nível 3				
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino			
				V e MA			

Mês	Dezembro	NC N.º 105	Registo nº 20
Local	Recreio		
Descrição	<p>No recreio, T e LU aproximam-se da estagiária e da educadora.</p> <p>T: “O LU magoou-me aqui (aponta para a perna) com os pés.”</p> <p>LU: “E eu já pedi desculpa.”</p> <p>Os dois ficam a olhar fixamente, um para o outro.</p> <p>LU: “Ele está a mentir.”</p> <p>T: “Tu é que estás.”</p> <p>Voltam a olhar-se, fixamente.</p> <p>LU: “Desculpa.”</p> <p>T: “Desculpa.”</p> <p>A estagiária e a educadora congratulam-nos por terem conseguido resolver o conflito sozinhos.</p> <p>ED: “Uau!”</p> <p>E: “Boa! Conseguiram resolver sozinhos! Muito bem!”</p> <p>Os dois vão brincar para o escorrega.</p>		
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim	Não	
		X	

Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
			X				
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
			Nível 1				
			Nível 2				
			Nível 3		X	X	
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino			
	LU e T						
Mês	Dezembro	NC N.º 106		Registo nº 21			
Local	Recreio						
Descrição	A educadora senta o T no banco depois de este ter batido no LU.						

A estagiária senta-se ao pé do T e pergunta:

E: “O que se passou, T?”

T: “Eu bati no LU porque nós já não somos amigos. Somos inimigos.”

E: “E achas isso bem? Nós batemos uns nos outros?”

T: “Mas o LU partiu-me o coração e era mesmo o que ele merecia.”

E: “O que é que podias ter feito ao invés de bater?”

T: “Falar.”

E: “Podias ter dito o quê ao LU?”

T: “Mas ele de certeza que não me ia deixar...”

E: “Podias ter dito o quê?”

T não responde.

E: “O que estavas a sentir quando bateste? Frustrado? Zangado? Triste? Feliz?”

T: “Zangado.”

E: “O que podias ter feito de diferente?”

T não responde.

E: “Eu quando estou zangada costumo respirar fundo 5 vezes. Faz comigo. (respiram fundo 5 vezes)”

E: “E depois podias ter dito “LU estou a ficar zangado contigo.””

T: “Mas eu agora não tenho ninguém para brincar (choraminga).”

E: “Eu sei que tu gostas muito de brincar com o LU. Mas olha, há tantas pessoas neste recreio para brincar contigo...”

T: “Mas o **LU** era o meu melhor amigo. Ele ainda ontem disse que não gostava de mim....mas eu não lhe fiz nada... (chora)”

E: “Penso que é melhor irmos falar com o **LU** e resolver isto.”

A **E** e o **T** levantam-se do banco e dirigem-se até ao **LU**.

T: “Eu ontem tive uma conversa com a minha mãe no carro e disse que o **LU** já não era meu amigo, e não sei porquê.....Eu não fiz nada.”

Quando chegam ao pé de **LU**, **T** esconde-se atrás da **E**.

LU: “Eu estou-te a ver à mesma.”

T tapa os olhos.

E: “Não queres falar, **T**?”

T continua com os olhos tapados pelas mãos.

E: “Então eu explico. **LU**, o **T** está se a sentir triste porque disseste que já não querias ser amigo dele..”

T: “... ontem. Mas eu não fiz nada ontem para deixares de ser meu amigo.”

LU: “Tu atiraste-me uma peça e eu fiquei triste contigo. E não pediste desculpa.”

E: “Não lhe pediste desculpa, **T**?”

T: “Eu pedi.”

LU: “Eu não ouvi.”

T: “Eu quero ficar inimigo.”

E: “Ok, quando estiveres mais calmo, falamos.”

Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim			Não			
	X						
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
			X				
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
			Nível 1			X	
			Nível 2				
			Nível 3				
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino			
	T e LU						

Mês	Dezembro	NC N.º 107	Registo nº 22
Local	Recreio		
Descrição	<p>No recreio, MM bate na C.</p> <p>C vem ter com a estagiária e diz:</p> <p>C:“Beatriz, a MM bateu-me nas costas.”</p> <p>Estagiária levanta a camisola de C e verifica uma pequena vermelhidão nas costas.</p> <p>E: “Vamos falar com a MM e ver o que se passou.”</p> <p>(MM encontrava-se na estrutura de brincar que engloba o escorrega.)</p> <p>E: “MM, chega aqui, por favor. Desce para conversarmos.”</p> <p>MM abana a cabeça.</p> <p>C sobe à estrutura para falar com a MM e MM cospe para baixo, acertando no chão, perto da estagiária.</p> <p>A estagiária sobe à estrutura, segura MM pela mão e trá-la até ao banco do jardim.</p> <p>E: “MM, não posso permitir que cuspas. É inaceitável.” (em tom calmo)</p> <p>MM evita contacto visual e abana a cabeça.</p> <p>E: “O que é que estavas a sentir quando cuspiste? Porque é que cuspiste?”</p> <p>MM não responde e começa a sair do banco.</p> <p>A estagiária leva-a até à casa de banho, com o intuito de ir para um local mais calmo.</p> <p>MM senta-se no banco da casa de banho.</p> <p>E: “Porque é que cuspiste?”</p> <p>MM continua sem responder.</p>		

	<p>E: “Porque é que cuspiste? Estavas zangada?”</p> <p>MM: “Sim.”</p> <p>E: “Estavas a sentir-te zangada. E o que é que podias ter feito ao invés de cuspir?”</p> <p>MM encolhe os ombros.</p> <p>E: “Podias ter dito. “Beatriz, estou a sentir-me zangada.””</p> <p>MM: “Desculpa.”</p> <p>E e MM abraçam-se.</p> <p>E: “Agora tens de pedir desculpa à C e limpar o cuspo do chão.”</p> <p>MM pega numa toalha de mão da casa de banho, limpa o cuspo do chão e abraça C.</p>				
<p>Criança recorre à agressão física para resolver o conflito</p>	Sim			Não	
	X				
<p>Motivo</p>	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro
			X		
<p>Tipo de resolução</p>	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto	

	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)	
					Nível 1			X
					Nível 2			
					Nível 3			
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino				
				MM e C				
Mês	Dezembro	NC N.º 108		Registo nº 23				
Local	Recreio							
Descrição	<p>No recreio, FE agride MG enquanto jogavam futebol.</p> <p>A estagiária observa a situação e aproxima-se deles.</p> <p>E: “O que é que se passou, FE?”</p> <p>FE: “Ele estava sempre com a bola.”</p> <p>E: “E o que é que lhe fizeste?”</p> <p>FE: “Bati-lhe para ele parar.”</p>							

	<p>E: “E nós batemos?”</p> <p>FE: “Não.”</p> <p>E: “Então agora podes sentar-te um pouco no banco a pensar no que deverias ter feito ao invés de bater.”</p> <p>FE senta-se no banco.</p> <p>FE: “Eu estava chateado porque ele não me deixava marcar.”</p> <p>E: “E porque é que bateste?”</p> <p>FE: “Para ele parar.”</p> <p>E: “E o que é que podias ter feito ao invés de bater?”</p> <p>FE: “Podia falar com ele.”</p> <p>E: “Pois. Também podias respirar fundo.”</p> <p>FE respira fundo.</p> <p>E: “Agora podes ir pedir desculpa ao MG.”</p> <p>FE levanta-se, dirige-se a MG e diz:</p> <p>FE: “Desculpa, MG.”(abraçam-se)</p>				
<p>Criança recorre à agressão física para resolver o conflito</p>	Sim		Não		
	X				
<p>Motivo</p>	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro

				X			
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
				Nível 1			X
				Nível 2			
				Nível 3			
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino			
	FE e MG						
Mês	Dezembro	NC N.º 109			Registo n.º 24		
Local	Sala de atividades						
Descrição	<p>Na área do faz de conta, FE bate em LU com um computador de plástico.</p> <p>E: “O que se está a passar?”</p> <p>LU: “O FE bateu-me com o computador.”</p>						

	<p>E: “FE, eu vi-te a bater. O que se passou?”</p> <p>FE: “O M também bateu.”</p> <p>E: “O que é que se passou para tu bateres?”</p> <p>FE: “O LU atirou um sapato para a boca do M.”</p> <p>LU: “E depois eles começaram a atirar-me coisas para mim.”</p> <p>E: “E porque é que bateste no M?”</p> <p>LU: “Eles não me deixavam ver o computador.....Desculpa, FE. Desculpa, M.”</p> <p>FE e M pedem desculpa a LU e retomam as brincadeiras</p>						
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim				Não		
	X						
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
	X						
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)

				Nível 1			X
				Nível 2			
				Nível 3			
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino			
	LU, M e FE						
Mês	Dezembro	NC N.º 110		Registo n.º 25			
Local	Sala de atividades						
Descrição	<p>No atelier, T destrói a construção do L.</p> <p>L começa a chorar e aproxima-se da estagiária.</p> <p>L: “Beatriz, o T destruiu a minha construção.”</p> <p>E: “E já falaste com ele?”</p> <p>L: “Não.”</p> <p>E: “Então vamos lá falar com ele.”</p> <p>Ambos aproximam-se de T.</p> <p>E: “O que aconteceu, T?”</p> <p>L: “Ele destruiu o meu trenó.”</p>						

	<p>E: “T, fizeste o L ficar triste. O que podes fazer para resolver o problema?”</p> <p>T: “Eu posso ajudar a construir de novo.”</p> <p>E: “Parece-me uma boa solução. O que achas, L?”</p> <p>L: “Pode ser.”</p> <p>Em conjunto, os dois reparam a construção.</p>						
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim				Não		
					X		
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
					Destrução de escultura		
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
			Nível 1				
			Nível 2			X	

				Nível 3			
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino			
	T e L						
Mês	Dezembro	NC N.º 111		Registo nº 26			
Local	Recreio						
Descrição	<p>No recreio, F aproxima-se da AB a chorar.</p> <p>F: “O S empurrou-me e eu bati com o nariz.”</p> <p>AB: “Empurrou-te?”</p> <p>F: “Sim.”</p> <p>AB: “E tu, o que fizeste ao S?”</p> <p>F: “Não fiz nada.”</p> <p>AB: (dá a mão a F) “Então vamos falar com ele.”</p> <p>(ambos aproximam-se de S)</p> <p>AB: (para S) O que aconteceu?</p> <p>S: “Eu estava a jogar durante um minuto mas ele não quis saber e apanhou-me.”</p> <p>AB: “Estavam a jogar à apanhada?”</p>						

	<p>S e F: “Sim.”</p> <p>F: “Tu empurraste-me e eu bati com o nariz.”</p> <p>S: “Foi sem querer. Desculpa. Vem connosco jogar.”</p> <p>S e F retomam as brincadeiras.</p>						
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim			Não			
				X			
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
			X				
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
			Nível 1	X			
			Nível 2				
			Nível 3				

Crianças envolvidas	Sexo masculino		Sexo Feminino
	F e S		
Mês	Dezembro	NC N.º 112	Registo nº 27
Local	Recreio		
Descrição	<p>No recreio, A e T, aproximam-se da Estagiária e dizem que LU bateu em S. A estagiária aproxima-se de S. S chora. E: “S, respira fundo. Acalma-te para conseguirmos falar.” S respira fundo e começa a falar. S: “O LU deu-me uma estalada.” E: “E o que é que aconteceu para ele te dar uma estalada?” S: “Eles estavam a bloquear os carros.” E: “Estavas a bloquear os carros com o quê, LU?” LU: “Com os pneus.” E: “E porque é que deste uma estalada ao S?” LU: “Porque ele também me empurrou.” S: “Eu não empurrei.” LU: “Ele está a mentir.”</p>		

	<p>S: “Não, não.”</p> <p>E: “Eu não gosto que digam mentiras. Digam a verdade.”</p> <p>S: (começa a chorar)“Mas o meu pai disse-me que eu podia empurrar.”</p> <p>E: “Não, não se pode empurrar. Isso magoa.”</p> <p>S: “Mas o meu pai disse.”</p> <p>E: “Aqui na escola não se empurra ninguém. Quando temos algum problema, falamos.”</p> <p>LU e S abraçam-se e retomam as brincadeiras.</p>						
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim			Não			
	X						
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
				X			
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
				Nível 1			X

				Nível 2			
				Nível 3			
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino			
	LU e S						
Mês	Dezembro	NC N.º 113		Registo nº 28			
Local	Refeitório						
Descrição	<p>Durante o lanche, LY tira a tampa do leite à MN.</p> <p>MN: “LY, é minha. Dá-me a tampa”</p> <p>LY cerra a mão e a MN força-a a abrir. MN consegue tirar a tampa mas magoa a mão de LY no processo.</p> <p>LY: “Ai! Magoaste-me.”</p> <p>MN: “Desculpa, LY.”</p> <p>Ambas sorriem e continuam a beber os seus leites.</p>						
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim			Não			
				X			

Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
	X						
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
	X		Nível 1				
			Nível 2				
			Nível 3				
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino			
				LY e MN			
Mês	Dezembro		NC N.º 114		Registo nº 29		
Local	Sala de atividades						
Descrição	Durante o período da tarde, LU e MG disputam uma manta na área do faz de conta, puxando-a de ambos os lados.						

	<p>LU larga a manta e aproxima-se da educadora</p> <p>LU: “ED, o MG não me dá a manta.”</p> <p>ED: “Tens de ir falar com ele”.</p> <p>LU: “Mas ele não quer”.</p> <p>ED: “Ele está no seu direito.”</p> <p>LU volta para o faz de conta e desiste da manta.</p>						
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim			Não			
				X			
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
	X						
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
		X	Nível 1				
			Nível 2				

				Nível 3			
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino			
	LU e MG						
Introdução da “dinâmica das garrafas” na rotina do grupo							
Mês	Dezembro	NC N.º 116		Registo nº 30			
Local	Recreio						
Descrição	<p>No recreio, LU e T brincam às “lutas”.</p> <p>Passado uns momentos, LU e T aproximam-se da estagiária e dizem:</p> <p>LU: “O T bateu-me.”</p> <p>T: “Tu bateste primeiro.”</p> <p>A DI, que se encontrava ao pé deles, escuta a conversa e diz:</p> <p>DI: “Se quiserem brincar às lutas, brinquem a outra coisa. Que chatice. Estão sempre a baterem-se.”</p> <p>LU e T não respondem e começam a correr pelo recreio.</p>						
	Sim			Não			

Criança recorre à agressão física para resolver o conflito					X		
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
			X				
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto	X (DI)	Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
				Nível 1			
				Nível 2			
				Nível 3			
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino			
	LU e T						

Mês	Dezembro	NC N.º 117	Registo nº 31		
Local	Sala de atividades				
Descrição	<p>Na área das construções, FE, M e T brincam com legos pequenos.</p> <p>T aproxima-se da estagiária e diz:</p> <p>T: “Beatriz, o FE bateu-me com um lego.”</p> <p>O FE aproxima-se do local e diz:</p> <p>FE: “Ele bateu primeiro. E o M também.”</p> <p>E: “Já vos tinha avisado que não é a bater que resolvemos os problemas. Se não conseguem brincar com os legos, vão ter de sair da área.”</p> <p>Os três arrumam a área e mudam de área.</p>				
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim			Não	
	X				
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro
			X		
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto	

	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)	
					Nível 1			X
					Nível 2			
					Nível 3			
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino				
	T, FE e M							
Mês	Dezembro	NC N.º 118			Registo nº 32			
Local	Sala de atividades							
Descrição	<p>No recreio, V chora ao colo da AB porque a C, a MN e a LY atiraram-lhe a bandolete para o chão.</p> <p>V: (chora)“Elas atiraram a bandolete!”</p> <p>AB: “Ficas agora aqui um bocadinho comigo. Elas estão te a fazer mal.”</p> <p>Passados momentos, C, MN e LY aproximam-se da AB e a auxiliar pergunta:</p> <p>AB: “O que é que vocês fizeram à V?”</p> <p>C: “Nós já pedimos desculpa e ela não aceitou.”</p>							

	AB: “Ela está no seu direito. Não voltam a fazer isso.” C, MN e LY retomam as brincadeiras e V permanece ao colo de AB durante mais uns minutos.						
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim			Não			
				X			
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
				X			
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
			Nível 1	X			
			Nível 2				
			Nível 3				
	Sexo masculino			Sexo Feminino			

Crianças envolvidas		C, MN, LY e V	
Mês	Dezembro	NC N.º 120	Registo nº 33
Local	Recreio		
Descrição	<p>No recreio, T aproxima-se da estagiária para conversar com ela quando LU atira uma peça de Lego à cara de T. T começa a chorar agarrado ao nariz e LU diz: LU: “Foi sem querer. Eu vou buscar gelo.” E: “Mas porque é que lhe atiraste a peça à cara, LU?” LU: “Porque ele também magoou-me.” T: “Mas eu atirei-lhe só ao rabo, era a brincar.” E: “Nós atiramos coisas aos outros?” LU e T: “Não.” LU: “Desculpa, T. Eu vou buscar gelo.” E: “Se quiserem atirar coisas, aqui no jardim, podem atirar folhas ou bolas para o chão. Ok?” LU vai buscar gelo e senta-se ao pé de T, ajudando-o a segurar o gelo ao nariz.</p>		
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim		Não
	X		

Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
				X			
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
			Nível 1			X	
			Nível 2				
			Nível 3				
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino			
	LU e T						
Mês	Janeiro		NC N.º 121		Registo nº 34		
Local	Sala de atividades						
Descrição	Na área das construções, S chora quando F dá um carro aos colegas que estão na área da caixa de areia.						

	<p>S começa a chorar, virado para a parede. A educadora intervém, sentada noutro espaço da sala.</p> <p>ED: “Acalma-te, S. Resolveste o teu problema? Chorar de costas para nós, voltado para a parede não é a solução.”</p> <p>S acalma-se e a estagiária aproxima-se do local.</p> <p>E: “O que se passou, S?”</p> <p>S: “O F deu um carro ao M. Eles dizem que querem 12. Vamos ficar com poucos. 12 é mais que nós.”</p> <p>E: “E já falaste com o F sobre isso?”</p> <p>S: “Sim.”</p> <p>E: “E o problema ficou resolvido?”</p> <p>S: “Não.”</p> <p>E: “Então qual poderá ser a solução?”</p> <p>S: “A falar.”</p> <p>E: “Então vai lá falar com eles e explica o teu problema, como te estás a sentir...”</p> <p>S levanta-se e aproxima-se da caixa de areia. Dirige-se aos colegas, dizendo</p> <p>S: “Vocês têm muitos carros. O F não pode dar mais.”</p> <p>M: “Nós não temos muitos.”</p> <p>S: “Têm sim.”</p> <p>S volta para a área das construções e retoma a sua brincadeira.</p>	
<p>Criança recorre à agressão física</p>	<p>Sim</p>	<p>Não</p>
		<p>X</p>

para resolver o conflito							
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
				X			
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
				Nível 1			
				Nível 2			X
				Nível 3			
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino			
	S, M e F						
Mês	Janeiro		NC N.º 122		Registo nº 35		
Local	Recreio						

Descrição	<p>No recreio, O aproxima-se da estagiária e da educadora a chorar.</p> <p>ED: “O, respira fundo.”</p> <p>O respira fundo.</p> <p>ED: “O que aconteceu?”</p> <p>O: “O F magoou-me.”</p> <p>A educadora verifica que o pescoço de O está vermelho e chama F.</p> <p>ED: “O que é que fizeste ao O? Podes-te sentar no banco um bocadinho.”</p> <p>F senta-se no banco.</p> <p>Nota: O F tinha puxado o O pelo capuz num jogo de apanhada.</p>				
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim			Não	
				X	
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro
			X		
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto	

	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)	
					Nível 1		X	
					Nível 2			
					Nível 3			
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino				
	O e F							
Mês	Janeiro	NC N.º 125		Registo nº 36				
Local	Sala de atividades							
Descrição	<p>Durante a dinâmica das garrafas, F diz estar triste.</p> <p>ED: “Porque estás triste?”</p> <p>F: “Porque o FE disse que ninguém queria saber de mim.”</p> <p>ED: “FE, achas isso uma coisa simpática de se dizer?”</p> <p>ED: “Porque é que disseste isso ao teu colega?”</p> <p>FE não responde.</p>							

	ED: “Às vezes nós dizemos coisas sem pensar. Até os adultos dizem. Mas essas coisas magoam as pessoas. Magoam o coração.”						
	ED: “Hoje a tarefa do FE vai ser brincar com o F.”						
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim			Não			
							X
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
		X					
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
			Nível 1		X		
			Nível 2				
			Nível 3				
	Sexo masculino			Sexo Feminino			

Crianças envolvidas	F e FE				
Mês	Janeiro	NC N.º 126	Registo nº 37		
Local	Sala de atividades				
Descrição	<p>Antes da reunião da manhã, FE dispõe as cadeiras em círculo. MM, já sentada, arrasta a cadeira que FE coloca. O comportamento repete-se e FE diz:</p> <p>FE: “MM, podes parar?”</p> <p>MM não responde.</p> <p>A AB entra na sala e FE diz-lhe:</p> <p>FE: “AB, a MM não para de mexer na cadeira.”</p> <p>AB: “Tens aqui outras cadeiras.”</p> <p>FE: “Ok.”</p> <p>FE desiste da cadeira e senta-se mais afastado de MM.</p>				
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim			Não	
				X	
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro

	X						
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
		X		Nível 1			
				Nível 2			
				Nível 3			
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino			
	FE			MM			
Mês	Janeiro	NC N.º 128			Registo nº 38		
Local	Sala de atividades						
Descrição	<p>Durante a montagem da exposição, LY e MI disputam um pedaço de postick.</p> <p>A estagiária observa-as e lembra-lhes que é a falar que se resolvem os problemas.</p> <p>LY divide o pedaço de postick ao meio e dá uma das metades à MI.</p>						

	Fica tudo bem.						
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim			Não			
				X			
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
	X						
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
		X	Nível 1				
			Nível 2				
			Nível 3				
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino			
				LY e MI			

Mês	Janeiro	NC N.º 129		Registo nº 39	
Local	Sala de atividades				
Descrição	<p>Na área das construções, LU e A brincam separadamente. Passado uns momentos, LU pede carros à A e ela recusa a dá-los. LU vem ter com a estagiária e diz:</p> <p>LU: “Beatriz, a A não me empresta 2 carros.”</p> <p>E: “Tens de pedir-lhe, não é a mim. Vai lá conversar com ela.”</p> <p>LU: “A, empresta-me dois carros, por favor.”</p> <p>A: “Mas eu estou a fazer uma cidade.”</p> <p>A vai buscar os carros e dá-los a LU.</p> <p>E: “Olha que simpática, A. Já disseste obrigada, LU?”</p> <p>LU: “Obrigada, A.”</p> <p>Ambos retomam as brincadeiras.</p>				
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim			Não	
				X	
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro

	X						
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
		X		Nível 1			
				Nível 2			
				Nível 3			
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino			
	LU			A			
Mês	Janeiro	NC N.º 130			Registo n.º 40		
Local	Recreio						
Descrição	<p>No jardim, durante um momento de pintura com anilina, V e MM disputam um pincel.</p> <p>E: “O que se está a passar?”</p> <p>V: “A MM não me empresta o pincel.”</p>						

	<p>E: “E tu pediste?”</p> <p>V: “MM, emprestas o pincel?”</p> <p>MM: “Eu estava a usá-lo. (vai buscar outro pincel a outro frasco)Toma este.”</p> <p>V: “Obrigada.”</p> <p>Ambas retomam as pinturas.</p>						
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim			Não			
							X
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
	X						
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
			Nível 1				
			Nível 2			X	

				Nível 3			
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino			
				V e MM			
Mês	Janeiro	NC N.º 132		Registo nº 41			
Local	Sala de atividades						
Descrição	<p>Durante uma brincadeira com legos, MI e J disputam um animal de Lego. A educadora observa e retira o animal das mãos de MI.</p> <p>ED: “Agora é meu”.</p> <p>De seguida pergunta “Quem tinha o boneco primeiro?”</p> <p>MI : “ Era o J mas o lego dele não é do grande.”</p> <p>ED: “Mas pediste ao J?”</p> <p>MI : “Não ”</p> <p>ED: “Então vou dá-lo ao J e podes lhe pedir o animal.”</p> <p>MI pede o animal ao J. J dá o boneco à MI e ambos retomam as suas construções.</p>						
	Sim			Não			

Criança recorre à agressão física para resolver o conflito					X		
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
	X						
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
			Nível 1				
			Nível 2		X		
			Nível 3				
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino			
	J			MI			

Mês	Janeiro	NC N.º 133	Registo nº 42			
Local	Sala de atividades					
Descrição	<p>Durante a limpeza da sala, A e C partilham a tarefa de limpar a sala. A começa a puxar a vassoura a C e a C agarra-se à vassoura. Ambas lamuriam-se, até que A diz:</p> <p>A: “Posso ser primeira eu? “</p> <p>C: “Ok”</p> <p>Ao longo da tarefa vão trocando quem fica com a vassoura e quem fica com a pá .</p>					
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim			Não		
				X		
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro	
	X					
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto		
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)
	X			Nível 1		

				Nível 2			
				Nível 3			
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino			
				C e A			
Mês	Janeiro	NC N.º 135		Registo nº 43			
Local	Sala de atividades						
Descrição	<p>Sentado à mesa, FE começa a gritar com D.</p> <p>E: “O que se está a passar?”</p> <p>FE: “Estava a fazer uma construção para mostrar à ED, mas o D está a destruí-la.”</p> <p>E: “Então diz isso ao D, ao invés de gritares.”</p> <p>FE: “D, podes parar?”</p> <p>D para e muda de brincadeira.</p>						
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim			Não			
				X			

Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
				X			
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
			Nível 1				
			Nível 2			X	
			Nível 3				
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino			
	FE e D						
Mês	Janeiro		NC N.º 137		Registo nº 44		
Local	Sala de atividades						
Descrição	Antes de dar início à reunião da tarde, T senta-se em cima de MI.						

	<p>T: “Essa cadeira era minha. Sai daqui.”</p> <p>MI: “Eu já cá estava.”</p> <p>T: “Não, não. Eu fui pôr uma coisa no lixo e tu sentaste-te.”</p> <p>MI: “Mas eu quero ficar aqui.”</p> <p>T: “Posso me sentar aqui, por favor?”</p> <p>MI levanta-se da cadeira e T sorri.</p> <p>E: “Devias agradecer à MI. Ela foi muito querida.”</p> <p>T: “Obrigada MI.”</p>						
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim			Não			
				X			
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
	X						
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)

	X			Nível 1			
				Nível 2			
				Nível 3			
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino			
	T			MI			
Mês	Janeiro	NC N.º 138		Registo n.º 45			
Local	Sala de atividades						
Descrição	<p>Na área das construções, o T, o LU e o M arrumam os blocos nas suas devidas caixas.</p> <p>O T empilha alguns blocos numa das caixas, fazendo a “mal arrumada” e o LU diz:</p> <p>LU: “Isso está tudo mal arrumado, T.”</p> <p>M: “Pois está. O T não sabe arrumar.”</p> <p>LU: “O T não sabe fazer nada.”</p> <p>LU e M riem-se.</p> <p>T faz beicinho e olha para a estagiária.</p> <p>E: “Tens de lhes dizer como te estás a sentir.”</p>						

	<p>T: “Essas palavras estão me a deixar triste.”</p> <p>LU: “Desculpa, T. Foi sem querer.”</p> <p>M: “Desculpa. Estávamos a brincar. Era mentira.”</p> <p>Os três retomam as arrumações sem percalços.</p>						
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim			Não			
				X			
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro		
		X					
Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
		X	Nível 1				
			Nível 2				
			Nível 3				

Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino	
	T, M e LU				
Mês	Janeiro	NC N.º 140		Registo nº 46	
Local	Praça				
Descrição	<p>Enquanto desmontam a exposição, MI e MD disputam uma vassoura.</p> <p>MI: “Eu estava primeiro.”</p> <p>MD: (larga a vassoura) “Mas tens de emprestar, não vais ficar o tempo todo.”</p> <p>MI: “Ok, podes começar tu e depois faço eu.”</p> <p>Ambas partilham a vassoura e não ocorre mais nenhum desentendimento.</p>				
Criança recorre à agressão física para resolver o conflito	Sim			Não	
				X	
Motivo	Disputa de objeto	Ofensa	Agressão	Desacordo	Outro
	X				

Tipo de resolução	Autónoma		Mediada por par/es	Mediada pelo adulto			
	Iniciativa própria	Motivada pelo adulto		Tipo de mediação	Auxiliar (AB)	Educadora (ED)	Estagiária (E)
	X			Nível 1			
				Nível 2			
		Nível 3					
Crianças envolvidas	Sexo masculino			Sexo Feminino			
				MI e MD			

ANEXO I - Análise
categorial dos registos
de conflito

|| ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Quantificação
Estratégias usadas pelo adulto na resolução de conflitos - Mediação direta	Nível 1	Aproxima-se das crianças	“A E e o S dirigem-se até ao FE.”	16
			“A estagiária aproxima-se”	
			“S vê a estagiária a aproximar-se e diz:”	
			“A E e o T levantam-se do banco e dirigem-se até ao LU.”	
			“A estagiária observa a situação e aproxima-se deles.”	
			No recreio, F aproxima-se da AB a chorar.	
			No recreio, A e T, aproximam-se da Estagiária e dizem que LU bateu em S.	
			A estagiária aproxima-se de S	
			T aproxima-se da estagiária	
			“T aproxima-se da estagiária para conversar com ela”	
			O aproxima-se da estagiária e da educadora a chorar.	
			S aproxima-se da estagiária	
			A estagiária aproxima-se	
			E: “Vamos falar com a MM e ver o que se passou.”	
			E: “Então vamos lá falar com ele.”	
	Ambos aproximam-se de T.			
	AB: (dá a mão a F) “Então vamos falar com ele.” (ambos aproximam-se de S)			
	Coloca-se ao nível das crianças	“A estagiária coloca-se ao nível de O ”	2	
		“A estagiária senta-se ao pé do T e pergunta:”		
	Dá sugestões específicas para resolver o conflito	E: “MN, andas 2 minutos e depois trocas com o S, ok?”	3	
E: “Podes ir arrumar outra área, S?”				

			E: “T, podes partilhar a massa com os teus colegas, por favor?”	
		Ajuda a criança a reconhecer o que está a sentir	E: “E como é que isso te está a fazer sentir?”	3
			E: “Eu compreendo que estejas zangado, mas sentares-te atrás da MN não me parece uma boa solução. Estás a apertá-la.”	
			“Durante a dinâmica das garrafas, F diz estar triste. ED: “Porque estás triste?””	
		Reconhece o comportamento pró-social da criança	E: “Obrigada por partilhares, T.”	1
		Conversa com as crianças envolvidas	“E: “O que é que disseste ao S?””	18
			“E: “ O que se passa, S?””	
			E: “O que se passa?”	
			E: “(...) O que aconteceu?”	
			E: “O que aconteceu, FE?”	
			E: “O que se passou, T?”	
			E: “O que é que se passou, FE?”	
			E: “E o que é que lhe fizeste?”	
			E: “O que se está a passar?”	
			E: “O que é que se passou para tu bateres?”	
			E: “E porque é que batestes no M?”	

			AB: “Empurrou-te?”	
			AB: “E tu, o que fizeste ao S ?”	
			AB: (para S) O que aconteceu?	
			AB: “Estavam a jogar à apanhada?”	
			E: “E o que é que aconteceu para ele te dar uma estalada?”	
			E: “Estavas a bloquear os carros com o quê, LU ?”	
			E: “E porque é que deste uma estalada ao S ?”	
			E: “Já vos tinha avisado que não é a bater que resolvemos os problemas. Se não conseguem brincar com os legos, vão ter de sair da área.”	
			AB: “O que é que vocês fizeram à V ?”	
			E: “Mas porque é que lhe atiraste a peça à cara, LU ?”	
			E: “Nós atiramos coisas aos outros?”	
			ED: “O que aconteceu?”	
			ED: “O que é que fizeste ao O ? Podes-te sentar no banco um bocadinho.”	
			ED: “ FE , achas isso uma coisa simpática de se dizer?”	
			ED: “Porque é que disseste isso ao teu colega?”	
			E: “Eras tu que estavas primeiro, não eras?”	

			E: “Porque é que bateste ao J ?”	
			E: “Mas assim os amigos não têm massa com que brincar.”	
			E: “E achas isso bem? Nós batemos uns nos outros?”	
			E: “Não lhe pediste desculpa, T ?”	
			E: “Não queres falar, T ?”	
			E: “Porque é que cuspiste?”	
			E: “E nós batemos?”	
		Dá informação geral	“ E : “ O , o R estava a andar no triciclo primeiro. Tens de esperar um bocadinho para andares.””	3
			AB : “Ela está no seu direito. Não voltam a fazer isso.”	
			E: “ MM , não posso permitir que cuspas. É inaceitável.” (em tom calmo)	
		Informa que as palavras também magoam	E: “Mas magoaste o S , com as tuas palavras. Pede-lhe desculpa, por favor.”	2
			ED : “Às vezes nós dizemos coisas sem pensar. Até os adultos dizem. Mas essas coisas magoam as pessoas. Magoam o coração.”	
			“ E : “ FE , sabes que as palavras também magoam.””	
		Informa que não se agride os outros	“ E : FE , nós não batemos às outras pessoas, certo?”	2
			“ E : “ FE , não posso permitir que batas ao J , ou a qualquer outra pessoa. Vais ter de sair desta área.””	
			E: “Não, não se pode empurrar. Isso magoa.”	

			E: “Aqui na escola não se empurra ninguém. Quando temos algum problema, falamos.”	
		Informa sobre a tarefa a realizar	ED: “Hoje a tarefa do FE vai ser brincar com o F.”	1
		Informa sobre a necessidade de pedir desculpa	E: “Agora tens de pedir desculpa à C e limpar o cuspo do chão.”	1
		Conversa sobre o que as crianças estão a sentir	“E: “Está tudo bem, O. Chorar faz bem.””	5
			E: “O que estás a sentir, S?”	
			E: “Eu compreendo que tu estejas triste, mas tu saíste antes de ouvir o que eu disse. A MN vai andar 2 minutos e já te vai dar o triciclo.”	
			E: “FE, percebo que estejas frustrado, mas não podes atirar um bloco para o ar. Assim perdes a razão.”	
			E: “O que estavas a sentir quando bateste? Frustrado? Zangado? Triste? Feliz?”	
			E: “Eu quando estou zangada costumo respirar fundo 5 vezes. Faz comigo. (respiram fundo 5 vezes)”	
			E: “O que é que estavas a sentir quando cuspiste?”	
			E: “(...) Estavas zangada?””	
			FE: “Eu estava chateado porque ele não me deixava marcar.”	
		Ajuda a criança a refletir sobre as diferentes formas de resolver o conflito	E: “E o que é que podias ter feito ao invés de bater?”	7
			E: “Então agora podes sentar-te um pouco no banco a pensar no que deverias ter feito ao invés de bater.”	

			E: “Estavas a sentir-te zangada. E o que é que podias ter feito ao invés de cuspir?”	
			E: “O que podias ter feito de diferente?”	
			E: “Podias ter dito o quê ao LU?”	
			E: “O que é que podias ter feito ao invés de bater?”	
			E: “Podias ter dito. “Beatriz, estou a sentir-me zangada.””	
			E: “Pois. Também podias respirar fundo.”	
			E: “Então porque é que decidiste bater ao J? Qual seria uma melhor forma de resolver o problema.”	
			E: “Então o que é que farias de diferente?”	
			E: “Podias ter dito o quê?”	
			E: “E depois podias ter dito “LU estou a ficar zangado contigo.””	
			Apoia o retorno à calma	
ED: “O, respira fundo.”				
E: “S, respira fundo.”				
Nível 2	Coloca perguntas às crianças	“E: “Já lhe pediste ajuda?””	7	
		E: “E já falaste com ele?”		
		E: “O que aconteceu, T?”		
		E: “E o problema ficou resolvido?”		

			E: “E já falaste com o F sobre isso?”	
			E: “O que se está a passar?”	
			E: “E tu pediste?”	
			ED : “Quem tinha o boneco primeiro?”	
			ED : “Mas pediste ao J ?”	
			E: “O que se está a passar?”	
			E: “O que se passou, S ?”	
		Promove a participação ativa da criança na resolução do conflito	E: “ T , fizeste o L ficar triste. O que podes fazer para resolver o problema?”	3
			E: “Parece-me uma boa solução. O que achas, L ?”	
			E: “Então qual poderá ser a solução?”	
			E: “Queres ir lá falar com ele?”	
		Escuta as crianças	“ T aproxima-se da estagiária e diz: T : “ E , o D não me está a ajudar a apanhar os brinquedos do chão.””	5
			“ DI : “Que mal educação que ela fez. Agora tem de limpar isto (aponta para as folhas que ficaram no chão.)”	
			“ S aproxima-se da estagiária e diz-lhe: S : “Beatriz, o M diz que eu não posso andar no carro (triciclo).””	
			“ L começa a chorar e aproxima-se da estagiária. L : “Beatriz, o T destruiu a minha construção.””	

			FE: “Estava a fazer uma construção para mostrar à ED , mas o D está a destruí-la.”	
		Oferece sugestões	E: “Se não queres que a MN repita podes-lhe dizer como te sentiste.”	8
			E: Aproxima-te do D e diz: “Podes me ajudar a apanhar os brinquedos, D . Por favor?””	
			“ E: “ J , pergunta ao FE se podes utilizar essas caixas.””	
			E: “Podem partilhar. Ele (M) anda um bocadinho e depois tu (S) andas outro bocadinho. O que acham?”	
			“ E: “ V , deixa a MA segurar um bocadinho na múmia. Eu conto dois minutos no relógio e depois trocam.” ”	
			E: “Então vai lá falar com eles e explica o teu problema, como te estás a sentir...”	
			ED: “Então vou dá-lo ao J e podes lhe pedir o animal.”	
			E: “Então diz isso ao D , ao invés de gritares.”	
		Dá uma ordem específica	E: “Mas a DI não gosta. Tens de a respeitar.”	1
Estratégias usadas pelo adulto na resolução de conflitos - Mediação indireta	Nível 3	Elogia o comportamento da criança	“A estagiária e a educadora congratulam-nos por terem conseguido resolver o conflito sozinhos.”	1
			“ ED: “Uau!””	
			E: “Boa! Conseguiram resolver sozinhos! Muito bem!”	
	Incentivo à resolução autónoma	Questiona a criança	E: “O que lhe fizeste para ele ficar triste? Pediste desculpa?”	1
		Dá uma ordem específica	ED: “Tens de ir falar com ele”.	3

			E: “Tens de lhes dizer como te estás a sentir.”	
			E: “Tens de pedir-lhe, não é a mim. Vai lá conversar com ela.”	
		Faz um comentário	ED: “Ele está no seu direito.”	3
			A estagiária observa-as e lembra-lhes que é a falar que se resolvem os problemas.	
			E: “Olha que simpática, A. Já disseste obrigada, LU?”	
		Oferece alternativa	AB: “Tens aqui outras cadeiras.”	1
Estratégias utilizadas pelas crianças para resolver conflitos de forma autónoma	Iniciativa própria	Apresenta argumentos	S: “Ai, R! Eu estava aí (choraminga).”	6
			T: “D! Partiste o meu carro. Pede desculpa!”	
			T: “Ainda não estava acabada...(T olha para o pedaço de cartão que tem na mão) Quanto mais olho para este cartão mais me lembro daquela construção (choraminga)”	
			LU: “Mas eu também a tinha construído.”	
			T: “LU, não podias ter levado a base dos ninjas para casa.”	
			MN: “LY, é minha. Dá-me a tampa”	
			T: “Essa cadeira era minha. Sai daqui.”	
			MI: “Eu já cá estava.”	
			T: “Não, não. Eu fui pôr uma coisa no lixo e tu sentaste-te.”	
			MI: “Mas eu quero ficar aqui.”	
			MI: “Eu estava primeiro.”	
			A: “O, não podes estar aqui. Ai! Ai! Estás-me a magoar! Sai.”	
			A: “Não, sou eu.”	

		Negoceia com o colega	T: “Esta sou eu que levo para casa. Ok, LU?”	4
			A: “Posso ser primeira eu? “	
			T: “Posso me sentar aqui, por favor?”	
			MD: (larga a vassoura) “Mas tens de emprestar, não vais ficar o tempo todo.”	
			MI: “Ok, podes começar tu e depois faço eu.”	
		Desinteressa-se pelo objeto pretendido	D passa com uma bola na mão e capta a atenção de O, que corre atrás dele.	1
		Percebe o que deve de dizer	“O: “Tens de pedir à A. A, posso andar no triciclo?”	1
		Diz o que está a sentir	T: “Estou triste contigo.”	1
		Oferece solução	T: “Queres fazer o carro comigo?” LU: “Eu agora vou fazer uns óculos para nós.” LU constrói dois pares de óculos com caixas de ovos e cartão.	2
		Pede desculpa	R: (sai do banco) “Desculpa, S.” D: “Desculpa, T.” MN: “Desculpa, LY.”	3
	Agradece	T: “Obrigada MI.”	1	
	Mediado por pares	Comenta a situação	DI: “Se quiserem brincar às lutas, brinquem a outra coisa. Que chatice. Estão sempre a baterem-se.”	1

		Oferece apoio	MI : “Eu vou lá contigo.”	1
		Dialoga com as crianças envolvidas	“ MI e LY aproximam-se de MD e MN e conversam”	1
			MI : “Falei com elas, mas já não me lembro.”	