



GESTÃO DE CONFLITOS EM JARDIM DE
INFÂNCIA:
UM OLHAR SOBRE O PAPEL DO EDUCADOR

Vanessa Valente
(n.º 2017088)

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

2023-2024



GESTÃO DE CONFLITOS EM JARDIM DE INFÂNCIA: UM OLHAR SOBRE O PAPEL DO EDUCADOR

Vanessa Valente
(n.º 2017088)

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

Orientadora: Prof.ª Doutora Carina Rodrigues

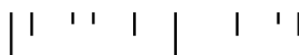
Júri

Presidente: Prof. Doutor Nuno Melo

Arguente: Prof.ª Doutora Filomena Covas

Orientadora: Prof.ª Doutora Carina Rodrigues

2023-2024



“O que devemos nós fazer para ajudar as crianças a conservarem a aptidão que têm para a alegria? Devemos felicitá-las, encorajá-las. Em vez de nos centrarmos naquilo que elas fazem de mal, devemos observá-las atentamente. [...] Geralmente o sucesso faz crescer em nós a vontade de ir mais longe. A coroa de louros constitui um encorajamento para se prosseguir. O que nos detém é o insucesso e o que adormece os nossos desempenhos é o medo do fracasso.” (Filliozat, 2001:173)

AGRADECIMENTOS

Neste espaço, gostaria de agradecer, de modo geral, a todos os que me acompanharam, neste longo percurso, entre a Licenciatura e o Mestrado, por toda a ajuda, compreensão e paciência que tiveram comigo.

À minha orientadora da Prática Profissional Supervisionada, Professora Carina Rodrigues, agradeço a sua ajuda e a sua total predisposição para me acompanhar em todas as fases do meu estágio e relatório, sem as quais não seria possível tê-lo terminado.

Expresso igualmente um agradecimento especial a toda a equipa de educadoras e ajudantes que me acompanharam na PPSII, nomeadamente a M. e a S., a minha educadora cooperante e ajudante da ação educativa. Ao longo destes três meses ajudaram-me e transmitiram-me as suas experiências, fazendo com que evoluísse ainda mais ao nível pessoal e profissional, mais especificamente na área da educação. E ainda, a este grupo de crianças que tive o maior gosto em conhecer e poder acompanhar o seu crescimento e desenvolvimento durante estes meses. Fizeram-me sem dúvida aprender a encarar a vida e o nosso dia-a-dia com mais simplicidade, porque, no fundo, tudo se consegue, desde que nos dediquemos a sério.

À minha família, que sempre com grandes incentivos e encorajamento, me ajudou a conseguir chegar aqui.

E por fim, como os últimos são sempre os primeiros, gostaria de destacar a importância que os meus pais e namorado tiveram, em conseguirem dar-me motivação para continuar a lutar pela concretização de um sonho. Depois de não ter concluído o mestrado por não ter entregado o relatório final, repetir um estágio não teria sido possível se não os tivesse tido sempre a apoiar-me e a repreender-me quando era preciso.

RESUMO

A importância que as emoções e a capacidade de as gerir têm no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar fez-me centrar o meu olhar nos conflitos observados entre as crianças que acompanhei, com um olhar mais analítico, no sentido de procurar, em conjunto com as mesmas, estratégias que lhes permitissem ultrapassar estes desafios sociais. Ballenato (2008) refere a importância do educador em saber resolver problemas, para conseguir exemplificar à criança diferentes formas de reagir às situações de conflito ao longo da nossa vida. Assim sendo, o presente relatório, inserido na Prática Profissional Supervisionada II, resulta de uma análise de todo o percurso desenvolvido ao longo da prática em simultâneo com uma investigação centrada na Gestão de Conflitos em contexto de Jardim de Infância e no papel do Educador na sua promoção, tendo em conta a dificuldade das crianças desta faixa etária em resolver autonomamente os seus problemas. A investigação assentou numa abordagem qualitativa interpretativa, recorrendo à metodologia de investigação sobre a própria prática tendo em conta os limites temporais da pesquisa, utilizando técnicas de recolha de dados, tais como a observação direta, entrevistas semiestruturadas à educadora e às crianças, e a consulta documental, devidamente analisadas através da análise de conteúdo categorial. Partindo da problemática do estudo apresentada e dos dados recolhidos ao longo da prática procurei centrar-me na análise de três dimensões, sendo estas: (i) o conceito de conflito e a sua importância; (ii) a influência da autorregulação da criança no seu comportamento; (iii) o papel do educador como mediador na resolução dos conflitos da criança. Na discussão e análises de dados é destacada a importância dos conflitos no desenvolvimento da criança, tal como os benefícios do diálogo na resolução dos mesmos, permitindo-lhe, ser cada vez mais autónoma no que respeita à capacidade de autorregulação.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Emoções; Gestão de conflitos; Autorregulação; Educador; Prática Profissional supervisionada.

ABSTRACT

The importance that emotions and the ability to manage them have in the development of preschool children made me focus my attention on the conflicts observed between the children I followed with a more analytical perspective in order to seek together with them strategies that would allow them to overcome these social challenges. Ballenato (2008) refers the importance of the educator knowing how to solve problems, to be able to show children different ways of reacting to conflict situations throughout their lives. Therefore, this report, included in Supervised Professional Practice II, results from an analysis of the entire path developed throughout the practice with an investigation focused on Conflict Management in the context of Kindergarten and the role of the Educator in its promotion, taking into account the difficulty of children in this age group in solving their problems independently. The investigation was based on an interpretative qualitative approach using research methodology on the practice itself taking into account the temporal limits of the research using data collection techniques, such as direct observation, semi-structured interviews with the educator and the children, and consultation documents, analyzed through categorical content analysis. Starting from the study's problems presented and the data collected throughout the practice, I tried to focus on the analysis of three dimensions, these being: (i) the concept of conflict and its importance; (ii) the influence of the child's self-regulation on their behavior; (iii) the role of the educator as mediator in resolving children's conflicts. In the discussion and data analysis, the importance of conflicts in the child's development is highlighted, as well as the benefits of dialogue in resolving them, allowing them to be increasingly autonomous with regard to their capacity for self-regulation.

Keywords: Preschool Education; Emotions; Conflict management; Self-regulation; Educator; Supervised Professional Practice.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo	4
2.1. Meio Envolvente	5
2.2. Contexto Socioeducativo	6
2.3. Equipa Educativa	8
2.4. Grupo de crianças	9
2.5. Ambiente Educativo	12
2.6. Famílias	15
3. Análise Reflexiva da Intervenção.....	17
3.1. Intenções para a ação	17
3.2. Processo de intervenção da PPS.....	22
3.3. Relação entre a Análise Reflexiva e a Problemática para a Investigação	25
4. Investigação em Jardim de Infância.....	26
4.1. Identificação da Problemática	27
4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada	28
4.2.1. Conceito de Conflito.....	28
4.2.2. Influência da autorregulação no comportamento	29
4.2.3. Papel do educador na resolução de conflitos entre crianças	31
4.3. Roteiro metodológico e ético.....	32
4.4. Apresentação e discussão dos dados.....	36
5. Construção da Profissionalidade	42
6. Considerações Finais	47
Referências	50
Anexos	57
Anexo A – Portefólio Individual da PPS II*	58
Anexo B – Caracterização do contexto socioeducativo.....	60
Anexo C – Caracterização do grupo	62

Anexo D – Planta da Sala.....	64
Anexo E – Exemplo de Planificação Semanal	66
Anexo F – Guião e Respostas Entrevista Educadora	68
Anexo G – Guião e Respostas Entrevista às crianças	75
Anexo H – Roteiro Ético da Investigação	88
Anexo I – Árvore Categorial	97

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

A.A.E. – Ajudante da Ação Educativa

ESELx – Escola Superior de Educação de Lisboa

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade

JI – Jardim de infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OS – Organização Socioeducativa

PE. – Projeto Educativo

PPS – Prática Profissional Supervisionada

1. INTRODUÇÃO

| | " | | "

O presente relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), do Mestrado em Educação Pré-Escolar, ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa para a aquisição do grau de mestre em Educação de Infância e apresenta uma análise reflexiva do percurso desenvolvido ao longo da minha PPS em contexto de Jardim de Infância, em simultâneo com a investigação realizada durante o mesmo período. Percurso esse, que se apresenta como facilitador da aquisição de conhecimento sobre o tema, respondendo à questão principal sobre o papel do educador na construção de competências emocionais e de relacionamento interpessoal na primeira infância. Uma vez que adquiridas desde cedo, contribuirá para um percurso de sucesso escolar e de crianças e jovens emocional e socialmente capacitados para os desafios da sociedade.

A intervenção, realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social do Concelho de Lisboa, no período de 17 de outubro de 2022 a 2 de fevereiro de 2023, acompanhou um grupo 24 crianças com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos.

A investigação, por seu turno, tendo em conta os objetivos delineados: (i) Indagar as conceções da educadora cooperante relativamente aos conflitos interpessoais em idade pré-escolar; (ii) Compreender de que forma a capacidade da criança de se autorregular emocionalmente afeta as suas interações; (iii) Analisar o papel do educador e as estratégias adotadas pelo mesmo na gestão de conflitos entre crianças de JI, recorreu a uma abordagem qualitativa interpretativa, centrando-se na no tema da **gestão de conflitos em jardim de infância**, mais especificamente, **sobre o papel do educador**. Após a construção teórica e reflexão sobre a mesma, e face aos objetivos delineados, do roteiro desta investigação recorri à **investigação sobre a própria prática**, uma vez que pretendo iniciar a alteração de um comportamento e compreender a influência que temos para que essa alteração ocorra. No entanto, devido ao curto período da prática, não pode assumir um registo cíclico, inviabilizando assim, o princípio da “investigação-ação”

Relativamente à recolha de dados, optei por técnicas como a observação direta, registada através das notas de campo e analisada ao longo das reflexões semanais (Anexo A); entrevistas semiestruturadas realizadas ao grupo de crianças e à educadora (Anexo F e G); e, por fim, a análise documental, seja de documentação da

própria instituição, seja da literatura respeitante ao tema abordado e referidas nas referências bibliográficas.

Assim sendo, a organização do presente relatório estruturou-se em cinco capítulos, nomeadamente a **caracterização reflexiva do contexto socioeducativo**, onde é realizada uma breve caracterização de todo o contexto onde decorreu a prática, refletindo-se sobre a organização da instituição e do ambiente educativo, a equipa educativa e respetivo grupo de crianças e famílias. No segundo ponto, correspondente à **análise reflexiva da intervenção em JI**, é apresentada uma análise do que foi realizado ao longo da minha intervenção, bem como das intenções pedagógicas que delimiti para a minha ação, fazendo uma breve avaliação de todo o processo, tendo em conta a intervenção realizada com as crianças e a problemática da investigação, no sentido em que foram criados momentos de descoberta de emoções e das ações resultantes, bem como da promoção do diálogo resultantes das assembleias de grupo e de momentos do dia-a-dia. Seguidamente apresenta-se a **investigação em JI**, onde é identificado e analisado o processo de emergência da problemática e de todo o processo envolvido, apresentando e analisando por fim os dados da mesma. O capítulo seguinte é dedicado à **construção da profissionalidade docente enquanto educadora de infância**, onde é analisado todo o meu percurso, desenvolvido ao longo de toda a minha formação social e profissional, que contribuíram para a construção da profissionalidade. Neste ponto, opto por apresentar um conjunto de fatores e decisões que contribuíram para que desejasse seguir esta área. Por fim, nas **considerações finais**, é apresentada uma reflexão global do meu percurso e das aprendizagens mais significativas de toda a PPS, onde concluo, através dos dados recolhidos das notas de campo e entrevistas que uma atitude pacífica, onde mostramos afeto, dialogamos e valorizamos sentimentos, com tempo, permitirá às crianças compreender que existem outras formas de resolução de conflitos. Seremos sempre o exemplo para o grupo.

2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| | ' ' | | ' ' |

Parte-se do princípio de que,

“Cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, importa que o/a educador/a estabeleça relações próximas com esse outro meio educativo, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.9).

A presente caracterização reflexiva assenta numa breve apresentação de todo o contexto escolar onde desenvolvi a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), nomeadamente a organização, a equipa educativa, o grupo de crianças e as suas famílias. No fundo, será realizada uma apresentação de todo o ambiente educativo, para conseguirmos não só conhecer todo o contexto como também compreender as decisões tomadas nos capítulos seguintes. As informações foram recolhidas através dos documentos estruturantes das instituições e de conversas informais com a educadora cooperante e famílias.

Segundo a ética profissional, e para preservar a confidencialidade dos dados, não referirei o nome da organização e, relativamente aos nomes das crianças, colocarei apenas as suas iniciais.

2.1. Meio Envolverte

No quadro 1 (anexo B) evidenciam-se informações do contexto socioeducativo, no qual decorreu a PPS II, mais concretamente na valência de Jardim de Infância (JI). Desta forma, apresentam-se informações sobre a localização geográfica, a dimensão jurídica, a dimensão organizacional, o meio físico, os recursos humanos e o número de crianças que frequentam a instituição.

A OS é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) com apoios financeiros assegurados pelo estado, fundada a 25 de março de 1834. Deste modo, caracteriza-se por ser uma das IPSS mais antigas e relevantes a nível nacional nos serviços prestados, quer a nível da educação infantil, quer na habilitação Social.

Inicialmente, designou-se por Sociedade Promotora das Escolas Gratuitas de Primeira Infância e mais tarde por S.C.A.I.D. — Sociedade das Casas de Asilo da

Infância Desvalida. Em 1982, conforme o Projeto educativo (PE.), uma vez que existiu uma alteração a nível do sistema educativo, deixando de prestar ensino primário, Só em 1992, “a Instituição adota uma nova forma jurídica, como Fundação, para dar início a um período de expansão na ação social”.

A instituição detém seis Casas de Infância, que se localizam no concelho de Lisboa, nomeadamente nas freguesias de Arroios, Campo de Ourique, Misericórdia, S. Vicente de Fora e Olivais.

A organização educativa onde decorre a prática está inserida numa zona habitacional, comercial e de serviços. Nas imediações podemos encontrar o Hospital Dona Estefânia, o mercado, uma estação de correios, escolas de diferentes ciclos, comércio tradicional, hipermercados, restauração e alguns jardins públicos. A organização educativa encontra-se, ainda, numa zona intermédia de Lisboa, zona de transição com diferentes acessos, nomeadamente a estação do metropolitano.

2.2. Contexto Socioeducativo

A OS onde decorreu a prática contém seis salas de atividades, três de creche e três de JI. Em creche temos uma sala de 1 ano, outra de 1 e 2 anos e uma de 2 anos. Em JI existe a sala dos 3 anos, a dos 3 e 4 e a dos 4 e 5 anos. Para além destas salas, existem ainda diferentes espaços, nomeadamente uma cozinha, uma sala de refeições, uma zona de recreio exterior com pavimento coberto e adaptado, instalações sanitárias, uma zona de vestiário e de descanso da equipa educativa com cacifos e sofás e ao lado uma zona polivalente utilizada para as atividades de expressão motora. No mesmo espaço, existe ainda uma sala de arrumos de material de expressão plástica e onde decorrem as várias terapias. Todos os espaços têm renovação de ar, iluminação e arejamento naturais.

A instituição apresenta ainda um espaço de entrada e saídas de fácil acesso, que permitem aceder facilmente a outros espaços e onde se encontra toda a informação afixada em placares, nomeadamente no que respeita a horários e ementas. Trata-se de um espaço onde qualquer pessoa tem acesso a todas as informações legalmente necessárias que cumprem o exigido na Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro.

A organização é constituída por uma receção, por uma direção e serviços técnicos, salas de atividades, salas de convívio e de refeições, área do pessoal (referente à sala com os cacifos para os pertences da equipa técnica) e área de

serviços, dando-nos a indicação de que a organização tem as áreas funcionais aconselhadas no Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto.

A organização funciona entre 8h e as 18h30 e as atividades curriculares desenvolvem-se entre as 9h e as 15h30.

No que diz respeito aos recursos humanos, a Casa de Infância é constituída por uma diretora pedagógica, seis educadoras, seis ajudantes de ação educativa, uma cozinheira e três trabalhadoras auxiliares.

A equipa visa estabelecer objetivos comuns que vão ao encontro do bem-estar físico e emocional de todas as crianças, proporcionando um ambiente agradável baseado na cumplicidade, amizade, respeito e promotor de aprendizagens. Deste modo, considero fundamental o trabalho de equipa entre os diferentes elementos que constituem a equipa educativa da sala, de modo a favorecer a aprendizagem ativa das crianças. Fazendo referência a Hohmann e Weikart (2011), os mesmos defendem que “Os membros da equipa partilham um mesmo comprometimento à abordagem educacional e trabalham em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planear estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias” (p.129).

A Fundação conta com 750 crianças repartidas pelas duas valências existentes, nas diferentes Casas, sendo que 120 crianças se encontram no edifício onde decorreu a prática. No que respeita às atividades extracurriculares, a valência de creche tem como opções, a Música, a Ginástica e o *Embalaiê*, enquanto em J.I. são disponibilizadas as atividades de Música, Inglês, Ioga, Filosofia e *Chi Kung*.

Em suma, a Fundação definiu alguns objetivos gerais, presentes no PE, no que respeita à educação de infância, nomeadamente:

- Formar cidadãos ativos e conscientes, dotados de competências pessoais e sociais diversas, mas diferentes, com características, capacidades, interesses, motivações e histórias de vida distintas;
- Proporcionar a cada criança uma formação integral, diferenciada, onde o saber se articula com o saber fazer, o saber ser e o saber viver, num processo em que a criança, a partir do que já sabe e é capaz de fazer, constrói, organiza e relaciona novos sentidos sobre si própria e o mundo que a rodeia;

- Transmitir às nossas crianças, o sentido de responsabilidade, da liberdade, da disciplina, do respeito, da resiliência e da persistência, sendo que estes princípios são elementos centrais em todo o processo educativo.
- Descobrir o significado da palavra solidariedade em toda a sua expressão de pertença a um grupo, de interesse pelos outros.

2.3. Equipe Educativa

No que concerne à equipa de sala, o grupo é acompanhado por uma educadora de infância e por uma ajudante de ação educativa (A.A.E). A educadora exerce funções na fundação desde 1997, quando concluiu o seu Bacharelato. Só passados três anos concluiu a sua Licenciatura em Educação de Infância. No que diz respeito à A.E, a mesma iniciou funções na OS. no ano de 1993.

No que se relaciona com o trabalho em equipa, a equipa educativa defende serem mais fortes se forem um, ou seja, se trabalharem em conjunto, através da partilha de tarefas e da reflexão semanal conjunta, que ocorre com o intuito de planearem novas atividades e melhorar a sua prática para o bem das necessidades individuais das crianças. Do mesmo modo, Vygotsky (citado por Damiani, 2008, p.215) refere que “(...) as atividades realizadas em grupo, conjuntamente, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada”. De igual modo, considero que a equipa educativa se respeita e apoia-se mutuamente, tal como Dias (2009) refere

“o trabalho em equipa estabelece, desta forma, um diálogo entre os parceiros, colocando múltiplas questões metodológicas como a divisão de tarefas, a partilha de técnicas e meios, a gestão do tempo, a prossecução das tarefas individuais, o ultrapassar obstáculos materiais, a coordenação, o controlo ou a síntese.” (p.24)

No que respeita aos modelos pedagógicos aplicados, de acordo com a leitura do Projeto Curricular de Grupo, a instituição não definiu nenhum em específico, seguindo uma abordagem mais “naturalista e construtivista” do desenvolvimento. No que respeita a metodologia de trabalho de sala da minha educadora cooperante, a mesma refere aplicar diferentes modelos pedagógicos, como forma de se complementarem, proporcionando diversidade de experiências. Privilegiando a Pedagogia de trabalho de Projeto, que permite ajudar a criança a aprender de maneira prática, tornando a aprendizagem atraente e eficaz, o Movimento da Escola Moderna,

destacando o papel da criança, como o foco da sua própria aprendizagem, no sentido em que, conjuntamente com a equipa educativa, responsabilizam-se pelo planeamento das atividades curriculares, fomentando a partilha, o diálogo e a negociação. Recorre igualmente aos modelos Reggio Emilia e High Scope, no sentido em que a criança é considerada um ser cheio de capacidades e potencial para descobrir o mundo por si só, sendo protagonista da sua própria aprendizagem e por fim o modelo João de Deus, no qual é destacado o papel da educadora, no sentido de ser capaz de estimular a criança a refletir sobre o seu próprio trabalho e fomentar valores como o brincar, a criatividade, interação, tolerância e liderança.

No que concerne à importância da família nas suas práticas, a Educadora refere ser um elemento fundamental na integração das crianças no contexto escolar, tendo igualmente um papel de destaque no seu desenvolvimento, tornando-se essencial uma parceria. Deste modo, defende que ao longo da implementação de diferentes projetos, as famílias possam ser um elemento presente, quer na divulgação de diferentes culturas, quer na “tomada de decisões saudáveis, desenvolvendo o sentido de responsabilidade de cada um.” (Projeto Curricular de grupo, 2022)

Relativamente à cooperação entre salas, uma vez por semana é realizado uma reunião entre as docentes da instituição e diretora, com o objetivo de planear atividades em conjunto e refletir sobre o que foi feito. Observei igualmente, que toda a equipa educativa conhece as crianças da instituição e desta forma podem proporcionar, durante acolhimento e despedida, mais segurança a cada criança.

2.4. Grupo de crianças

O grupo de crianças onde decorre a prática é composto por 24 crianças com idades compreendidas entre os quatro (10 crianças) e os cinco anos (14 crianças). Deste modo, o limite de crianças encontra-se definido no art.º 3.º Despacho Normativo n.º 10-A/2018.

Relativamente às características individuais de cada criança (cf. Quadro 2 - anexo C), o grupo é constituído por 13 crianças do sexo feminino e 11 do sexo masculino.

Não estão identificadas crianças com necessidades educativas especiais (NEE), todavia, três das crianças do grupo beneficiaram, no ano letivo anterior, de um apoio da terapia da fala uma vez por semana.

O grupo é sociável, bem-disposto, comunicativo e interessado nas atividades da sala, tanto nas orientadas pelo adulto como nas atividades livres. Nas observações que realizei, pude perceber que algumas crianças apresentam dificuldades ao nível da expressão oral, no que respeita à justificação das suas escolhas ou simplesmente dar a sua opinião sobre determinado assunto, quando lhe é solicitado, maioritariamente por timidez em falar para o grande grupo. No caso do N.G., além de ser uma criança bastante tímida, o facto de a sua família ter nacionalidade chinesa acaba por dificultar um pouco mais a comunicação. Observo que ele entende o que o adulto e os colegas dizem, no entanto, denoto ainda alguma insegurança da sua parte no que respeita em expressar o que sente:

(...) Tratava-se de uma atividade que relacionava as nossas emoções com reações e na altura, o N.G. (5 anos) apresentou algumas dificuldades em expressar-se e por isso, não concluiu a tarefa. Senti naquele momento e desde que iniciei o meu estágio, que o N.G apresenta alguma dificuldade ao nível da comunicação e inibe-se de participar, encolhendo-se.

No entanto, ao voltar a repetir a tarefa com ele, acabou por se conseguir expressar, revelando que atitude tinha quando se sentia triste, neste caso foi “chorar”.

(Nota de campo n.º30, registo diário n.º1 do dia 9 de janeiro de 2023)

Além disso, observei que demonstram prazer em ouvir, recontar e criar histórias, bem como cantar e ouvir canções que facilmente memorizam e pedem para reproduzir.

O grupo é agitado e, ao mesmo tempo, bastante sociável e afetivo. Encontram-se, durante a fase de estágio, em processo de compreensão das regras e gestão da frustração nos conflitos entre pares e com o adulto. Geralmente, a equipa educativa recorre a estratégias ou atividades que distraiam a atenção das crianças e que, ao mesmo tempo, promovam a sua capacidade de saber ouvir o outro. As crianças tentam resolver os conflitos entre si, embora por vezes precisem e recorram ao apoio do adulto.

(...) Observei que é um grupo organizado, que brinca e partilha brinquedos entre si. É bastante sociável, tanto com o adulto como com outras crianças. No entanto ainda têm alguma dificuldade em gerir as

suas emoções e conseqüentemente as suas ações, gerando alguns conflitos entre eles, característicos desta faixa etária.

(Nota de campo n.º4, registo diário n.º4 do dia 21 de outubro de 2022)

No entanto, apesar dos conflitos que resultam muitas vezes das interações nas brincadeiras livres, as crianças interagem positivamente entre si e muitas vezes, procuram tranquilizar, mostrando muita empatia com outras crianças, quando estas se sentem menos bem.

O D.R ficou triste enquanto brincava no recreio, demonstrando ter saudades da mãe. O A.A viu a tristeza do amigo e disse:

- Nós temos de estar na escola, para aprender coisas novas. Não fiques triste, que a mãe depois do lanche vem-te buscar (dando um abraço ao amigo).

(Nota de campo n.º10, registo diário n.º1 do dia 2 de novembro de 2022)

A C.P e a S.B brincavam às cambalhotas na sala, quando a C.P partiu a orelha da bandolete, ficando muito triste e a chorar. A S. abraçou-a e levou-a até à zona das capas que tinham muitos autocolantes e aproveitou para a distrair e fazê-la esquecer aquele momento triste, mantendo-a sempre abraçada.

(Nota de campo n.º18, registo diário n.º1 do dia 18 de novembro de 2022)

No caso da interação com os adultos, a equipa educativa trata cada criança com carinho e respeito, sendo que esta é a base para a construção de uma relação de confiança entre adultos e crianças. Os adultos não são os “chefes” da sala, mas antes membros participativos da vida do grupo. Assim, por vezes, as iniciativas advêm dos adultos, outras do grupo de crianças (individual e coletivamente), as quais são tomadas em conta. Para tal, é necessário que os adultos proporcionem um ambiente no qual as crianças se sintam seguras e confiantes para tomar tais iniciativas. Então, em diferentes momentos do dia, procuramos criar situações em que sintam liberdade para realizar as suas próprias escolhas, contar experiências, sem interferências dos adultos sempre que possível.

Hoje uma das crianças trouxe quatro romãs para dar a conhecer aos amigos da sala. A educadora deu a provar os bagos ao grupo.

Também o N. (4 anos), quis partilhar a sua viagem a Braga que fez com os pais, estes que pintam murais e que inclusive pintaram os muros do recreio da escola. Ele trouxe um dossier repleto de materiais da natureza que foi colecionando durante a sua viagem, explicando onde retirou algumas folhas, flores e pedras.

(Nota de campo n.º2, registo diário n.º1 do dia 18 de outubro de 2022)

Em concordância, Hohmann e Weikart (2011) referem ainda que

“... já que o ensino e a aprendizagem são processos socialmente interativos é imperativo que os adultos partilhem o seu melhor, mais genuíno *eu*, para que o efeito sobre as crianças seja positivo e estimulante. A experiência imediata da reciprocidade e do respeito inerente às relações autênticas, apoia e encoraja a confiança nos outros (...); autonomia (...); iniciativa (...); empatia (...) e autoconfiança (...).” (p.123)

2.5. Ambiente Educativo

“Uma pessoa deveria poder entrar na sala ao fim da tarde sem estar ninguém presente e ficar maravilhada com o ambiente de aprendizagem, o mundo nas mãos das crianças — as oportunidades construídas para a experiência motora e sensorial, a variedade de locais onde podem existir diferentes estímulos visuais e auditivos...” (Greenman, 1988, citado em Post & Hohmann, 2011, p. 100).

Segundo os mesmos autores, é necessário uma preocupação do educador com a organização do espaço e materiais, seguindo algumas linhas orientadoras nomeadamente a “criação de ordem e flexibilidade do ambiente físico”, com o intuito de fornecer “segurança e conforto às crianças” e por fim “apoiar uma abordagem sensório motora das crianças à aprendizagem”.

Deste modo, a sala (anexo D) apresenta um espaço amplo, em que se pode circular livremente e encontra-se organizada pelas seguintes 9 áreas segundo o P.E.: a área do acolhimento, do jogo simbólico, das construções, da expressão plástica, da escrita e da matemática, da natureza, da biblioteca, da multimédia e dos jogos de mesa. No entanto, alguns destes espaços são comuns à mesma área, ou seja, as crianças terão apenas de trazer o material necessário para as mesas correspondentes.

A área de acolhimento é, não só onde nos reunimos em grupo, numa roda, com o intuito de partilhar experiências, contar histórias, programar o trabalho que se planeia realizar ao longo do dia e preencher os quadros de gestão do grupo, bem como uma zona onde as crianças realizam atividades e brincadeiras autonomamente.

A área do jogo simbólico, mais conhecida por “casinha”, é bastante ampla e permite à criança fazer dramatizações, brincadeiras de faz de conta, explorando diferentes papéis. Tem diferentes materiais e equipamentos como a cozinha com fogão e frigorífico, mesa com quatro bancos, diversas louças, pequenas camas com lençóis para as bonecas, telefones e roupas para se fantasiarem que podem ser utilizados com a “casinha” existente, potencializando as brincadeiras do faz de conta, defendidas por Vygotsky (1998) como o melhor meio de observar a criatividade de cada criança.

Na área das construções as crianças têm à disposição brinquedos como, legos, carros, comboios e as respetivas pistas que podem utilizar para realizarem diversas construções.

O espaço dedicado à área da expressão plástica, nomeadamente os desenhos e recortes, é constituído por duas mesas e as respetivas cadeiras. As crianças têm apenas de trazer os materiais necessários tais como tesouras, marcadores, lápis, colas, revistas, folhas brancas que se encontram guardados num móvel de apoio, no final dos trabalhos, devem voltar a arrumá-los no devido lugar.

No que diz respeito à área da escrita e da matemática, estão à disposição letras e números, que permite à criança contactar com o código escrito, podendo copiá-las ou até mesmo tentar criar as suas próprias palavras. Surge sobretudo como um meio de facilitar a emergência da linguagem escrita.

A área da Natureza contém diversos elementos que as crianças colecionaram ao logo dos seus passeios aos jardins nas redondezas do jardim de infância e também das suas casas, como folhas, pedras, paus, conchas.

O espaço destinado à biblioteca, situa-se numa zona exterior à sala, onde existem três pequenos sofás e alguns livros disponíveis numa estante, ainda que pouco organizados.

Na área da multimédia, as crianças podem utilizar o computador para alguns jogos didáticos, escrita, pesquisas para alguns projetos ou até mesmo por alguma curiosidade que desperte.

E por fim, a área dos jogos, a mesma encontra-se organizada por cores que, além de os dividir por tipo (encaixe, 'puzzles', dominós, associação), também os ajuda na arrumação dos mesmos.

Tal como referem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013, p.44), a diferenciação entre as áreas facilitará a “co-construção de aprendizagens significativas”, uma vez que encorajam a diferentes tipos de brincadeiras e experiências para as crianças. Devem também oferecer um contexto de interação e socialização de todos os intervenientes, possibilitando uma variedade de experiências de aprendizagem, sem que necessitem constantemente do adulto. Assim sendo, considero importante que cada área deva estar de tal forma organizada que permita a cada criança brincar de forma autónoma e livre.

Relativamente à exposição de trabalhos, existem vários placares nas paredes, onde podem ser afixadas as produções das crianças, para que as mesmas as visualizem, uma vez que “um espaço infantil que inclua exemplos das suas produções criativas, possibilita às crianças que o frequentam verem reflexos de si próprias quando olham em redor” (Post & Hohmann, 2011, p.114).

No que se refere ao espaço exterior, o recreio tem uma componente descoberta onde as crianças têm à sua disposição algumas infraestruturas (escorregas, baloiços) e um espaço alargado onde podem brincar livremente, uma vez que, segundo Silva *et al.* (2016, p.27), o espaço exterior é referido como um espaço educativo com enormes potencialidades ao nível da interação social, da exploração de diferentes materiais, bem como do desenvolvimento de atividades físicas ao ar livre.

Igualmente Borràs (2002) defende que quando as crianças se encontram no espaço exterior “podem observar e experimentar no seu próprio corpo as mudanças de temperatura, os fenómenos atmosféricos, as mudanças da natureza.” (p.177)

No que concerne à organização do tempo, as atividades curriculares realizam-se das 9h00 às 16h30. As crianças que chegam antes deste horário permanecem em salas, sob a vigilância de ajudantes, até se dirigirem para as respetivas salas de atividades ou recreio com a educadora. E o mesmo acontece, no final do dia, às crianças que saem mais tarde.

É através da rotina diária que as crianças desenvolvem a noção de tempo, e segundo Hohmann, Weikart e Bannet (1995)

“desde que tenha participado na sequência da rotina diária uma série de vezes e saiba o nome de cada uma das suas partes, a criança pode começar a compreender o horário do Jardim de Infância como uma série previsível de acontecimentos. Não precisa de depender de um adulto que lhe diga o que vai acontecer a seguir.” (p.819).

Também Evans e Ilfield (1982, citado em Post & Hohmann, 2011, p.193) defendem a importância da rotina, referindo que “Uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé como, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas... as experiências do dia a dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento”. A rotina no jardim de infância é fundamental, na medida em que as prepara para uma sequência de acontecimentos, proporcionando-lhes mais segurança e estabilidade ao longo do dia.

Assim sendo, durante o estágio visámos criar um plano de rotina, flexível e adaptável aos imprevistos e necessidades e/ou interesses das crianças, que expõe as atividades curriculares e extracurriculares que se realizam ao longo da semana, tal como consta no anexo E.

2.6. Famílias

No que respeita à família, esta é a primeira grande organização que apoia o desenvolvimento de cada criança, num primeiro momento, sendo posteriormente auxiliado pela creche e/ou jardim de infância que adquire um papel fundamental como contexto cultural. Segundo Ferreira (2004), “(...) a família constitui-se como o nexus de todas as instituições culturais” (p.65), uma vez que a família é a base de desenvolvimento de uma criança.

Considero que, relativamente à família, o educador deve reconhecê-la como a primeira e principal agente de educação. Deve-se, por isso mesmo, valorizar o papel dos pais e a articulação com a família, conforme refere Dewey (1897, citado em Hohmann & Weikart, 2011),

“A escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das atividades que a criança vivencia em casa e continuá-las...É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidas no contexto da família” (p. 99).

Deste modo, no que respeita às interações das famílias no contexto de J.I., existe uma enorme partilha de informação entre a equipa educativa e as respetivas famílias, seja no contacto diário nas receções e saídas das crianças, seja em reuniões marcadas periodicamente. Os pais são igualmente convidados a participar em diferentes atividades organizadas pela sala ou pela organização. Existe ainda a plataforma *ChildDiary* que permite uma maior comunicação entre a equipa e as famílias, uma vez que podem facilmente partilhar o que se faz, levando a que cada vez mais pais se sintam envolvidos e motivados a participar também.

No que respeita às informações sobre as famílias, relativamente à sua idade e habilitações académicas, não me foram disponibilizados esses dados, devido à proteção de dados.

No que respeita às suas estruturas familiares, consoante o Projeto Pedagógico, saliento que entre as vinte e quatro crianças do grupo, vinte e duas vivem em estruturas familiares nucleares (Ferreira, 2004), ou seja, com mãe, pai e, em alguns casos, irmãos; apenas duas crianças apresentam uma estrutura familiar monoparental.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

3.1. Intenções para a ação

Ao longo deste capítulo apresentarei as minhas intenções para com o grupo de crianças e respetiva comunidade educativa, equipa e famílias, justificando o trabalho desenvolvido de acordo com cada intenção apresentada, uma vez que, segundo Silva, *et al.* (2016, p.13), “a intencionalidade permite [ao educador] atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar”. Deste modo, optei por observar e analisar todo o contexto educativo, características do grupo e o seu desenvolvimento e aprendizagens, para posteriormente definir objetivos, tornando-os mais contextualizados.

No que respeita ao grupo de crianças, especificamente, procurei antes de mais **criar um vínculo afetivo e de confiança**, falando sempre ao seu nível, tentando compreender os seus medos, angústias, alegrias, no fundo, proporcionar o seu bem-estar e segurança. Sentindo o grupo confiança em mim e no meu trabalho, dar-me-ia igualmente espaço para auxiliá-lo nas suas aprendizagens, considerando-me gradualmente como membro dele e adulto de referência da sala. Tal como refere Brazelton e Greenspan (2009) é “com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam” (p.188). Desta forma, o registo seguinte evidencia um pouco da concretização desta minha intenção:

Pedi à A. que escrevesse o seu nome com a ajuda do seu cartão, ao que me respondeu:

A. — Mas eu não consigo escrever o meu nome sozinha”

Vanessa — A. todos nós conseguimos fazer o que quisermos, só temos de nos esforçar e acreditar que somos capazes, mesmo que tenhamos dificuldades. A Vanessa está aqui para te ajudar.

A. — (com um grande sorriso depois de escrever) —Olha, consegui!

(Nota de campo n.º 2, registo diário n.º1 do dia 18 de outubro de 2022)

Partindo deste exemplo, podemos perceber que estabelecendo uma relação positiva com cada criança, permitirá que as mesmas confiem em nós e conseqüentemente nos deixem ajudá-las a superar as suas dificuldades, sentindo-se valorizadas, pois “aprendemos mais e melhor quando o fazemos num clima de confiança, de incentivo; quando estabelecemos relações cordiais com os alunos, quando nos mostramos pessoas abertas, afetivas, carinhosas, tolerantes e flexíveis,

dentro das regras organizacionais” (Moran, 2012, p. 1). Assim sendo, na minha prática destaquei sempre a “importância de assegurar, quer a satisfação de necessidades sócio emocionais (amor, segurança, reconhecimento), quer cognitivas (desafio intelectual, satisfação da curiosidade, procura de valores) [da criança]”. (Portugal, 2008, p. 45).

No fundo, o educador deve “responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (APEI, 2011, p.1), seja através da organização do ambiente educativo e dos respetivos materiais, bem como de todo o planeamento de atividades, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades.

Outra intenção definida na minha prática foi a utilização e **valorização dos momentos de brincadeira**. Procurei sempre estar presente e acompanhá-los mesmo em momento de brincadeira livre, uma vez que é através do brincar que a criança “aumenta a sua independência, estimula a sua sensibilidade visual e auditiva, desenvolve habilidades motoras, exercita a imaginação, criatividade, socializa-se, interage, reequilibra-se, recicla as suas emoções, a sua necessidade de conhecer e reinventar e, assim, constrói os seus conhecimentos” (Azevedo, 2008, p.3).

Numa simples brincadeira conseguimos estimular a capacidade de imaginação e a criatividade, tão importantes no desenvolvimento da criança. Considero que o papel do educador, no que respeita ao desenvolvimento da criatividade no seu grupo, seja de incentivo, dando espaço e liberdade de pensamento. No fundo, pensar em todo um ambiente educativo, como um fator importante na construção da autonomia da criança e conseqüentemente na sua capacidade de se expressar livremente com tudo o que está ao seu dispor. Apesar de ser inerente ao desenvolvimento da criança, “a criatividade não é algo que acontece por acaso, podendo ser deliberadamente empregada, gerenciada, desenvolvida, cabendo à escola maximizar as oportunidades de expressão da criatividade nos processos de ensino e aprendizagem” (Alencar, 2007, p. 48).

Desta forma, as seguintes notas de campo evidenciam estes mesmos momentos, em que através das brincadeiras livres criadas pelas crianças, consigo ter momentos de aprendizagem em diversas áreas de conteúdo:

Quem consegue apanhar o lápis apenas com os dois mindinhos?

Aceitaram o meu desafio e começaram todos a tentar. À medida que iam conseguindo, fui aumentando o nível do desafio.

- Agora, têm de andar ao mesmo tempo que seguram o lápis com os mindinhos

— Agora a correr.

— Conseguem passar o lápis aos vossos colegas com os mindinhos tentem lá.

(Nota de campo n.º27, registo diário n.º1 no dia 3 de janeiro de 2023)

Estavam a brincar no recreio e estas duas crianças haviam trazido consigo cartas dos jogadores do mundial e surgiu a ideia de fazer um jogo, tirar uma carta aleatória cada um e ver que jogador era mais forte, analisando os números indicados na carta. E por aqui fomos, organizando as cartas pela ordem do mais fraco para o mais forte.

(Nota de campo n.º29, registo diário n.º2 no dia 6 de janeiro de 2023)

Estes momentos decorreram das brincadeiras das crianças e que, segundo Woolfl (2011) é considerado uma atividade natural, permitindo à criança desenvolver o sentido de jogo a partir da sua imaginação e criatividade, deste modo, o nosso papel enquanto educador passa por, segundo Gomes (2010), estimular a criatividade, através do surgimento de novas ideias, questionando as crianças para que elas procurem soluções para as suas brincadeiras, enquanto brinca com elas, serve de modelo. (p.46)

Outra intenção relaciona-se com a **gestão de conflitos**, mais concretamente, no apoio à sua resolução, uma vez que foi muito visível em contexto de sala e de exterior. Tal como referi na nota de campo seguinte, o grupo pareceu-me ser bastante sociável, no entanto, tinha necessidade de ajustar alguns comportamentos:

Esta nota centra-se numa reflexão pessoal, no que respeita às relações sociais no seio do grupo de crianças. Observei ser um grupo organizado, que brinca e partilha brinquedos entre si. É bastante sociável, tanto com o adulto como com outras crianças. No entanto, ainda têm alguma dificuldade em gerir as suas emoções e conseqüentemente as suas ações, gerando alguns conflitos entre eles.

(Nota de campo n.º4, registo diário n.º4 no dia 21 de outubro de 2023)

Assim, nestes momentos, optei por adotar um papel moderador, através do diálogo, ouvindo as diferentes versões dos acontecimentos e mostrando a importância da partilha e do respeito pelo outro. Tal como a educadora cooperante referiu sempre em conversas informais, adotei uma postura assertiva, mas de compreensão perante as crianças, baixando-me sempre ao seu nível para conseguir tranquilizá-las primeiramente, para depois, em conjunto, conseguirmos resolver o que causou esse mesmo conflito, levando-nos a refletir sobre emoções e comportamentos, nunca esquecendo a importância de valorizar os seus sentimentos. Nesse contexto, Hohmann & Weikart (2011) referem que se o adulto conseguir demonstrar carinho e calma nas diferentes situações, as crianças começarão a ter atitudes semelhantes; postura, essa, identificada pelas crianças na situação de conflito seguinte, mas que causou admiração no início do estágio:

A B.A. veio ter comigo, porque, supostamente, a V. tinha-se aborrecido com ela e bateu-lhe. Eu, para tentar perceber o que havia originado aquele conflito, chamei a V. para ouvir a sua versão da história e ajudá-las a resolver a sua zanga. Ao que a V. me perguntou:

— Por que nunca te chateias?

Vanessa: Nunca me chateio? Como assim?

— Sim, quando fazemos algo de mal ou batemos nos amigos, não te chateias, queres sempre conversar.

Vanessa: Gosto de conversar, porque quero sempre perceber o que realmente aconteceu e que as duas percebam, o que é certo e errado. Quero-vos mostrar o que podemos fazer, sem bater nos amigos, para resolvermos os nossos problemas. Devemos sempre conversar.

(Nota de campo n.º5, registo diário n.º1 no dia 24 de outubro de 2023)

No que concerne à equipa e a todo o contexto socioeducativo, visei respeitar **a relação de partilha, confiança e colaboração**, tanto com a instituição, como com a educadora cooperante e respetiva auxiliar de sala. Assim, respeitei o currículo estabelecido pela educadora, bem como todas as rotinas já criadas na sala. De ressaltar que as minhas planificações eram analisadas e ajustada em conjunto com a mesma, possibilitando-nos a partilha de experiências e estratégias muito importantes na construção da minha profissionalidade. Sempre conversámos sobre a minha intervenção, no sentido de destacar os seus pontos positivos e menos positivos e a carecerem de investimento da minha parte, mostrando-me sempre recetiva a todas as críticas, com o intuito de melhorar. Daí a importância de estarmos em constante

reflexão sobre a nossa prática, tornando-nos melhores educadores (Portugal & Laevers, 2018).

Por fim, relativamente **às famílias** e à sua envolvência no processo de aprendizagem das crianças, considero, tal como Silva *et al.* (2016), que “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre esses dois sistemas” (p. 28). No entanto, e no que respeita à minha relação com as mesmas, enquanto estagiária, não senti que existisse abertura suficiente nem facilidade de contacto com elas, tendo tido apenas a oportunidade de um breve diálogo nos momentos de acolhimento. Ainda assim, consegui incluir e contar com a ajuda de uma das famílias, nomeadamente, na construção do Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem da respetiva criança do grupo selecionada (Anexo A).

3.2. Processo de intervenção da PPS

Neste ponto, viso apresentar uma breve reflexão de toda a minha intervenção e de que forma, a mesma foi ao encontro das diferentes intenções que defini no início da minha intervenção.

Inicialmente optei por adotar uma postura observadora participante, com objetivo de conhecer todas as dinâmicas da sala, rotinas, equipa e os tipos de relações sociais existentes entre as crianças. Como referi no ponto anterior, procurei criar laços de confiança e afetividade com o grupo, escutando as suas necessidades e conhecendo os seus interesses, capacidades ou dificuldades, uma vez que, segundo Silva *et al.* (2016), o currículo se constrói através das suas características e de todo o seu contexto, adaptado conforme a evolução de aprendizagem do mesmo.

Neste sentido, ao longo do tempo integrei-me como membro do grupo, adotando uma postura mais ativa na dinamização de atividades (Anexo A), sem nunca descurar a importância do brincar e o tempo que disponibilizamos para o apoiar nestes momentos. Acredito que na nossa prática, enquanto futuros educadores, conseguimos abordar as diferentes áreas de conteúdo através da nossa capacidade de ouvir a criança e de estar presente nas suas brincadeiras, tornando a sua participação ativa no que respeita à construção do seu próprio currículo. Tal como nos indicam Silva *et al.* (2016), “todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade em que as

suas necessidades, interesses e capacidades são atendidos e valorizados” (p.12). Desta forma, tive a oportunidade de criar diferentes dinâmicas que abordasse as diferentes áreas,

Contudo, foi sobre a intenção ligada à gestão de conflitos que me debrucei mais, uma vez que correspondia à minha problemática de investigação. Foram momentos um tanto ou quanto desafiantes, uma vez que cada criança tem as suas próprias características e maturidade emocional. Existiram diferentes tipos de atitudes por parte das crianças: umas que controlavam grande parte das emoções e tentavam não dar importância a alguns conflitos; outras que utilizaram a palavra “desculpa” para resolver qualquer conflito; as que resolviam os seus conflitos através da violência; e até mesmo as que ainda necessitavam do papel do adulto para as ajudar a solucionar estas questões. No fundo, nestes momentos, procurei sempre utilizar o diálogo como a nossa maior estratégia de resolução, tendo a consciência de que é uma aprendizagem que será adquirida a longo prazo.

Neste sentido, na minha intervenção, tive em vista criar momentos, registados nas planificações semanais (Anexo A), que permitissem às crianças, inicialmente, reconhecer as suas emoções. Após a leitura de uma história intitulada “O Livro das minhas emoções” de Stéphanie Couturier, foi solicitado a cada criança que descrevesse e desenha-se como se sentia no momento, no qual era dada uma folha com uma cara e as crianças teriam de desenhar a expressão correspondente ao seu sentimento, divulgando posteriormente ao grupo, explicando as suas opções. Posteriormente, considerei importante associar diferentes ações a determinados sentimentos e/ou estados de espírito, dividindo as crianças por grupos, conforme os sentimentos apresentados, ou seja “Quando me sinto triste/feliz/zangado/com medo/com inveja eu...” e registam o comportamento inerente à emoção, segundo a análise que fazem das suas ações. De seguida, destaquei a importância de se colocarem no lugar do outro, compreendendo que as suas ações interferem no seu bem-estar, ou seja, levando-as a questionar e refletir sobre como as suas atitudes, sejam elas positivas ou negativas, interferem no modo como o outro se sente. Desta forma, ocorreu uma dinâmica na sala, onde foram distribuídas as fotografias das crianças pelo grupo e teriam de amachucar ou desdobrar a fotografia do colega de acordo com uma acção negativa, ou positiva, respetivamente. No final, pedíamos desculpa várias vezes por cada ação negativa, refletindo sobre o estado da fotografia no final, se intacta como no início ou com algumas mazelas? Momento este que nos

permitiu refletir e interrogar sobre como se sentem os nossos colegas e eles próprios sempre que são agredidos físico e verbalmente.

A partir deste momento, surgiu a ideia de, em grande grupo, criamos regras da sala que nos permitiram definir o que se podia ou não fazer, consciencializando-nos das nossas atitudes. Criamos igualmente as assembleias de grupo, que decorriam às sextas-feiras, preferencialmente, com o intuito de discutirmos tudo o que havia acontecido ao longo da semana, refletindo sobre as suas diferentes atitudes e as formas como foram sendo resolvidas, reunindo-se “condições base para uma atmosfera social onde as relações interpessoais se centrem no respeito, na escuta, no diálogo e na cooperação entre adultos e crianças, crianças entre si e adultos entre si” (Formosinho, 2006, p. 63).

No que respeita à criação do portefólio de desenvolvimento de aprendizagem (Anexo A), o mesmo decorreu a partir do mês de novembro, no qual foi pedida a autorização da família e da criança para a sua realização.

Vanessa – “M.C. gostava de fazer um portefólio individual da criança contigo. Gostavas de participar?”

M.C. – “ Sim quero, é igual ao que o D. fez na outra sala não é?”

Vanessa - “É sim.

(Nota de campo n.º20, registo diário n.º1 do dia 22 de novembro de 2022)

Deste modo, comecei a criá-lo conjuntamente com a criança, apresentando as suas características, os seus interesses e gostos, justificando as suas decisões e registando os seus comentários sobre o que íamos realizando. Ao longo de toda a construção, as suas decisões e sugestões são fortemente tidas em conta, uma vez que se trata de um portefólio pessoal. No fundo, o portefólio centra-se numa forma de avaliação formativa, no qual avaliamos todo o processo de aprendizagem e não só os resultados. Segundo Shores e Grace e Kingore citado por Silva e Morais (2021), o portefólio é uma estratégia de avaliação, no qual se promove a reflexão da criança sobre as suas próprias ações e “sobre o seu pensamento, o reconhecimento dos progressos ao longo do tempo e a tomada de decisões” (p.124)

No fundo, considero que, de forma geral, as intenções definidas para a minha intervenção foram concretizadas positivamente, mesmo reconhecendo que algumas poderão ser aprofundadas e melhor implementadas num contexto futuro, nomeadamente, com uma maior disponibilidade de ação que o reduzido tempo da PPS II não possibilitou.

3.3. Relação entre a Análise Reflexiva e a Problemática para a Investigação

Ao longo da minha PPSII, e mediante a análise do contexto de jardim de infância, apercebi-me de que, apesar do grupo se demonstrar bastante comunicativo e com um bom desenvolvimento a nível das relações pessoais e sociais, senti que ainda apresentava alguma dificuldade na gestão das suas emoções e, conseqüentemente, das suas atitudes; um tipo de comportamento, na verdade, próprio da faixa etária em causa, uma vez que é, em idade pré-escolar, que a criança estabelece maiores interações com os outros e aprende a relacionar-se e a expressar-se. Saliendo a ideia de Goleman (2001), um “Ser emocionalmente alfabetizado é tão importante na aprendizagem quanto a matemática e a leitura” (p. 276). Daí o meu foco na área da formação social e pessoal, pois considero de extrema importância auxiliarmos as crianças a relacionarem-se positivamente com os outros, tornando os restantes momentos do dia mais fluídos e positivos também. No fundo, “o educador de infância, enquanto mediador do processo educativo, deve fomentar o diálogo, promovendo a partilha de vivências e de experiências, num ambiente facilitador da expressão de opiniões, sentimentos e emoções pelas crianças” (Brás & Reis, 2012, p. 138).

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| | " | | " | |

No presente capítulo será apresentada detalhadamente a investigação decorrida na PPSII em contexto de JI, durante o período da intervenção. O tema será contextualizado mediante uma revisão de literatura, bem como as abordagens metodológicas e éticas utilizadas durante a mesma. Por fim, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos.

4.1. Identificação da Problemática

No que concerne à problemática da investigação, como referido no capítulo anterior, observei que nas interações entre as crianças, nomeadamente em contexto de brincadeira nas diferentes áreas ou no recreio, existiam alguns momentos de conflitos, característicos desta faixa etária e associados, por exemplo, à partilha de brinquedos. Dessa forma, considerei, não tanto como uma fragilidade do grupo, mas como uma competência a promover, visando dar-lhe mais tranquilidade e segurança nas suas relações sociais, trazendo igualmente benefícios a outros níveis e áreas de conteúdo.

Procurei, durante a minha prática e ao longo deste relatório, aprofundar os meus conhecimentos sobre esta temática com o intuito de ajudar as crianças a criar estratégias que resultassem benéficas, uma vez que, em diversas situações, recorriam à agressividade física e verbal para resolver um determinado conflito, por não saberem lidar com a frustração. Assim, surgiu um tema que considero ser essencial, não só na aprendizagem das crianças, como na do próprio educador, como é o da “resolução de conflitos” e do qual emergiu a seguinte questão de partida: “Qual o papel do Educador na gestão de conflitos com crianças em idade pré-escolar?”. No fundo, considerei importante auxiliá-las no reconhecimento das suas emoções e na aprendizagem da sua gestão, de modo a, em conjunto, definirmos estratégias que as capacitassem para uma resolução, cada vez mais positiva e autónoma, dos seus conflitos.

Deste modo, definiram-se como objetivos da investigação: (i) Indagar as conceções da educadora cooperante relativamente aos conflitos interpessoais em idade pré-escolar; (ii) Compreender de que forma a capacidade da criança de se autorregular emocionalmente afeta as suas interações; (iii) Analisar o papel do educador e as estratégias adotadas pelo mesmo na gestão de conflitos entre crianças de JI.

4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada

No presente capítulo irão ser aprofundados diferentes conceitos acerca da problemática em questão, primeiramente a definição de conflito e a influência que o mesmo tem na vida social da criança. A seguir, de que modo a capacidade da criança se autorregular emocionalmente influencia na forma como gere estes mesmos conflitos. Por fim, de que forma o nosso papel como educadores e mediadores de conflitos influencia essa resolução.

4.2.1. Conceito de Conflito

A criança, desde muito cedo, inicia o seu percurso a nível social, criando relações e laços com o mundo que a rodeia. Contudo, ao entrar em contexto escolar, essas interações com os pares são bastante mais evidentes, tendo em conta o número de crianças com que contactam diariamente, sendo nestas relações que ocorrem alguns conflitos, porque nem sempre concordam entre si; situações essas de “interação social de confronto, desacordo, frustração, etc., e que são, portanto, desencadeadoras de afeto negativo, podem ser resolvidos de maneira violenta ou pacífica, dependendo, justamente, dos recursos cognitivos e afetivos dos envolvidos, e dos contextos sociais em que ocorrem” (Leme, 2004, p. 367).

No que respeita ao conceito de conflito, apesar de existirem diversas visões e definições, para Deutsch (1973) o “conflito existe quando se dá qualquer tipo de atividade incompatível” (citado por Cunha, 2008, p. 24), nomeadamente “num episódio na qual uma parte trata de influir sobre a outra ou sobre um elemento do ambiente comum, enquanto a outra parte resiste” (Cunha, 2008, p. 24). Fernandez-Rios (1986) sugere, ainda, dentro deste conceito, a classificação de conflito tendo em conta cinco elementos, sendo estes “a interação entre dois ou mais participante, a “intenção de causar prejuízo ao outro ou atribuição de tal intencionalidade”, as “condutas incompatíveis para obter recursos limitados, a “utilização direta ou indireta do poder” e por fim, a “inexistência ou ineficácia normativa.” (citado por Cunha, 2008, p. 25). Neste sentido, comportamentos como a agressividade, devido à imaturidade emocional, tendem a surgir nestas idades “sob a forma de respostas automáticas perante situações nas quais ela própria percebe uma suposta ameaça” (Peralbo, 2012, p.30). Serrate (2009) sugere igualmente a agressividade como fazendo parte do nosso

desenvolvimento e, por isso, não deve ser vista negativamente, mas como uma forma da criança mostrar as suas emoções.

Assim sendo, o contacto com outras crianças entre os dois e os seis anos é essencial para aquisição de competências sociais, pois através da interação, aprendem a conhecer-se a si próprios bem como aos outros, ganhando consciência da influência que o seu comportamento tem nos seus pares (Formosinho, 2006). Também Pereira *et al.* (2001) refere que esta faixa etária se caracteriza pelo egocentrismo da criança, no sentido em que só existe o seu eu no mundo, que não gosta de partilhar com os seus pares, aumentando a hipótese de ocorrer um conflito. Característica, essa, que tende a melhorar com a progressão da linguagem e, conseqüentemente, das suas emoções e autoestima (Serrate, 2009). Deste modo, destaco a importância do papel da comunidade (sociedade, família e escola) no desenvolvimento pessoal e social da criança, no sentido que um “apoio constante e atento do adulto é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social” (Post & Hohmann, 2007, p.65), sendo através das suas “interações diárias (...) [que] aprendem como os seres humanos agem e se tratam uns aos outros” (2003, p. 40). No fundo, se o adulto conseguir proporcionar à criança momentos de compreensão, em que existe respeito e afeto, a mesma, com o tempo começará a desenvolver a empatia e a preocupação com o outro (Bazelon, 2010), trazendo benefícios a curto e longo prazo, uma vez que, boas relações surgem também de bons comportamentos. Ou seja, é extremamente importante que o educador, através do diálogo, leve as crianças a refletirem sobre os seus atos para alcançar o autocontrolo de ações.

Em suma, o conflito é “um processo natural, necessário e potencialmente positivo para as pessoas e grupos sociais” (Jares, 2002, p. 34).

4.2.2. Influência da autorregulação no comportamento

Primeiramente, antes mesmo de abordar a capacidade da autorregulação comportamental da criança, considero importante definir e identificar a relevância das emoções, pois são o ponto de partida para o desenvolvimento da mesma. No fundo, “a mente emocional é muito mais rápida do que a mente racional, entrando em ação sem «pensar» por um instante no que vai fazer” (Goleman, 2001, p. 321), assim, segundo Cordeiro (2015), caracteriza-se por ser “o poder de pensar antes de agir, o que

concede aos atos uns preciosos momentos entre sentir uma emoção forte, e a consequente necessidade de resposta, e o pensar se esta resposta está correta ou se não trará mais problemas” (p.180).

Deste modo, a emoção define-se como “algo que provém do interior e que tende a ser exteriorizado, e implica uma relação com o meio” (Houzel, Emmanuelli e Moggio, 2004, p.317), preparando “o corpo para um tipo de resposta diferente” (Goleman, 2012, p. 28). Estas respostas são consequências do que sentimos e Moreira (2008) afirma exatamente isso, que todos os tipos de emoções estão implicados nas mudanças do comportamento humano.

Assim sendo, Franco (2007) destaca a importância da gestão das nossas emoções para conseguirmos regular as nossas ações, uma vez que,

“(…) um indivíduo que gere bem as suas emoções está atento e aberto ao que lhe está a acontecer. O indivíduo terá de saber distinguir os diferentes estados emocionais das pessoas que o rodeiam. Poderá antecipar o que se irá passar com os seus estados e com o dos outros, e para isso tem de saber de que emoções eles são compostos e como as emoções evoluem. Equacionadas todas estas informações, poderá adoptar o comportamento mais indicado para resolver eficazmente a situação” (p.131).

No entanto, apesar das crianças já nascerem predispostas a compreender este processo, não implica conseguirem fazê-lo autonomamente (Piscallo & Simão, 2014^a), uma vez que só a partir dos três anos é que as mesmas começam a apresentar capacidade de expor as suas emoções e por isso a sua gestão surge posteriormente, devido à dificuldade de desenvolvimento. Ser capaz de se autorregular está não só interligado com características biológicas, como é igualmente “influenciado pelo ambiente social, pelo que a modelação e a instrução são considerados os principais veículos de promoção por parte das famílias e dos professores” (Veiga & Fernandes, 2012, p. 25).

No fundo, nestas idades é importante que a criança comece a compreender as regras da sociedade, identificando os seus limites. O nosso papel neste ponto é essencial e, tal como Siegel e Bryson (2015) referem, devemos “encarar a disciplina como uma das coisas mais construtivas e afetuosas que podemos fazer pelas crianças” (p. 14), pois não limitamos/promovemos apenas um mau/bom comportamento, “mas, também a ensina[mos] competências e a alimentar as ligações

no cérebro (...) que ajudarão a tomar melhores decisões e a lidarem bem consigo próprios no futuro” (p. 17).

4.2.3. Papel do educador na resolução de conflitos entre crianças

O educador assume um papel essencial no desenvolvimento global da criança, no entanto, centrando-me no tema abordado e nas características das crianças em idade pré-escolar, a sua influência aumenta, uma vez que se encontram “muito centradas em si mesmas, lutam por independência e controlo, e pensam de formas muito concretas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 615). Assim, deve ser proporcionado à criança um ambiente educativo que promova o diálogo, o respeito, o afeto e a cooperação entre todos (Formosinho, 2006). Uma vez que, através do diálogo é possível “partilhar vivências e experiências” através da criação de “um ambiente facilitador da expressão de opiniões, sentimentos e emoções pelas crianças” (Brás e Reis, 2012, p. 138).

Neste sentido, Vasconcelos (1997) realça a importância do diálogo no que respeita à negociação durante a resolução do conflito, referindo que “faz parte da arte de viver, e aprender a negociar pode[ndo] tornar-se numa importante experiência de aprendizagem para as crianças” (p. 176). No entanto, para conseguirmos obter bons resultados a este nível, torna-se necessário “utilizar os meios adequados e enfatizar as estratégias de resolução pacífica e criativa do mesmo” (Jares, 2002, p. 34).

De acordo com Post e Hohmann (2000), uma das estratégias passa por encorajar as crianças a “descrever os problemas que encontram”, dar-lhes “tempo (...) para criarem as suas próprias soluções” e “ajudar as crianças que estão frustradas” (pp.582, 583). Ou seja, o papel do educador passa por se focar nas crianças e nas relações que as mesmas estabelecem e saber ouvir, ajudando-as a compreender o certo e o errado. Neste sentido, os mesmos autores identificam algumas fases na resolução do conflito que o educador deve seguir, nomeadamente, “abordar a criança com calma” posicionando-se ao mesmo nível quando fala, mantendo-se “neutro”. Deve valorizar igualmente os “sentimentos das crianças” e, a seguir, procurar compreender o que aconteceu questionando as crianças sobre o ocorrido e, nessa altura, sim, auxiliar as crianças a procurar uma solução para o problema.

Neste processo é importante colocar a criança como “protagonista do seu processo de aprendizagem, permitindo sempre que esta participe ativamente no

mesmo, uma vez que a autorregulação da aprendizagem é um processo contínuo. (Piscalho *et al.*,2018, p.50). No fundo, o diálogo combinado com o afeto traz enormes benefícios no desenvolvimento global da criança, tal como Paula e Faria (2010) nos referem, ao proporcionarmos uma boa educação afetiva, a mesma influenciará o comportamento e personalidade da mesma.

Em suma, o contexto escolar assume um papel importante no desenvolvimento de competências sociais, daí a nossa importância como educadores, auxiliando a criança a aprender a lidar com o outro e as suas diferenças. Tal como DeClaire e Gottman (2000) referem, são oportunidades para desenvolver as suas capacidades de controlo de emoções” e com isto serem mais “compreensivos em relação aos seus sentimentos, aos desejos e anseios das outras pessoas” (p. 202).

4.3. Roteiro metodológico e ético

Neste subcapítulo, serão apresentados, consoante a problemática escolhida, o roteiro metodológico e éticos que delinearam esta investigação. Será referida a natureza do estudo, o método, as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha e análise dos dados.

No que concerne, aos princípios éticos e deontológicos que definiram a minha investigação e, conseqüentemente, a minha prática, encontram-se referidos no roteiro ético e metodológico, correspondente ao anexo H. O mesmo foi elaborado tendo como ponto de partida a carta de princípios para uma ética profissional da APEI (2011) e os princípios éticos e deontológicos definidos por Tomás (2011).

Tomás (2011) refere que “a investigação tem de ter em conta o papel das crianças e dos adultos significativos que as rodeiam” (p. 163), deste modo, optei por compreender de que forma o nosso papel enquanto educadores de infância influencia na resolução de conflitos por parte das crianças, considerando-o benéfico para ambas as partes.

Relativamente ao papel do investigador, ao longo das etapas da pesquisa, este deve dar a conhecer as informações e passos que vão ocorrer na investigação e quais as motivações da mesma. Assim, os participantes no presente estudo foram devidamente informados e deram o seu consentimento para a sua realização. De referir que lhes foi dada a possibilidade de, em qualquer momento do estudo, desistir (APEI, 2011), uma vez que o principal objetivo era garantir os interesses e bem-estar

das crianças e da educadora, respeitando sempre as suas opiniões. No que respeita à privacidade e confidencialidade dos participantes, a mesma foi mantida ao longo de toda a investigação, nunca identificando nenhuma criança nem a educadora, optando por utilizar as suas iniciais.

Segundo a questão de partida “qual o papel do educador na gestão de conflitos?” e os objetivos delineados para a investigação, nomeadamente Indagar as conceções da equipa educativa relativamente aos conflitos interpessoais em idade pré-escolar; (ii) Compreender de que forma a capacidade da criança de se autorregular emocionalmente afeta as suas interações; (iii) Analisar o papel do educador e as estratégias adotadas pelo mesmo na gestão de conflitos entre crianças de JI., a metodologia que se mostrou mais pertinente foi a investigação de natureza qualitativa interpretativa, utilizando a metodologia de investigação sobre a própria prática, uma vez que pretendo compreender as conceções da educadora relativas a este tema e de que forma a nossa intervenção como educadores, através da criação de estratégias, pode alterar comportamentos ao nível do conflito. A abordagem da investigação qualitativa “implica um ênfase na qualidade das entidades estudadas e nos processos e significações que não são examináveis experimentalmente nem mensuráveis, em termos de quantidade, crescimento, intensidade ou frequência” (Denzin e Lincoln, 2003, citado por Amado 2014, p.40), tornando-se “uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem” (Vilelas, 2009, p.105). Este estudo qualitativo diferencia-se pelo seu carácter interpretativo que dá essencialmente importância à compreensão, no sentido em que sentimos necessidade de alterar algum aspeto da prática. Por outro lado, visou explicar o que se investigava, alcançando conhecimentos sobre um determinado contexto, procurando observar e perceber o comportamento dos participantes envolvidos no estudo, em vez de criarem hipóteses a serem posteriormente testadas (Bogdan & Biklen, 1982).

Na abordagem mencionada optei pelo método da investigação sobre a própria prática, pois a mesma caracteriza-se por “compreender a natureza dos problemas que afectam essa mesma prática com vista à definição, num momento posterior, de uma estratégia de acção.” (Ponte, J., 2002, p.7). Igualmente, Richardson (1994) refere que “não é conduzida para desenvolver leis gerais relacionadas com a prática educacional, e não tem como propósito fornecer a resposta a um problema. Em vez disso, os

resultados sugerem novas formas de olhar o contexto e o problema e/ou possibilidades de mudanças na prática” (p. 7).

Uma vez que pretendia compreender a influência do papel do educador na gestão de conflitos, ou seja, alterar um comportamento que observava como fragilidade do grupo de crianças, colocou-se-me a questão do porquê do método a ser utilizado não ser o da investigação-ação. A resposta prende-se com o facto de se caracterizar por uma “sucessão de ciclos envolvendo uma descrição dos problemas existentes num dado campo social, seguidos da elaboração de um plano de acção, da colocação desse plano em prática e da respectiva avaliação, que poderia, por sua vez, dar origem a um novo plano de acção mais aperfeiçoado” (Ponte, J., 2002, p.10). Na verdade, o período em que decorreu a minha ação não era suficientemente alargado para que esse carácter cíclico pudesse ser aplicado.

Relativamente às técnicas de recolha de dados utilizadas neste estudo, estas centraram-se na **observação direta e participante**. Primeiramente por ser necessário o nosso envolvimento enquanto investigador/estagiário, tendo em conta os objetivos do estudo e depois porque “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Observações essas, registadas através das notas de campo que preservam “«com vida» os dados, os sentimentos e as experiências da investigação” (Meirinhos e Osório, 2010, p.62), e analisadas nas reflexões semanais sustentadas em fundamentação teórica. Recorri igualmente às **entrevistas semiestruturadas** realizadas à educadora cooperante (Anexo F) visando identificar as suas conceções acerca do tema e às crianças participantes do estudo (Anexo G) com o intuito de compreender de que forma a nossa intervenção teve ou não influência na forma como a criança passou a encarar um conflito. Utilizei igualmente a análise **documental**.

Às crianças foi pedido o seu consentimento para a recolha de dados via oral e respetivo registo escrito. Às famílias pedi autorização, por meio de um documento oficial redigido pela instituição, para aceder a alguns dados pessoais das crianças e recolha de fotografia do trabalho a ser desenvolvido. No que respeita à educadora, antes da entrevista foi pedida autorização para a sua realização, deixando claro os objetivos e o sigilo relativo à sua identidade. No final as conclusões da investigação seriam enviadas *via* correio eletrónico aos participantes (APEI, 2011).

Após a recolha de dados mencionada, foi realizada a análise de conteúdo, seguida de uma triangulação de dados, característica de uma abordagem qualitativa.

Deste modo, procedi à análise das respostas obtidas, através da sua categorização relacionando-as com as notas de campo acerca do tema e o respetivo enquadramento teórico (Meirinhos & Osório, 2010), com o objetivo de compreender de que forma as nossas ações (investigadora, educadora e crianças) influenciam algumas mudanças, principalmente a nível do pensamento (devido ao curto tempo da prática) a ter perante um conflito. Assim, em primeiro lugar, procedeu-se a uma pesquisa sobre o tema, com o intuito da construção da fundamentação teórica da investigação. Tendo sido transcritas as entrevistas realizadas à educadora cooperante e crianças. De seguida, é construída uma árvore categorial das entrevistas realizadas às crianças, organizando-as por categorias e subcategorias, com o objetivo de retirar a informação mais relevante (Anexo I). Por fim serão interpretados os diferentes resultados, obtidos através das diferentes técnicas de recolha de dados mencionadas anteriormente e relacionados com a teoria mencionada.

No final, como referido anteriormente, foi divulgado o respetivo relatório onde consta a investigação realizada e as devidas conclusões obtidas (APEI, 2011), tendo mantido constantemente uma atitude de respeito para com todos os participantes da mesma.

4.4. Apresentação e discussão dos dados

Uma investigação pressupõe a existência de quatro momentos essenciais, “(i) a formulação do problema ou das questões do estudo, (ii) a recolha de elementos que permitam responder a esse problema; (iii) a interpretação da informação recolhida com vista a tirar conclusões; e (iv) a divulgação dos resultados e conclusões obtidas” (Pontes, 2002, p. 16).

Neste subcapítulo, daremos especial foco à análise de conteúdo incluída no terceiro momento da investigação referido por Pontes (2002) e à interpretação dos resultados obtidos. A análise de conteúdo caracteriza-se por englobar um “conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdo” (Silva e Fossá, 2013, p. 3), permitindo a seleção e posterior análise da informação sobre o tema da investigação, obtidos a partir das observações e entrevistas. Primeiramente procedeu-se a uma pesquisa sobre o tema, com o intuito da construção da fundamentação teórica da investigação. Tendo sido transcritas as entrevistas realizadas à educadora cooperante e crianças. De seguida, é construída uma árvore categorial das entrevistas realizadas às crianças, organizando-as por categorias e subcategorias, com o objetivo de retirar a informação mais relevante, como “que noção tem sobre a amizade? E quando ela existe?”, “que atitudes consideramos negativas e positivas? E o porquê da sua existência”, “qual a minha reação face a uma atitude negativa” e de “que forma me sinto melhor e o que necessito fazer para me sentir assim?”(Anexo I). Por fim serão interpretados os diferentes resultados, obtidos através das diferentes técnicas de recolha de dados mencionadas anteriormente e relacionados com a teoria mencionada.

No que respeita à caracterização dos participantes da presente investigação, a mesma incluiu uma profissional de educação, educadora há 26 anos, sempre na instituição onde decorreu a prática, licenciada em Educação de Infância desde 1997, na E.S.E.I Maria Ulrich. Relativamente ao grupo de crianças (anexo C), participaram 24 elementos no estudo, 5 de quatro anos, 17 de cinco e 2 de seis, idade que teriam no final da investigação em janeiro de 2023. No grupo, onze são do sexo masculino e treze do sexo feminino.

Como mencionado anteriormente, a problemática da investigação surgiu mediante uma fragilidade do grupo, no que respeita a gestão de conflitos entre pares, apesar de ser um grupo bastante social, tal como refere a educadora cooperante (anexo F) “cada vez mais conscientes da individualidade, gostam de conviver com

outras crianças”, apercebi-me de que em diversas vezes, o modo como resolviam determinado conflito, não era o mais adequado, exemplificado nos excertos seguintes:

A F.A. utilizou a expressão “ai ai maria, que o gato já mia”. A M.C. ouviu e repetiu-a à sua maneira.

O M., por alguma razão, não gostou e decidiu que a melhor forma de mostrar desagrado era riscar a cara da M.C.

(excerto da nota de campo n.º 8, registo diário n.º1 do dia 27 de outubro de 2022)

A R. veio ter comigo e disse-me:

— Eu já não sou amiga da C. porque ela está sempre a bater-me.

(Nota de campo n.º 14, registo diário n.º2 do dia 9 de novembro de 2022)

Estes excertos demonstram alguns tipos de conflitos e a respetiva reação, surgindo algumas vezes, segundo a educadora cooperante, “discussões, comportamento, linguagem agressiva” originados “pelo seu pensamento egocêntrico, por situações de partilha de objetos/brinquedos, pelo incumprimento das regras de um jogo, por interferências em atividades a decorrer com os amigos, ou apenas pelo confronto de diferentes opiniões ou gostos pessoais, maturidade cognitiva” (anexo F).

Desta forma, considero que o papel do educador nestas situações é fulcral, podendo trabalhar com as crianças, a aquisição de estratégias que lhes ajudem a regular as suas emoções e conseqüentemente as atitudes, gerando relações sociais positivas. Inicialmente deve assumir um papel mediador para que, com tempo, as crianças adquiram autonomia emocional e competências sociais, como no exemplo seguinte:

Neste dia, surgiu um conflito porque a F.G. e a S.B, não queriam brincar com a C.PE, que veio ter comigo a chorar. De seguida surgiu a F.G. igualmente aborrecida porque a S.B. também não estava a querer brincar com ela.

Pedi que se acalmassem e que tentassem resolver o conflito a conversar, que tentassem saber o porquê de não quererem brincar umas com as outras. Vi-as à distância a conversarem e de seguida, foram brincar alegremente todas juntas.

Fiz questão de demonstrar a F.C. que estava contente com ela por estar a tentar resolver os seus conflitos de forma positiva e autónoma, através do diálogo.

(Nota de campo n.º28, registo diário n.º1 do dia 5 de janeiro de 2023)

Conforme a análise da entrevista da educadora, a postura do adulto perante um conflito é fortemente valorizada, no sentido em que o adulto deve conseguir manter,

“a calma e parar qualquer comportamento agressivo, reconhecer os sentimentos das crianças, recolher a informação, reformular o problema e redefini-lo de acordo com o que as crianças disseram, pedir ideias e soluções e escolher em conjunto, encorajar para que a solução seja posta em prática e estar atento e dar apoio à decisão.” (Entrevista à Educadora - anexo F).

Em concordância, Ferraz e Rosa (2014) referem a importância do diálogo e do papel de mediador, que deve apresentar o educador, no sentido em que conseguir ouvir os dois lados tornando-se “a melhor estratégia na abordagem dos conflitos, conduzindo a melhoria na convivência social e na construção de um clima positivo, propício à eficácia da educação” (p. 486). No entanto, inicialmente, esta abordagem calma da minha parte causou alguma estranheza a uma das crianças, questionando-me o porquê de eu querer sempre falar com eles e não me chatear. (registado na nota de campo n.º5, registo diário n.º1 — Anexo A). No fundo, a minha intervenção, bem como da educadora cooperante foi sempre de dar espaço às crianças para que tentem resolver autonomamente as suas questões e intervir apenas quando se justificava ou sempre que pedissem ajuda como no exemplo seguinte:

O N. e o J. aborreceram-se um com o outro. E como o J. veio ter comigo para me mostrar o que haviam feito com os triciclos, o N. pensou que o J. ia-me fazer “queixinhas” e começou a chorar e gritar.

(J. fez cara de zangado)

Vanessa — Por que estás com essa cara de aborrecido?

J. — Porque ele gritou comigo.

Vanessa — Certo, tens razão em não gostares que gritem contigo. E o que achas que deves dizer ao N.? (encolheu os ombros)

Vanessa — E se lhe fores dizer que não gostas que gritem contigo e se ele da próxima vez pode falar mais baixo? (sorriu e voltou a brincar com o N.)

(nota de campo n.º8, registo diário n.º2 do dia 27 de outubro de 2022)

Através desta nota de campo e de outras já apresentadas, a estratégia a que mais que recorri e uma das mais eficazes implica a promoção de um diálogo constante entre os pares, tanto em momentos de brincadeira livre, como em dinâmicas planeadas, com o objetivo de as crianças verbalizarem os seus sentimentos e gostos

ao outro. Igualmente, na sua entrevista, a educadora defende a importância do estímulo “do diálogo, a compreensão e a reflexão, promovendo a empatia, escutando com atenção, validando os sentimentos e as emoções e treinando o controlo das emoções e dos impulsos.” (Anexo F).

Deste modo, o meu papel ao longo da prática foi criar estratégias e atividades que as levassem a refletir sobre as emoções, comportamentos, regras da sala. Criámos, igualmente, o momento da assembleia de grupo, uma vez que um dos principais objetivos da minha prática e consequentemente da minha investigação se centra na fomentação do diálogo como um dos principais aliados na resolução de conflitos. Considerei que criarmos momentos em que debatêssemos as nossas divergências, seria uma excelente estratégia para lhes dar ferramentas para o seu futuro. Tal como Pereira & Rosa (2000) nos indicam, através das assembleias de grupo, pretende-se que o grupo faça uma *“reflexão cooperada sobre os juízos negativos, que ocorre a clarificação ética dos conflitos. Primeiramente, as fontes de conflito são identificadas para que ambas tenham a possibilidade de explicitar as intenções dos seus atos.”* e no final, *“discutidas em grupo as consequências dos atos explicitados”*. (p.224)

Assim sendo, a minha principal preocupação, ao longo da minha intervenção, foi, mediante constantes diálogos e reflexões, fazê-los compreender de que é normal sentirmos-nos descontrolados, tristes, zangados, contentes. O que não pode ser normal é usarmos a violência para atenuarmos essas emoções, tal como lhes transmiti constantemente e, de acordo com Muller-Lissner (2001), *“é muito mais efectivo quando nos conseguimos acalmar e, então, de modo construtivo e seguro, apresentarmo-nos aos outros para resolver o conflito”* (p. 105). Ou seja, *“estou chateado, afasto-me, respiro e, a seguir, mais calmo, volto para conversar com o colega”*, chamamos a isto controlo emocional, que para Grop (2010) se caracteriza pela *“perseverança em atingir os objetivos apesar das dificuldades, o que implica tolerância à frustração, controlo emocional, vontade e entusiasmo por continuar a tentar apesar das dificuldades. Muitas vezes a perseverança é a base do êxito.”* (p.59). O diálogo é e deverá ser sempre *“o centro de toda a negociação”*, motivando as crianças a serem *“independentes do adulto e a dizer-lhes que são capazes de resolver sozinhos os seus problemas”* (Vasconcelos, 2005, p.178).

Deste modo, considerei importante, para garantir maior fiabilidade na análise dos resultados e consequentemente poder relacioná-los com as conceções por parte

do educador em relação ao tema, proceder à elaboração da “árvore categorial” das entrevistas realizadas às crianças (Anexo I), de forma a seleccionar e categorizar a informação de maior relevância, com objecto de compreender se de facto a nossa intervenção teve ou não impacto no grupo.

Deste modo, analisando as diferentes categorias da entrevista, no que concerne as “relações sociais entre crianças” pude denotar, analisando o n.º de ocorrências, que no seu ponto de vista, “ser amigo” estava interligado com a ação de brincar, ou seja, eles são meus amigos porque, “gosto deles (7)”, “brincam comigo (11)” e “não me batem (2)”. Em relação à identificação e reconhecimento das ações negativas, a maioria soube identificar a causa desse comportamento menos positivo referindo que ele surge quando estamos “zangados (...) irritados (8)”, caracterizando-a como uma “má atitude (10)”. O mesmo ocorreu na identificação de ações positivas, no qual referiram a felicidade (16) como a emoção preferencial e sentida quando brincam (4) com os amigos. Por fim, no que respeita às estratégias utilizadas na resolução de conflitos, partindo das minhas intenções descritas no capítulo anterior, bem como do processo realizado ao longo da minha intervenção e investigação, considero termos causado algum efeito, uma vez que, de acordo com a análise das subcategorias “Reação da criança a uma ação negativa” e “estratégias de resolução de conflitos” denotamos uma grande preocupação por parte das crianças em “afastar[em-se] do conflito (6), “respirar” (4), conversar (12) e “brincar” com outras crianças (9)

Se consegui resultados definitivos? Sei perfeitamente que não, tenho plena consciência que é um processo demorado e que requer muita prática e consistência, tanto das crianças como de nós adultos. No entanto, analisando todos os dados obtidos, consigo identificar uma pequena mudança no diálogo das crianças tal como neste exemplo:

Ao ler uma história, surgiu o tema de não estarmos sempre felizes todos os dias, ao que a educadora referiu que todos temos o direito de estar zangados, felizes, tristes, muito furiosos e com raiva. Temos é de ter cuidado com a forma como agimos com estas emoções.

Ao que a F.G. respondeu “Pois temos de controlar as nossas emoções”.

(Nota de campo n.º32, registo diário n.º1 do dia 16 de janeiro de 2023)

É tudo um processo que leva o seu tempo e que me levou a refletir ao longo da investigação, tal como sugere este excerto da nota de campo n.º30, registo diário n.º2 — Anexo A):

“apesar de ainda não terem atitudes sempre positivas, denoto uma grande melhoria e tentativa de controlar as suas emoções, pedindo mais vezes, a ajuda do adulto, para os ajudar a resolver o conflito.”

No fundo, sinto que durante o curto período em que desenvolvi a investigação, consegui compreender a importância do nosso papel enquanto mediadores e defensores do diálogo como a base de resolução de qualquer conflito, uma vez que, segundo a educadora cooperante “desde cedo, as crianças aprendem a colocar-se no lugar do outro e por isso as situações de conflito são excelentes oportunidades” de aprendizagem neste sentido. Sendo o tempo, o meu maior inimigo, na conclusão da investigação, pois para alcançar os resultados idealizados seria necessária uma intervenção mais duradoura, algo que não se verificou dado o tempo de prática.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| | ' ' | | ' ' |

Nos meus tempos de infância, nunca pensei que o meu sonho passasse por ser educadora. No entanto, o meu interesse pelo mundo infantil foi crescendo à medida que eu também crescia. Após o ensino secundário, nessa altura com 18 anos, decidi inscrever-me numas colónias de férias, como monitora. Fez-me perceber, sem dúvida, que era este o meu caminho e o meu futuro passaria por cuidar e educar crianças. Todos os verões, desde essa altura, inscrevi-me nestas colónias, até começar a trabalhar como auxiliar em 2016. Nesse mesmo ano em que me inscrevi nas colónias, entrei na ESELx na Licenciatura de Educação Básica. Neste curso adquiri diversos conhecimentos teóricos que no final pude aplicar em diferentes contextos. Os estágios foram muito importantes para o meu desenvolvimento enquanto futura educadora porque me fizeram experimentar e perceber que práticas se adequam mais ao meu perfil. Fizeram-me crescer e partilhar experiências com quem nos pode transmitir mais. Acabei por ter excelentes educadoras cooperantes, que me ajudaram bastante e fizeram-me refletir sobre o que correu bem e menos bem. Essencialmente ajudaram-me a crescer, pois, tal como Costa e Caldeira (2015, p.124) nos referem, os estágios apresentam-se como excelentes contextos onde a teoria se alicerça à prática, desenvolvendo atitudes, competências e saberes que nos ajudaram a formar a nossa profissionalidade enquanto educadoras de infância.

No que respeita ao contexto de estágio onde decorreu a minha PPS I, no ano de 2018, senti que, por ser igualmente funcionária na instituição, facilitou-me ao nível do reconhecimento de rotinas do grupo e das suas necessidades e no contacto com a família. No entanto, a falta de diferenciação do meu papel enquanto funcionária e estagiária acabou por me influenciar negativamente, no que respeita ao registo e ao tempo dedicado à observação direta, limitando as minhas notas de campo, uma vez que muitas das vezes era necessária em outras salas. Neste contexto, em que as crianças são mais pequenas, considero tal como Portugal (2000), imprescindível compreender o desenvolvimento da criança, como único e por isso, devemos estar atentos e corresponder a todas as suas necessidades e interesses individuais.

Em relação à PPSII, em JI, do qual surgiu a emergência deste relatório, permitiu-me mais uma vez consolidar e interligar conceitos teóricos com a prática, no entanto, não estiveram diretamente interligados devido à sua distância temporal. As primeiras semanas, em que observamos e analisamos o grupo e a organização em que nos encontramos, são fulcrais para todo o processo que daí advém. Permite-nos caracterizar o grupo e definir algumas intenções para a nossa ação, aprender as suas

rotinas e de que forma as nossas dinâmicas poderão ser implementadas tendo em conta as características do grupo.

Analisando a prática neste contexto, trouxe-me bastantes experiências enriquecedoras, que analisei ao longo do tempo através da construção do Portefólio Individual, no qual apresento as reflexões, planificações semanais e notas de campo, momentos estes, que me permitiram refletir e avaliar constantemente a minha prática, tornando-se também a minha maior fragilidade. Mas, tal como nos indicam as OCEPE (2016, p. 5), cabe ao educador refletir sobre “as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua acção (...) assentando num ciclo interactivo – observar, planear, agir, avaliar- apoiando em diferentes formas de registo e de documentação” tornando-as adequadas “às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha” e por isso considero ser um ponto importante que devo melhorar na minha prática como futura docente.

Relativamente à construção do Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem elaborado com uma criança do grupo que acompanhei foi um ponto muito positivo na minha aprendizagem ao nível pedagógico. É um processo demorado e muito trabalhoso, mas com imensos pontos positivos, para a criança, pois assume-se como a personagem principal do documento, tornando-a bastante ativa na sua elaboração, tomando decisões e sugerindo ideias:

M.C.- “Posso desenhar o meu pai e a minha mãe?”

Vanessa – “Muito boa ideia, claro que podes.”

(Nota de campo n.º20, registo diário n.º1 do dia 22 de novembro de 2022)

Relativamente ao educador, a elaboração deste portefólio permite conhecer melhor a criança e conseguir avaliá-la com maior qualidade. Tal como, nos refere Sá-Chaves (2005), “(...) não pode ser apenas um instrumento organizador de evidências de aprendizagem, útil como instrumento de avaliação, (...), mas sim, ser simultaneamente uma estratégia que facilita a aprendizagem e permite a avaliação da mesma.” (p. 151).

No que respeita à investigação desenvolvida, o tema surgiu devido à faixa etária do grupo e dos constantes conflitos entre eles observados e registos nas notas de campo, no qual a primeira reação era bater, empurrar. Assim sendo, tendo em conta a imaturidade cerebral no que respeita as emoções e a sua gestão nestas idades, considerei que seria importante dinamizar atividades a este nível e, assim, poder analisar de que forma o nosso papel, enquanto educadores, é essencial no

desenvolvimento pessoal e social da criança, ajudando-os com estratégias de resolução de conflitos. Por isso, esta investigação permitiu aprofundar os meus conhecimentos acerca do tema. Apesar de ter resultado num processo longo e moroso, a começar pela obtenção dos resultados, sinto que consegui mudar um pouco a forma de pensar e de agir do grupo, demonstrando a minha vontade em compreender os dois lados e analisar o conflito, apesar da dificuldade de conseguir estar atenta a todos os pormenores do mesmo, valorizando sempre os seus sentimentos:

J. -Vanessa, o F.C. apertou-me com força e fez-me assim (demonstrando a ação do amigo).

Vanessa- F.C. porque fizeste isto ao amigo?

F.C. - Ele também me fez e destruiu a minha construção.

J. - Mas ele também destruiu a minha.

Vanessa - Então destruíram os dois um ao outro foi isso?

J. - A culpa é tua (minha) porque eu disse que ele tinha destruído a minha construção.

Vanessa - Disseste? A Vanessa não ouviu, peço imensa desculpa, estava a terminar a atividade com a S. e não devo ter ouvido.

F.C- Mas eu só destruí porque achei que não estava ninguém a brincar.

J. - Mas podias ter perguntado.

Vanessa - O J. tem razão, para a próxima pergunta se aquela construção é de alguém antes de mexeres pode ser F.C.?

F.C. - Pode sim, desculpa J.

Vanessa - J. desculpas também a Vanessa por não ter estado atenta e não ter conseguido ajudar?

J. - Sim (dando um abraço)

(Nota de campo n.º 22, registo diário n.º1 do dia 30 de novembro de 2022)

Por fim, mas não menos importante, o trabalho com a excelente equipa educativa que me acompanhou. Deixou-me sempre à vontade para estar com o grupo, acompanhando e ajudando-me ao longo de todo o processo. Reconheço que a importância da partilha de experiências é essencial para uma boa aprendizagem, uma vez que já têm outra visão e conhecimentos que nós ainda estamos a adquirir. Permitindo-nos refletir sobre as nossas práticas, contribuindo igualmente para a construção da profissionalidade.

De modo geral, a educação de infância engloba um conjunto de características de muitas outras profissões. É por estas e muitas outras razões que me vejo ao longo da vida a seguir esta área e a continuar a apoiar as crianças a encontrarem o percurso do seu desenvolvimento, tornando-se crianças autónomas, críticas, responsáveis, capazes de se relacionarem e reconhecerem a individualidade com respeito. Sinto que, as duas PPS tiveram uma influência muito positiva e significativa, potencializando as minhas aprendizagens, sem nunca esquecer o valor da criança e o papel ativo que ela deve ter no seu desenvolvimento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' ' |

Chegando a esta fase final do relatório, é importante referir que a componente prática para qualquer formando, seja de educação ou qualquer outra área é muito importante, ao ser o momento onde o estudante põe em prática as aprendizagens desenvolvidas durante a sua formação. Este estágio não foi a minha única experiência em JI, uma vez que o contato com crianças desta idade sempre fez parte da minha prática profissional desde os meus 18 anos. Acredito que o contacto que tive com diferentes contextos e realidades distintas permitiu-me crescer através da partilha de experiências entre os diferentes intervenientes, pais, educadores, auxiliares e crianças.

Neste contexto faço um balanço bastante positivo, considero que tenha cumprido as intenções e objetivos a que me propus, pessoais e com as crianças, referidos ao longo do relatório. Pretendi sobretudo desenvolver uma prática de qualidade que respondesse às necessidades do grupo. A minha maior dificuldade corresponde à minha capacidade de reflexão e análise. Sinto ser um ponto a melhorar na minha prática, por ser importante observar e analisar todas as ações do dia a dia, com o intuito de perceber se a nossa prática se adapta ao contexto em que estamos e se está a ser significativa e positiva para as aprendizagens das crianças.

No que respeita à problemática da minha investigação, tendo em conta os objetivos da investigação – (i) Indagar as conceções da educadora cooperante relativamente aos conflitos interpessoais em idade pré-escolar; (ii) Compreender de que forma a capacidade da criança de se autorregular emocionalmente afeta as suas interações; (iii) Analisar o papel do educador e as estratégias adotadas pelo mesmo na gestão de conflitos entre crianças de JI –, acredito que através do aprofundamento teórico e da leitura dos resultados, resultante da análise reflexiva da investigação, considero ter sido capaz de apresentar e analisar os dados que respondessem à questão de partida sobre a importância do “papel do Educador na gestão de conflitos com crianças em idade pré-escolar?”. Inclusivamente considero ter promovido junto das crianças diversas aprendizagens a diferentes níveis, principalmente na compreensão da importância da sua capacidade de gerirem os seus conflitos e emoções recorrendo ao diálogo. Sublinhando, este estudo, a valorização e a essencialidade, na sua profissão, do respeito pelo outro, o educador deve ser “(...) responsivo e facilitador do brincar/atividade espontânea das crianças como ponto de partida para o trabalho pedagógico a desenvolver e à participação efetiva das crianças

no contexto, numa escuta atenta da sua voz, olhando-as como seres ativos, competentes e com direitos” (Cardoso, 2010, p. 5).

Julgo ter desenvolvido, através da minha prática e deste estudo, e ao lado da equipa educativa, um bom trabalho a este nível, apesar do tempo para o aplicar ter sido curto. Levar a criança a compreender que existem outras formas de resolver um problema e, conseqüentemente, conseguir aplicá-lo com frequência, é um processo moroso. No entanto, com perseverança, compreensão, afeto e diálogo acredito ter contribuído para as crianças conseguirem expressar as suas emoções, demonstrando o respeito pelo o outro, levando-nos a registos como “Fazermos coisas felizes para os amigos” - F.G (Anexo I), ou seja se tratarmos bem e respeitarmos os limites da outra pessoa, a ocorrência ações agressivas vai certamente diminuir.

Sinto que me desenvolvi muito nestes últimos anos e o apoio de todos os intervenientes neste meu longo processo foi sem dúvida uma mais-valia. Aprendemos não só individualmente, mas principalmente na interação com o meio, na partilha de aprendizagens, pois como refere Sarmiento (2009), “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo por isso um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos vários espaços”. (p.48).

REFERÊNCIAS

| | " | | " | |

- APEI (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*.
<http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Alencar, E. M. (2007). *Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. Psicologia: teoria e pesquisa*, 23, 45-49. Acedido a 22 de outubro de 2023 em:
<https://www.scielo.br/j/ptp/a/BdYTHtGkdj9KpP8shwNPtK/?format=pdf&lang=pt>
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação qualitativa em educação*. (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra
- Azevedo, J. (2008). *Uma proposta de prática educativa para bebés de 08 a 14 meses*. Consultado em www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1037
- Ballenato, G. (2008). *Educar sem gritar: convivência ou sobrevivência*. A esfera dos livros.
- Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora
- Borràs, L. (2002). A organização do espaço e do tempo – as condições do espaço e do ambiente escolar (0-3 anos). In L. Borràs (Ed.), *Manual da educação infantil – descoberta de si mesmo* (pp. 163-192). Marina Editores.
- Brás, A.T. & Reis, C.S. (2012). *As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar*. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135-147.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo*. (6ª Ed.). Editorial Presença
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2010). *A criança dos 3 aos 6 anos. O desenvolvimento emocional e do comportamento* (5.ª ed). Editorial Presença.
- Cardoso, C. (2010). *Relação escola-família nas actividades de enriquecimento curricular*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Aveiro. Acedido a 24 de maio de 2024 em <https://ria.ua.pt/handle/10773/1093>

- Cordeiro, M. (2015). *O Grande livro dos Medos e das Birras (4ª edição)*. A Esfera do Livros.
- Cunha, P. (2008). *Conflito e negociação*. Edições ASA.
- DeClaire, J., & Gottman, J. (2000). *A inteligência Emocional na Educação*. Pergaminho.
- Despacho Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho - Estabelece o regime de constituição de grupos e turmas e o período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino no âmbito da escolaridade obrigatória
- Ferraz, F., & Rosa, J. (2014). *Contributos da Formação em Mediação de Conflitos no Desenvolvimento Profissional de Assistentes Operacionais, no 1º Ciclo do Ensino Básico*. In ATAS do VI Encontro do CIED - I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. *Avaliação: Desafios e Riscos* (pp. 467 - 482). CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Formosinho, J. O. (2006). *A construção social da moralidade pela criança pequena – O contributo do projeto de infância na sua contextualização do modelo High/Scope*. In J. Formosinho (Org.), *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade* (pp. 51-74). Texto Editores.
- Franco, M. d. (2007). *A gestão das emoções na sala de aula*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goleman, D. (2001). *Trabalhando com a Inteligência Emocional*. Objetiva
- Goleman, D. (2001). *Inteligência Emocional. A Teoria Revolucionária que Redefine o que é Ser Inteligente*. Objetiva.
- Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates.
- Gomes, B. (2010). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. Cadernos de Educação de Infância, (90), 45-46.
- Grup de Recerca em Orientació Psicopedagógica [GROP]. (2010). *Actividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças*. Arteplural Edições.

- Hohmann, M. & Post, J. (2003). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens. (4ª ed)*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, Mary & Weikart D. P. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Houzel, D., Moggio, F., & Emmanuelli, M. (2004). *Dicionário de Psicopatologia da Criança e do Adolescente*. Climepsi Editores.
- Jares, X.R. (2002). *Educação e Conflito – Guia de educação para a convivência*. Edições ASA.
- Leme, M. I. S. (2004). *Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (3), 367-380.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65
- Moran, J. (2012). *A afetividade na relação pedagógica*. Obtido de ECA - Escola de Comunicação e Artes: Universidade de São Paulo: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_inovadora/afetividade.pdf
- Moreira, P. (2008). *Ser Professor: Competências básicas 2 - Diferenciação Emocional, cognitiva e Comportamental/Autconhecimento e Auto-Estima*. Porto Editora.
- Muller-Lissner, A. (2001). *A inteligência emocional na criança*. Editora Pergaminho.
- Paula, S., & Faria, M. (2010). *Afetividade na Aprendizagem*. *Revista Electrónica Saberes da Educação*, Vol. 1.
- Peralbo, Á. (2012). *O Adolescente Indomável- Estratégias para os Pais Solucionarem os Conflitos*. A Esfera dos Livros.

- Pereira, A. et al. (2011). *O Educador no Cotidiano das Crianças. Organizador e Problematizador*. Consultado em 5 de Junho de 2024 em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214769?posInSet=1&queryId=28bfdb2f-8300-4c56-a397-0244ca173b4d>
- Pereira, S., & Rosa, M. (2015). *A influência dos instrumentos reguladores na gestão e resolução de conflitos no Jardim de Infância*. Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa, 219-229.
- Piscalho, I. & Simão, A. (2014a). *Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta de instrumentos de apoio à prática pedagógica*. Revista Nuances: Estudos sobre Educação, 25 (3), 170-190.
- Piscalho, I., Simão, A. M. V., Ferreira, D., Felizardo, D., & Conde, M. (2018). *Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: a aplicabilidade de um instrumento de apoio à prática pedagógica na formação inicial de educadores/as e professores/as*. Revista da UI_IPSantarém, 6(1), 47-65.
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). APM.
- Portugal, G. (2000). *Educação de Bebés em Creche – Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas*. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 1, pp. 85-106.
- Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e Aprendizagem na infância*. In I. Alarcão, *Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.33-67). Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2000). *Educação de Bebés em Infantário- Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários- Cuidados e primeiras aprendizagens (3ªedição)*. Fundação Calouste Gulbenkian

- Richardson, V. (1994). *Conducting research on practice*. Educational Researcher, 23(5), 5-10.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os "Portfólios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões Em Torno Do Seu Uso Na Humanização Dos Processos Educativos*. Porto Editora
- Sarmiento, T. (2009). *As identidades profissionais em educação de infância*. Revista Locus Soci L, (2), 46-64.
- Serrate, R. (2009). *Lidar com o Bullying na Escola- Guia para entender, prevenir e tratar o fenómeno da violência entre pares*. K Editora.
- Siegel, D. & Bryson, T. (2015). *Disciplina sem Dramas. Zangas para quê? Os segredos da neurociência para educar os filhos tranquilamente (1ª edição)*. Lua de Papel.
- Silva, B., & Morais, C. (2021). *Potencialidades dos portefólios de crianças: o estímulo à reflexão sobre a aprendizagem*. RELAdEI. Revista Latino Americana de Educación Infantil, 10, 123-135.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. M. (2005). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana (2.ª edição)*. Porto Editora.
- Veiga, F. & Fernandes, A. (2012). *Autorregulação em Crianças do Jardim-de-Infância: Adaptação da Escala "Teacher Ratings of Behavioral Self-Regulation in Preschool Children"*. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática (pp.536- 544)*. ISPA – Instituto Universitário.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo

Woolf, A. (2011). *Everyone Playing in Class: a group play provision for enhancing the emotional well-being of children in school*. *British Journal of Special Education*, 38(4), 179-190.

ANEXO A
Portefólio Individual da
PPS II*

| | ' | | ' |

*O Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada II encontra-se num documento PDF apenso, denominado AnexoA_PortefólioIndividualPPSII_VanessaValente_2017088_MEPEA.

ANEXO B
**Caracterização do contexto
socioeducativo**

| | " | | " |

Quadro 1: Caracterização dos contextos socioeducativos

Localização Geográfica
- Concelho de Lisboa
Histórica e Dimensão Jurídica
- Fundada a 25 de março de 1834. - Instituição Particular de Solidariedade Social
Dimensão Organizacional
- A Instituição tem uma diretora geral; - Cada Casa tem uma Diretora de Casa. - Na sede da Instituição, está sediado o Conselho de Administração, e a Direção de Departamento de Infância e os Serviços Centrais.
Caracterização do Meio Físico
- Inserido numa construção antiga; - 6 salas de atividades; - 1 sala de refeições; - 1 zona de recreio exterior com pavimento coberto e adaptado; - Instalações Sanitárias; - 1 cozinha
Recursos Humanos
- 1 Diretora de Casa; - 6 Educadoras; - 6 ajudantes de Ação Educativa; - 1 cozinheira; - 3 trabalhadoras Auxiliares.
Crianças
Total de crianças na Instituição: 750 Total de crianças onde estagiei: 120 - Valência de creche:45 - Valência de Pré-escolar: 75

ANEXO C
Caracterização do grupo

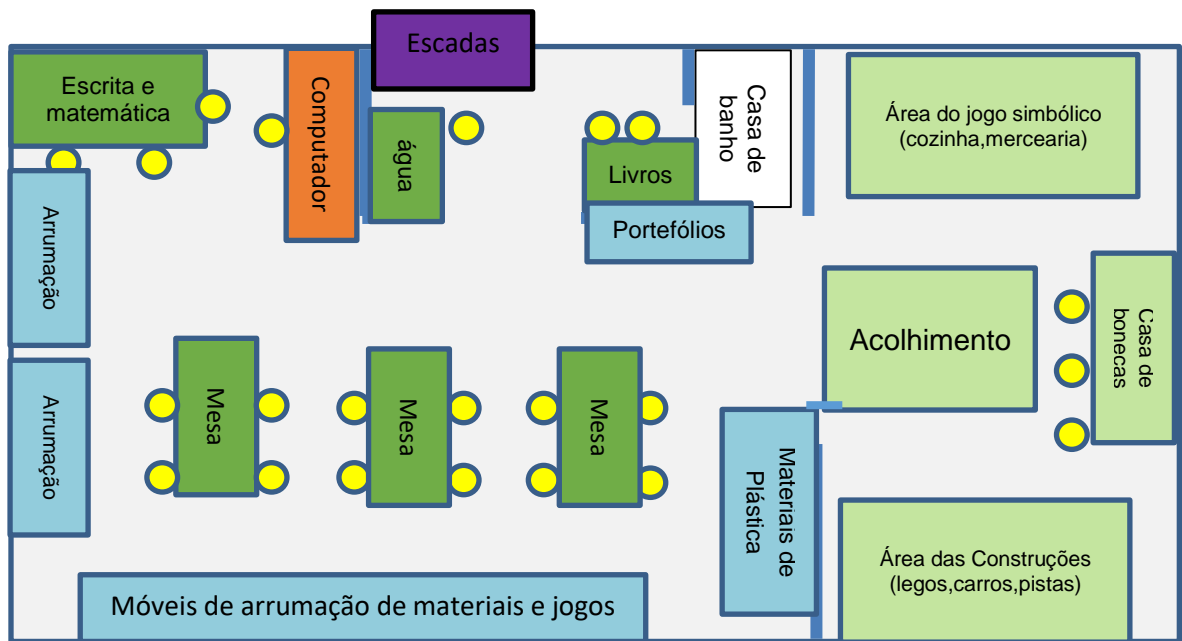
| | " | | " |

Quadro 2: Caracterização do grupo, por género e idade

Criança	Género	Data de Nascimento	Idade até final de janeiro
A.A	Masculino	07/12/2017	5
A.C	Feminino	06/09/2017	5
B.A	Feminino	17/01/2017	6
B.C	Feminino	11/03/2017	5
C.P	Feminino	09/02/2018	4
C.PE	Feminino	25/04/2017	5
D.R	Masculino	28/12/2017	5
D.RO	Masculino	09/03/2018	4
D.S	Masculino	17/02/2017	5
F.G	Feminino	10/03/2017	5
F.C	Masculino	16/01/2017	6
G.T	Masculino	14/09/2017	5
J.F	Masculino	27/03/2017	5
L.F	Feminino	08/11/2017	5
L.R	Feminino	23/02/2017	5
M.C	Feminino	14/03/2018	4
M.I	Feminino	05/07/2017	5
M.N	Masculino	23/02/2018	4
N.G	Masculino	21/02/2017	5
P.C	Masculino	25/01/2018	5
R.B	Feminino	23/02/2017	5
S.B	Feminino	03/03/2017	5
V.P	Masculino	24/08/2018	4
V.M	Feminino	11/03/2017	5

ANEXO D
Planta da Sala

| | " | | " |



Legenda:
 ■ Paredes
 ● Cadeiras

ANEXO E
Exemplo de Planificação
semanal

| | ' | | ' |

Horário	2. ^a Feira	3. ^a Feira	4. ^a Feira	5. ^a Feira	6. ^a Feira
8-9h	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
9h-12h30	Componente letiva	Componente letiva	Componente letiva	Componente letiva	Componente letiva
		Motricidade 11h-11h30			
		Componente letiva			
12h30/45	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
12h45-14h	Almoço e recreio	Almoço e recreio	Almoço e recreio	Almoço e recreio	Almoço e recreio
14h-15h30	Componente letiva	Inglês 13h30-14h30	Componente letiva	Componente letiva	Componente letiva
		Componente letiva			
15h30-16h	Yoga	Componente letiva	<i>Chikung</i>	Música	Filosofia
16h15-17h	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
17h-18h30	C.A.F.	C.A.F.	C.A.F.	C.A.F.	C.A.F.

ANEXO F
Guião e Respostas
Entrevista à Educadora

| | " | | " |

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Destinatário: Educadora Cooperante

Objetivos:

- Identificar o perfil da educadora;
- Conhecer o ponto de vista da educadora cooperante acerca da gestão de conflitos entre crianças e das estratégias que considera mais adequadas para esta faixa etária.

Blocos de Informação	Objetivos Específicos	Formulação de questões
----------------------	-----------------------	------------------------

<p>A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar e motivar a entrevistada 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista procura obter informação necessária à investigação sobre “o papel do educador na gestão de conflitos”. - É de carácter confidencial; - Pedir autorização para gravar áudio; - Garantir as devidas transcrições à entrevistada.
<p>B. Definição do Perfil da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional e as motivações da educadora. 	<p>B1. Qual a sua idade?</p> <p>B2. Em que ano concluiu o seu curso? Em que escola?</p> <p>B3. Quais os motivos que a levaram a escolher a profissão?</p>

		<p>B4. Há quantos exerce a profissão de educadora de infância? Sempre exerceu na área e nesta instituição?</p> <p>B5. Considera que a sua personalidade, isto é, o modo como encara a sua vida pessoal, influencia a sua forma de trabalhar como educadora, com as crianças?</p> <p>B6. Quando terminou o curso, começou de imediato a trabalhar com crianças?</p>
C. Caracterização do grupo de crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o grupo de crianças; • Identificar o nível de desenvolvimento do grupo relativamente às suas aprendizagens e desenvolvimento pessoal e social. 	<p>C1. Relativamente ao seu grupo atual, como o caracteriza ao nível do seu desenvolvimento pessoal e social?</p> <p>C2. E em relação às suas aprendizagens globais como caracteriza o grupo?</p>
D. Gestão de emoções e conflitos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as relações sociais do grupo; • Identificar os tipos de conflitos e o mais frequente; • Compreender as estratégias utilizada na resolução de conflitos; • Papel do educador na gestão de conflitos; 	<p>D1. Como descreve as relações sociais entre as crianças?</p> <p>D2. Relativamente aos conflitos que vão existindo, quais são os que observa com mais frequência?</p> <p>D3. Na sua opinião, qual é, mais frequentemente, razão que origina estes conflitos entre as crianças?</p> <p>D4. No que respeita à resolução de um conflito, como costuma abordar o problema? Tem por hábito intervir?</p> <p>D5. Costuma dar tempo e autonomia ao grupo para a</p>

		<p>resolução dos seus conflitos? De que forma?</p> <p>D6. No geral é um grupo que solicita muito a sua ajuda ou, pelo contrário, já revela bastante autonomia para resolver os seus problemas?</p> <p>D7. Relativamente a estes conflitos, como os interpreta e/ou entende que possam influenciar o desenvolvimento das crianças? Quais considera que possam ser os seus benefícios e/ou prejuízos?</p> <p>D8. Em jeito de conclusão, na sua opinião, qual deve ser o papel de um educador na gestão de conflitos entre crianças?</p>
<p>E. Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar entrevista 	<p>Algum aspeto que considere que ficou por questionar relativamente ao tema?</p> <p>Obrigada pela sua disponibilidade</p>

B1. Qual a sua idade?

48 anos

B2. Em que ano concluiu o seu curso? Em que escola?

Em 1997, na E.S.E.I Maria Ulrich

B3. Quais os motivos que a levaram a escolher a profissão?

Primeiro que tudo gostar de crianças e poder participar no seu desenvolvimento. Ficar entusiasmada ao ver as crianças e aprender, percebendo que podem e são capazes de serem o que quiserem.

B4. Há quantos exerce a profissão de educadora de infância? Sempre exerceu na área e nesta instituição?

Há 26 anos, sempre nesta instituição.

B5. Considera que a sua personalidade, isto é, o modo como encara a sua vida pessoal, influencia a sua forma de trabalhar como educadora, com as crianças?

Sim, porque sou uma pessoa muito sensível, espontânea, dinâmica, alegre, divertida e desde muito cedo sempre procurei crianças para proporcionar-lhes vivências felizes.

B6. Quando terminou o curso, começou de imediato a trabalhar com crianças?

Sim, foi imediato.

C1. Relativamente ao seu grupo atual, como o caracteriza ao nível do seu desenvolvimento pessoal e social?

As crianças são imaginativas, sonhadoras, comunicativas, alegres, divertidas, dinâmicas e sociáveis. Têm uma enorme vontade de conhecer e explorar o meio à sua volta. Cada vez mais consciente da individualidade, gostam de conviver com outras crianças. A amizade é muito valorizada e as brincadeiras cooperativas são as suas preferidas. Conseguem controlar melhor as suas emoções e compreender as necessidades dos outros. As crianças reconhecem-se como seres independentes, com uma personalidade própria e distinta. Esta autoconsciência traz consigo o sentido de autocrítica, de individualidade e de autoconfiança.

C2. E em relação às suas aprendizagens globais como caracteriza o grupo?

O grupo é muito recetivo às atividades propostas. Absorve o conteúdo com muita facilidade. Algumas crianças apresentam alguma dificuldade articulatória.

As crianças relatam espontaneamente experiências do quotidiano e revelam gosto no relato de histórias. O grupo demonstra interesse por livros, gosta de ouvir histórias. Já são autónomas nas suas rotinas diárias e na utilização de materiais e equipamentos existentes na sala. No decorrer das atividades, espontâneas ou planificadas, de forma global, as crianças são bastantes participativas, ativas, interativas, curiosas, atentas e envolvem-se com elevados níveis de entusiasmo, alegria e boa disposição. A vivacidade, a expressividade, autenticidade e felicidade são constantes neste grupo. De uma forma geral pode dizer-se que o grupo toma iniciativa e participa em tudo o que lhes suscita interesse.

D1. Como descreve as relações sociais entre as crianças?

As relações sociais entre crianças são boas. No geral são empáticas, alegres e divertidas.

D2. Relativamente aos conflitos que vão existindo, quais são os que observa com mais frequência?

Discussões, comportamento, linguagem agressiva.

D3. Na sua opinião, qual é, mais frequentemente, razão que origina estes conflitos entre as crianças?

Pelo seu pensamento egocêntrico, por situações de partilha de objetos/brinquedos, pelo incumprimento das regras de um jogo, por interferências em atividades a decorrer com os amigos, ou apenas pelo confronto de diferentes opiniões ou gostos pessoais, maturidade cognitiva.

D4. No que respeita à resolução de um conflito, como costuma abordar o problema? Tem por hábito intervir?

Por norma tento não intervir, mas como cada criança reage às situações de conflito e aos sentimentos de angústia de forma distinta, é natural e comum que estejam presentes dificuldades ao nível da gestão de conflitos de forma autónoma, por isso às vezes é necessário intervir.

D5. Costuma dar tempo e autonomia ao grupo para a resolução dos seus conflitos? De que forma?

Sim, tento dar sempre oportunidade que as crianças resolvam os seus conflitos. Estimulando o diálogo, a compreensão e a reflexão, promovendo a empatia, escutando com atenção, validando os sentimentos e as emoções e treinando o controlo das emoções e dos impulsos. É importante que, desde cedo, as crianças

aprendam a colocar-se no lugar do outro e por isso, as situações de conflito são excelentes oportunidades para tal. Podem servir para as crianças trabalharem a cooperação, o respeito e o reconhecimento do outros e dos seus gostos e preferências pessoais. É importante reconhecer os sentimentos das crianças e prestar atenção às suas características emocionais. As crianças devem sentir-se apoiadas e sentir que as suas angústias e preocupações são escutadas e valorizadas. É natural que as crianças reajam a problemas pequenos ou insignificantes, por vezes, de forma exagerada. O controlo dos impulsos e a gestão das emoções leva tempo e requer treino. Os adultos podem ajudar as crianças a treinar estas habilidades, recorrendo a histórias, jogos, à brincadeira e situações imaginárias.

D6. No geral é um grupo que solicita muito a sua ajuda ou, pelo contrário, já revela bastante autonomia para resolver os seus problemas?

Ainda continuam a apresentar alguma dificuldade na gestão de conflitos, no entanto têm vindo a melhorar.

D7. Relativamente a estes conflitos, como os interpreta e/ou entende que possam influenciar o desenvolvimento das crianças? Quais considera que possam ser os seus benefícios e/ou prejuízos?

Os conflitos podem ser vantajosos se utilizados como oportunidades de aprendizagens, que permitam às crianças desenvolver novas competências cognitivas e sociais, maior resiliência, identidade social e uma melhoria das relações e interações sociais.

D8. Em jeito de conclusão, na sua opinião, qual deve ser o papel de um educador na gestão de conflitos entre crianças?

Ajudar as crianças a gerir conflitos e angústias é importante e é um trabalho diário. Os educadores devem servir como mediadores, estimulando a que as crianças, perante uma situação de conflito, cheguem a um acordo que seja satisfatório. É essencial que promova a procura pela solução, estimule a reflexão e o diálogo, bem como competências comunicativas de forma criativa e cooperativa. O educador deve abordar o conflito com calma e parar qualquer comportamento agressivo, reconhecer os sentimentos das crianças, recolher a informação, reformular o problema e redefini-lo de acordo com o que as crianças disseram, pedir ideias e soluções e escolher em conjunto, encorajar para que a solução seja posta em prática e estar atento e dar apoio à decisão.

ANEXO G
Guião e Respostas
Entrevista às crianças

| | " | | " |

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



Destinatário: grupo da investigação (crianças)


Objetivos:

- Identificar o que cada criança sabe sobre o tema;
- Compreender o modo como as crianças se relacionam entre si;
- Identificar os tipos de reações manifestadas pelas crianças em situações de conflito;
- Indagar as estratégias utilizadas pelo grupo na resolução dos seus conflitos, no término da investigação.

Blocos de Informação	Objetivos Específicos	Formulação de questões
----------------------	-----------------------	------------------------

<p>A. Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar e motivar dos entrevistados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista procura obter informação necessária à investigação sobre como cada criança se sente relativamente às emoções e em como as gerimos em contexto de conflito. - É de carácter confidencial; - Pedir autorização para realizar a entrevista e gravar áudio;
<p>B. Consciencialização das suas relações sociais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o significado de amizade; • Especificar as suas relações sociais e as razões que as levam a existir. 	<p>B1. O que sabes sobre a amizade?</p> <p>B2. Tens muitos amigos?</p> <p>B3. Por que são teus amigos?</p> <p>B4. Existe algum amigo com quem mais gostes de brincar ou com quem brinques mais vezes? Se sim, consegues explicar-me por que brincas muitas vezes com ele/a?</p> <p>B5. E em relação aos teus amigos, achas que eles também gostam de brincar contigo?</p>

<p>C. Reconhecimento de emoções e atitudes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e compreender as diferentes emoções apresentadas; • Identificar o tipo de atitude; 	<p>Agora gostava que observasses estas duas imagens:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p>C1. O que vês nestas fotografias? Como achas que se sentem estes meninos? Por que é que achas que têm estes comportamentos?</p> <p>C2. Na tua opinião, estarão a ter a atitude correta?</p> <p>C3. Quando te sentes como estes meninos, zangado/a, o que fazes? E ao contrário, quando se zangam eles contigo, o que fazem?</p> <p>Tenho mais duas fotografias que gostava que</p>
---	---	---

		<p>observasses:</p>  <p>C4. E agora, o que achas que estão a sentir estes meninos? C5. O que estão a fazer? Consegues dizer-me o que sentes ao olhar para eles? C6. Como gostas mais de te sentir, como os meninos das primeiras fotografias ou como estes? Por quê?</p>
<p>D. Identificação de estratégias de resolução de conflitos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar estratégias de resolução de conflitos; 	<p>D1. O que achas que devemos fazer para estarmos mais vezes como os meninos das últimas fotografias? Como é que achas que podemos/devemos resolver os nossos conflitos com os amigos?</p>
<p>E. Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar entrevista 	<p>Terminámos a nossa entrevista, se não tiveres mais nada a dizer-me, obrigada por teres aceitado este desafio. A tua ajuda foi muito importante para mim.</p>

B1. O que sabes sobre a amizade?

A.A. – é para não fazer mal

A.C- é...hmm...é brincar

B.A- aaa...gostar muitos dos outros

B.C. – é ser feliz

C.P.- o carnaval

C.PE.- Para mim, a amizade é amor.

D.R.- Brincar. Carinho

D.RO – hmmm... não. (o que é a amizade para ti) brincar com os outros.

D.S- Amigos.

F.G.- é uma coisa que, quando um amigo gosta de brincar com os outros.

F.C.- tratar bem as outras pessoas, é fácil.

G.T.- é quando estamos felizes.

J.F. – Boa. (mas o que é sabes?) é brincar.

L.F- é quando alguém está triste, a outra pessoa faz, ela pode ser amiga dela, arranja amigos.

L.R. – Festinhas

M.C- Brincar. Não, não é brincar. É brincar em casa dos outros quando fazem anos.

B2. Tens muitos amigos?

A.A. – sim

A.C- (assentiu)

B.A- Sim

B.C. - tenho

C.P.- Sim

C.PE.- (assentiu)

D.R.- Tenho

D.RO – Não, poucos. Eu só sei que tenho 3 amigos, F., a S.B. e o V.

D.S- Não. Impossível ter muitos (por quê) outros me batem.

F.G.- Sim

F.C.- ahhh, tenho.

G.T.- Ahh...sim.

J.F. - Sim

L.F- Tenho

L.R. - Sim

M.C-Tenho e muitos primos.

B3. Por que são teus amigos?

A.A. – eu gosto (por que tu gostas deles?) (assentiu)

A.C- hmm...por causa que eles brincam comigo

B.A- Eu acho que eles gostam de mim

B.C. – para eu brincar

C.P.- Porque eles fazem coisas engraçadas.

C.PE.- Porque eles brincam comigo

D.R.- Porque eu brinco com eles

D.RO – Porque gosto de brincar com eles. Tenho mais um amigo, a mimi.

D.S- Porque eu brinco com eles.

F.G.- Porque eu gosto deles

F.C.- Porque eu brinco com eles.

G.T.- Porque gosto deles

J.F. – Porque eu arranjei. (o que?) amigos. (o que os faz serem teus amigos?)
Porque eu gosto deles.

L.F- Porque eles gostam de brincar comigo

L.R. – Porque eles não me batem

M.C- Porque eles querem. (se calhar é por gostarem de ti) não sei.

B4. Existe algum amigo com quem mais gostes de brincar ou com quem brinques mais vezes? Se sim, consegues explicar-me por que brincas muitas vezes com ele/a?

A.A. – Sim. (quem?) O F. e o D. Aos Pokémons (mas por que gostas de brincar com eles) porque eu gosto deles

A.C- (assentiu) a Mimi e a B.A. Porque eu gosto delas

B.A-Sim, a L.. Às escondidas (sim, mas por que brincas muito com ela, o que vês nela que gostas muito). Adoro ela.

B.C. – A B.A.. Porque eu gosto muito dela.

C.P.- Sim, o D. Porque ele dá-me coisas para eu levar para sempre pra casa.

C.PE.- A B.A., não é a B.C., é a outra B. Porque ela gosta de mim

D.R.- Sim. O V. Por causa que nós somos gémeos. (tu gostas muito dele é) sim ele já foi a minha casa.

D.RO – Por causa, não sei. Porque gosto de brincar com eles.

D.S- A B.A. Porque eu sou amigo dela.

F.G.- O Duda, a B. e a MC. Porque eu gosto muito deles

F.C.-tenho, o A. e o J. e a mimi, e o M. Porque são meus amigos.

G.T.- Não. (Não tens nenhum amigo que mais brinques?) O A., o M., o F. e mais ninguém (ah então tens) Porque eles gostam de brincar comigo.

J.F. – Sim, com o N. Porque nós somos os melhores amigos.

L.F- Sim, a B. Porque ela também brinca comigo.

L.R. – A C., a S.B. e a M.. Porque eu gosto delas.

M.C- Existe, estou a tentar lembrar-me, a minha mana, eu brinco muitas vezes em casa quando não é dia de escola ou quando chegamos em casa, quando é dia de escola. Porque eu e ela queremos.

B5. E em relação aos teus amigos, achas que eles também gostam de brincar contigo?

A.A. – Sim

A.C- (assentiu)

B.A- Sim

B.C. - Sim

C.P.- sim eles gostam.

C.PE.- sim

D.R.- Sim

D.RO - Sim

D.S- Sim

F.G.- Sim

F.C.- Sim

G.T.- Gosta

J.F. – Hm, hm.

L.F- Sim

L.R. - Sim

M.C- Acho.

C1. O que vês nestas fotografias? Como achas que se sentem estes meninos? Por que é que achas que têm estes comportamentos?

A.A. - um está em cima do outro. (como eles se sentem?) mal. O debaixo está com os olhos fechados e está com os braços no outro. Aquele debaixo está a empurrar o que está em cima, porque ele não quer que ele esteja em cima dele.

(e estes dois?) Estão a tirar a bola um ao outro. (e como achas que eles se estão a sentir?) tristes.

A.C- zangados. Mal. Porque eles estão irritados.

B.A- Eu vejo que as meninas querem as duas a bola. (ok e ao lado) Os meninos estão a brincar (achas que estão a brincar? Olha para a cara do menino) Eu acho que aquele menino está a apertar o pescoço àquele. Eu acho que eles estão chateados um com outro.

B.C. – Eu vejo eles a brigar e a magoarem-se. Malvados. Porque eles estão a querer-se magoar e a bola.

C.P.- Vejo meninos, a chatear-se e a tirar. Ela está a tirar a bola a ele. E ele está a atirar-se para cima dele. Mal. Porque eles querem essas coisas.

C.PE.- Eu primeiro vejo dois meninos a querer a bola de futebol e depois um menino em cima do outro. Tristes. Eu acho que eles estão zangados porque um está em cima do outro. (achas que ele não queria?) Eu acho que ele não queria mesmo.

D.R.- Felizes. Tristes por um está a tirar a bola e depois estão tristes. (Então estão tristes ou felizes?) Estão tristes.

D.RO – Eu só sei que eu gosto mais daquela da bolha (bola) Eu só sei, eu acho que aquela foto é não emprestar. (ok e na segunda) Na segunda, estão a treinar (achas, olha bem para a expressão do menino) eles estão a treinar a ficar com músculo eu acho isso. (Olha bem para a cara dele) Eu acho que ele está zangado.

D.S- estão a bater. Estão a apertar o pescoço. Mal. Estão-se a portar muito mal. A fazer muitos disparates.

F.G.- Que eles estão à luta. Tristes. Porque eles devem-se ter zangado.

F.C.- Uma coisa má e uma coisa Boa. Aqui estão a brincar. (achas que estão a brincar? Chega-te mais perto da fotografia) ahh estão-se a portar mal. Tolinhos. Eu já disse tolinhos. (sim, mas porque estão a ter este comportamento) porque acham que é bom, mas não.

G.T.- Eles a tirarem a bola. Tristes. Porque eles queriam a bola.

J.F. – Estes meninos estão chateados, e estes felizes. (será? Olha bem para esta segunda fotografia) ahh, os dois estão chateados. Mal. Porque os outros estão chateados. Neste é porque o outro não dá a bola. E. Neste é porque estão á guerra.

L.F- Eu estou a ver um a magoar o outro. Mal. Porque eles portam-se mal (porque é que achas que estão chateados) porque eu acho que eles estavam a fazer uma brincadeira e um magoou o outro.

L.R. – Estão a tirar e a magoar. Tristes. Porque eles querem uma coisa e o outro não deixa.

M.C- Feliz e triste (de certeza? Olha bem para a segunda) Nesta estão dois bebés tristes. Nesta estão a brincar. Este está-se a rir (de certeza? Olha onde eles têm as mãos) estão a fazer cocegas um ao outro. (ampliei a fotografia) ahh, zangados, porque ele está a bater. Porque zangaram-se um ao outro.

C2. Na tua opinião, estarão a ter a atitude correta?

A.A. – Não (porque?) Eles estão a tirar um ao outro, agarraram a bola ao mesmo tempo.

A.C- Não. (por quê sabes) Porque eles estão a zangar-se

B.A- Estão a ter uma atitude má.

B.C. – Uma má atitude.

C.P.- Não. Porque eles estão a lutar.

C.PE.- Não.

D.R.- Estes meninos estão-se a portar bem. (2 foto) (o que é que eles estão a fazer?) a brincar (olha bem para a cara do menino, achas que eles estão a brincar)

Estou cansado de estar aqui. (Tudo bem, não queres mais participar podes ir brincar. Obrigada pela tua participação.)

D.RO – Boa. (mas eles estão.se a portar bem) Para mim eles não estão a portar-se bem. Uma pessoa está no chão e ele está em cima dele (ele esta a gostar) não.

D.S- má.

F.G.- má.

F.C.- uma atitude má, quer dizer uma atitude tolinha.

G.T.- má.

J.F. – incorreta.

L.F- má atitude.

L.R. – má.

M.C- Má

C3. Quando te sentes como estes meninos, zangado/a, o que fazes? E ao contrário, quando se zangam eles contigo, o que fazem?

A.A. – Brinco com outros amigos. Vão embora deles.

A.C- Ele pede desculpa e eu também. Pedem desculpa (mas eles fazem-te alguma coisa para pedir desculpa ou é só por estarem zangados?) quando estão zangados.

B.A- Eu afasto deles. Costumam ir dizer a professora.

B.C. – Eu vou dizer que não tenho ninguém para brincar. Bater.

C.P.- Resolvo (como) falar. Mal (como) dizerem-me estúpida.

C.PE.- Afasto-me para eu me poder acalmar. Por acaso eles batem-me a mim.

D.R.- **(Não quis participar mais na entrevista)**

D.RO – Agarro na bola e levo-a para o lado. Respirar. Eu fujo (mas o que eles te fazem a ti?) magoam-me

D.S- ahhhh, vou embora e acalmo-me e brinco com outra pessoa. Me batem, me empurrem

F.G.- Chateio-me (como fazes alguma coisa?) não, só converso. Chateiam-se contigo (como?) falando.

F.C.- Falo. (e o que tu fazias antes?) magoava (e agora?) falo com os amigos. (Boa, fico muito feliz contigo)

G.T.- Fico, afasto-me (de certeza?) às vezes. (mas estás num bom caminho). Afastam-se, respiram e voltam para mim, brincam comigo.

J.F. – Vou dizer à marta. Vão escrever o meu nome ou iam dizer.

L.F- Eu vou para outro lado e brinco com outro. Eu afasto-me e deixo-o respirar. O amigo pede desculpa.

L.R. – Vou para outro lugar e respiro. Batem.

M.C- Digo à mãe ou ao pai. Batem-me, mas não faz mal (faz mal, sim, não podes deixar que os amigos te magoem, certo? Tens de dizer a alguém para te ajudarem) assentiu. (Na escola têm-te batido?) não, só devagar.

C4. E agora, o que achas que estão a sentir estes meninos?

A.A. – Felizes.

A.C- Bem

B.A- Felizes

B.C. - Felizes

C.P.- Bem

C.PE.- Felizes

D.R.- **(Não quis participar mais na entrevista)**

D.RO – Aqueles meninos da roda? (Todos os meninos) Estão a sentir bem.

D.S- Bem, estão-se a portar muito bem. Aquela é quem a A.? parece

F.G.- Felizes.

F.C.- Felizes

G.T.- Felizes

J.F. - Felizes

L.F- Estão a sentir muita alegria.

L.R. – bem.

M.C- Felizes

C5. O que estão a fazer? Consegues dizer-me o que sentes ao olhar para eles?

A.A. – Nesta estão a dar abraços todos numa roda. E nesta estão todos em cima dela (mas estão-lhe a fazer mal) Não, estão a ver o que ela está a fazer.

A.C- Brincar e ler. Feliz

B.A- Estes estavam a fazer uma roda e aqueles estavam a ver uma coisa. Feliz.

B.C. – Estão a fazer jogo, a brincar. Feliz

C.P.- a brincar. Bem.

C.PE.- Estes aqui estão a contar coisas abraçados. Estes aí estão a ver as folhas. Eu sinto que eu vou ao jardim. (sentes-me feliz a ir ao jardim?) Sim, sinto-me feliz a ir ao jardim.

D.R.- **(Não quis participar mais na entrevista)**

D.RO – Não sei, que são felizes.

D.S- Estão a ver uma coisa que ela está a desenhar. giro.

F.G.- A brincar. Feliz.

F.C.- A conversar. Triste, porque tenho saudades da mãe.

G.T.- Estão reunidos numa roda. Sinto eles a fazerem um plano.

J.F. – A brincar. Feliz.

L.F- Estou a ver uns a formarem um grupo. Eu sinto, quando estou com a alegria, eu sinto que posso brincar com os outros.

L.R. – Estão a dar abraços. Feliz

M.C- A brincar. Feliz.

C6. Como gostas mais de te sentir, como os meninos das primeiras fotografias ou como estes? Por quê?

A.A. – Assim (como os da segunda). Porque eu gosto. (do que) de estar assim.

A.C- (apontou para as segundas fotografias). Porque eu estou feliz e gosto de brincar com os meus brinquedos.

B.A- Como estes (segundo). É porque eu não gosto de ficar zangada.

B.C. - Eu gosto de me sentir feliz, para eu brincar, muito e muito brincar.

C.P.- Desta forma (apontado para a 2 foto) porque eles estão contentes e a brincar.

C.PE.- Eu gosto mais de ficar feliz, porque brinco comigo calma. (Não percebi) Posso brincar quando estou feliz.

D.R.- **(Não quis participar mais na entrevista)**

D.RO – Como estes, estão felizes agora e eu também estou feliz.

D.S- Estes, os de baixo, porque estão felizes e a portar bem.

F.G.- Feliz. Porque eu não gosto de me chatear.

F.C.- Como estes aqui. Porque tenho um mano.

G.T.- Como estes (apontado para os felizes). Porque eu gosto de fazer isto (o que?) o que eles estão a fazer. (mas porque é que tu gostas de estar feliz) porque o meu coração está amarelo (o que é ter o coração amarelo) é feliz.

J.F. – Como estes. Porque as outras pessoas fazem as coisas que eu gosto.

L.F- Feliz. Porque os outros brincam comigo e eu fico feliz.

L.R. – Assim (apontado para o feliz). Porque é bonito.

M.C-Feliz. Porque eu não gosto que me batam em casa. (mas quem te bate) o meu mano, o bebé arranha e o meu mano mais crescido bate mais ou menos, a L. bate mais. (mas por que gostas de te sentir feliz) porque gosto muito das caras felizes.

D1. O que achas que devemos fazer para estarmos mais vezes como os meninos das últimas fotografias? Como é que achas que podemos/devemos resolver os nossos conflitos com os amigos?

A.A. - Brincar com os amigos muitas vezes. Conversar. (é isso que fazes). Sim

A.C- hmm.... Eu não sei. Dizer desculpa.

B.A-Não magoar os amigos. Pedir desculpa.

B.C. – Brincar. Conversar.

C.P.- fazer um bolo todos os dias de chocolate. Resolver a falar.

C.PE.- Contar coisas um a outro e também brincar. A Pedir desculpa.

D.R.- (Não quis participar mais na entrevista)

D.RO – Emprestar os brinquedos. Falar.

D.S- Portar bem. Acalmar.

F.G.- Fazermos coisas felizes para os amigos. A falar. (FRASE EXTRA- GOSTO DE BRINCAR COM OS AMIGOS)

F.C.- Brincar. A falar. Eu disse-te que sei tudo.

G.T.- (O que te deixa feliz) conversar com os amigos. Conversar e respirar, afastar.

J.F. – Não sei (então o que te deixa feliz?) Brincar. A conversar.

L.F- Devemos formar um grupo para estarmos todos felizes. Conversar e respirar.

L.R. - Brincar. Conversando.

M.C-Brincar. Conversar.

ANEXO H
Roteiro Ético da
Investigação

| | " | | " |

Princípios Éticos e Deontológicos (Tomás, 2011)	Prática investigativa	Compromissos éticos, pessoais e profissionais (APEI, 2011)
<p>1. Objetivos do trabalho</p>	<p>Com as crianças: Os objetivos da investigação foram criados tendo em conta as necessidades observadas nas crianças, tendo em conta o seu nível de maturidade emocional no que respeita a sua gestão de conflitos. Permitindo, criar estratégias que favorecessem esse autocontrolo e a capacidade de resolver conflitos. Tendo sido apresentados às mesmas no início da investigação.</p> <p>Com a equipa: No que respeita a equipa de sala, foram informadas sobre a investigação que ia ocorrer, bem como os seus objetivos. Foi pedida a colaboração da educadora tanto a nível de dinâmicas como na resposta a uma entrevista sobre gestão de conflitos.</p> <p>Com as famílias: Foi entregue um consentimento informado, elaborado pela instituição, em como autorizavam os seus educandos a partilhar os seus dados pessoais, para benefício da investigação, mas sem nunca serem divulgados.</p>	<p>Com as crianças:</p> <p><i>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”.</i></p> <p><i>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”.</i></p> <p>Com a equipa:</p> <p><i>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”</i></p> <p>Com as famílias:</p> <p><i>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</i></p> <p><i>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.”</i></p>

<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>Com as crianças (Benefícios): Com esta investigação pretende-se que as crianças adquiram estratégias de resolução de conflitos e consigam cada vez mais obter consciência das suas emoções e conseqüentemente ações.</p> <p>Com a equipa: Benefícios - a partilha de informações que a investigação proporcionará.</p> <p>Custos – Tempo disponibilizado para a realização da entrevista.</p>	<p>Com as crianças: <i>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo”.</i></p> <p><i>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”.</i></p> <p><i>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</i></p> <p>Com a equipa: <i>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</i></p> <p><i>“Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional.”</i></p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Com as crianças: foi realizado o questionamento sobre a sua ou não participação na investigação, bem como às suas famílias, uma vez que se tratam de menores. Pedindo o seu</p>	<p>Com as crianças: <i>“Respeitar cada criança, independentemente da sua</i></p>

	<p>consentimento na recolha e utilização de informação, sem nunca quebrar o sigilo. Deste modo, os seus nomes foram abreviados por maiúsculas.</p> <p>Com a equipa: Os nomes das educadoras, bem como do estabelecimento de ensino, nunca foram mencionados no presente relatório.</p>	<p><i>religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.</i></p> <p><i>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</i></p> <p>Com a equipa:</p> <p><i>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.”</i></p> <p><i>“Respeitar as normas e regulamentos.”</i></p>
<p>4. Decisões acerca de quais crianças envolver</p>	<p>Com as crianças: todas as crianças foram envolvidas na investigação, apesar do foco ser o papel do educador. Optei por os incluir para observar e refletir de forma global sobre as suas brincadeiras e reações no contexto escolar e que influência teríamos nós adultos, ao longo da investigação.</p>	<p>Com as crianças:</p> <p><i>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de</i></p>

	<p>Com a equipa: a educadora cooperante foi entrevistada, uma vez que o objetivo da investigação se depara com o papel do educador.</p>	<p><i>oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.”</i></p> <p><i>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem”.</i></p> <p>Com a equipa:</p> <p><i>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.”</i></p>
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação</p>	<p>Com as crianças: foram informadas do que se pretendia com a investigação, de uma forma simples, uma vez que o objetivo central seria o papel do educador.</p>	<p>Com as crianças:</p> <p><i>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto”</i></p> <p><i>“Ter expetativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.”</i></p> <p><i>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”.</i></p>

	<p>Com a equipa: os objetivos, bem como toda a definição da problemática e recolha de dados foram partilhados e refletidos com a equipa de sala.</p>	<p>Com a equipa:</p> <p><i>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”</i></p> <p><i>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</i></p>
<p>6. Consentimento informado</p>	<p>Com as crianças: o pedido de consentimento foi realizado em grande grupo, onde expliquei o que ia ser realizado e que a qualquer momento poderiam deixar de querer participar.</p>	<p>Com as crianças:</p> <p><i>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.”</i></p> <p><i>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a</i></p>

	<p>Com a equipa: foi pedido o seu consentimento, na participação da entrevista, para a investigação.</p>	<p><i>privacidade de cada criança.”</i></p> <p>Com a equipa:</p> <p><i>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.”</i></p> <p><i>“Respeitar as normas e regulamentos.”</i></p>
<p>7. Uso e relato das conclusões</p>	<p>Com as crianças: as conclusões da investigação serão partilhas pela equipa se o assim desejarem, devido ao tempo passado desde então.</p> <p>Com a equipa: O relatório final será enviado para a educadora cooperante e respetiva instituição.</p>	<p>Com a equipa:</p> <p><i>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”</i></p> <p><i>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</i></p>
<p>8. Possível impacto</p>	<p>Com as crianças: a investigação permitirá que o grupo de</p>	<p>Com as crianças:</p>

<p>nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>crianças possa ter mais consciência das suas atitudes tendo e conta as suas emoções. Aumentando o leque de estratégias que poderão utilizar ao longo da sua vida sempre que um conflito surja.</p> <p>Com a equipa: através da partilha de experiências e ideias, melhorar a nossa prática a este nível.</p>	<p><i>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.”</i></p> <p>Com a equipa:</p> <p><i>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”</i></p> <p><i>“Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional.”</i></p>
<p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p>	<p>Será enviado o relatório final da investigação com as respetivas análises e conclusões.</p>	<p><i>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</i></p>
<p>10. Tratamento dos dados</p>	<p>Com as crianças: todos os dados, bem como fotografias ou vídeos foram guardados no meu computador, durante o período em que elaborei o relatório e completamente apagados assim que o terminei. Os nomes foram substituídos por maiúsculas.</p>	<p>Com as crianças:</p> <p><i>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos</i></p>

	<p>Com a equipa: o nome da instituição nunca é mencionado.</p> <p>Com a família: os seus dados nunca relevaram a identidade de qualquer familiar.</p>	<p><i>Direitos da Criança.</i></p> <p><i>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.”</i></p> <p>Com a equipa:</p> <p><i>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</i></p> <p>Com a família:</p> <p><i>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.”</i></p>
--	---	--

ANEXO I
ÁRVORE CATEGORIAL
ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS

| | " | | " |

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE CONTEXTO	N.º DE OCORRÊNCIAS
Relações Sociais entre crianças	Conceito de amizade	É para não fazer mal (A.A)	1
		Brincar (A.C)	6
		Gostar muito dos outros (B.A)	1
		Ser Feliz (B.C)	2
		A amizade é amor. (C.PE)	1
		Carinho (DR)	1
		Tratar bem as outras pessoas, é fácil (FC)	1
		Quando alguém está triste (...) ela pode ser amiga dela, arranja amigos (LF)	1
		Festinhas (LR)	1
		Noção das crianças sobre as suas próprias amizades	
Por causa que eles brincam comigo (A.C)	11		
Eu acho que eles gostam de mim (B.A)	2		

		Porque eles fazem coisas engraçadas (C.P)	1
		Porque eu gosto deles (F.G)	7
		Porque eles não me batem (L.R)	2
		Porque eles querem (M.C)	1
		Porque dá-me coisas para levar (...) para casa (CP)	1
Opiniões referentes a situações de conflito	Identificação e reconhecimento de ações negativas e a causa desse comportamento	(...) Aquele de baixo está a empurrar o que está em cima (...) Estão a tirar a bola um ao outro. (A.A)	1
		Zangados (...) Irritados. (A.C)	8
		(...) Apertar o pescoço(...) (B.A)	2
		Brigar e magoarem-se (B.C)	4
		Tristes. (DR)	4
		Bater (DS)	2
		Acham que é bom, mas não. (F.C)	1
		Estão a portar-se mal (F.C)	2
		Má atitude (B.A)	10

	Reação da criança a uma ação negativa	Brinco com outros amigos. (A.A)	1
		Pedimos desculpa (A.C)	1
		Afasto-me deles (B.A)	6
		Digo [à educadora] (B.C)	2
		Bater (B.C)	2
		Falar (C.P)	3
		Respirar (D.RO)	4
		Fujo (D.RO)	1
		Brinco com outro (L.F)	1
		Digo ao pai e à mãe (M.C)	1
	Identificação e reconhecimento de ações positivas e a causa desse	Felizes (A.A)	16
		Brincar (A.C)	4
		Sinto-me feliz a ir ao jardim (C.PE)	1

	comportamento	Conversar (FC)	1
		Quando estou com alegria, sinto que posso brincar com os outros (L.F)	1
		Dar abraços (M.C)	1
	Identificação da emoção preferencial	Estar feliz (A.C)	15
		Não gosto de estar zangada (B.A)	2
		Para poder brincar (B.C)	5
		Estar feliz é bonito (LR)	1
		Não gosto que me batam. (MC)	1

Estratégias de resolução de conflitos	Brincar (A.A)	8
	Conversar (B.C)	12
	Pedir desculpa (A.C)	3
	Não magoar os amigos (B.A)	1
	Emprestar os brinquedos (D.RO)	1
	Portar-se bem (D.S)	1
	Acalmar (D.S)	1
	Fazermos coisas felizes para os amigos (FG)	1
	Respirar (GT)	2
	Afastar (GT)	1
	Formarmos um grupo para estarmos todos felizes (L.F)	1