



NO MEIO DE CONFLITOS: OBSERVAÇÃO DE UMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA

Ana Rita Martins

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

2023-2024



NO MEIO DE CONFLITOS: OBSERVAÇÃO DE UMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA

Ana Rita Martins

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientador: Professora Doutora Carla Sousa

2023-2024

| | ' ' | | ' ' |



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



POLITÉCNICO
DE LISBOA

AGRADECIMENTOS

Os cinco anos de formação foram intensos, longos e um misto de emoções, mas sem dúvida alguma, muito gratificantes. Terminar este ciclo é um momento muito importante do qual me orgulho muito. Estes anos foram repletos de experiências, aprendizagens, dúvidas e momentos menos positivos, no entanto, as conquistas e memórias felizes sobrepõem-se. Apesar da minha parte neste percurso, existem pessoas que fizeram parte dele e que merecem o meu agradecimento.

Primeiramente, quero agradecer à minha família pelo apoio incondicional e, em especial, à minha mãe por acreditar em mim e nas minhas capacidades, apoiando-me sempre.

Obrigada à Sara, à Daniela e à Marta pela amizade, apoio e partilha, fazendo com que o meu percurso em mestrado fosse muito melhor e mais feliz.

Obrigada às orientadoras de PPS nos dois módulos, professoras Isabel Fernandes e Carla Sousa. Obrigada pelo acompanhamento, orientação e conselhos que me permitiram refletir sobre a prática e o tipo de educadora de infância que quero ser.

Obrigada aos vários contextos socioeducativos que me acolheram de forma tão gentil e demonstraram-se bons exemplos a seguir. Em especial, um eterno agradecimento às excecionais equipas de sala com quem tive o privilégio de privar e aprender tanto. Obrigada às educadoras Carla, Ana e Mafalda e às auxiliares Rebeca, Sónia e Andreia. Obrigada por me ensinarem a fazer mais e melhor, sempre.

Por fim, obrigada às crianças que fizeram parte do meu percurso em contexto prático e as quais tive a sorte de conhecer. Obrigada por me ensinarem tanto, em períodos tão curtos. Os momentos de convivência, brincadeira e afetos fizeram sem dúvida com que este caminho fosse mais fácil e bonito.

RESUMO

O relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Ao longo do relatório pretende-se a apresentação crítica e reflexiva dos processos de intervenção e investigação efetuados no contexto de jardim de infância numa organização socioeducativa de carácter semiprivado, que segue o modelo curricular *HighScope*. O relatório retrata o período de prática a partir do dia 2 de outubro de 2023 até dia 31 de janeiro de 2024, com um grupo de 25 crianças, com idades entre os 2 e os 4 anos e uma equipa de sala.

Ao longo da intervenção deparei-me com conflitos frequentes e diários, entre as crianças do grupo, sendo que, por norma, a sua ação incidia nos confrontos físicos fervorosos. Considerando o modelo curricular, os adultos da sala adotavam uma postura específica nestes momentos. Estas circunstâncias captaram a minha atenção, desenvolvendo um estudo sobre os conflitos e modos de resolução, intitulado-se por: *No meio de conflitos: observação de uma sala de jardim de infância*. O presente estudo tem como objetivos: i) observar as interações entre pares em situações de conflito e investigar a ação das crianças da sala 8 nos conflitos e na sua resolução; ii) identificar as situações mais frequentes de conflitos observadas no grupo de crianças da sala 8 e iii) analisar o papel do adulto na gestão e resolução de conflito.

Na prática metodológica, a investigação assenta numa natureza qualitativa considerando-se um estudo de caso, privilegiando a recolha de dados através de entrevistas semiestruturadas, revisão da literatura e análise de uma amostra de 14 conflitos recolhidos através da observação participante e não participante.

Os dados permitiram compreender a predominância do uso da força física, observando-se uma evolução na resolução autónoma de conflitos. Observou-se ainda a predominância de estratégias de mediação por parte do adulto.

Palavras-chave: Conflitos na infância; estratégias de mediação e interrupção; resolução de conflitos; ação da criança; ação do adulto.

ABSTRACT

The report appears within the scope of Supervised Professional Practice II, of the 2nd year of the master's degree in Pre-School Education. Throughout the report, the aim is to provide a critical and reflective presentation of the intervention and research processes carried out in the context of kindergarten in a semi-private socio-educational organization, which follows the HighScope curricular model. The report portrays the practice period from October 2 of 2023 until January 31 of 2024, with a group of 25 children, aged between 2 and 4 years old, and a classroom team.

Throughout the intervention, I came across frequent and daily conflicts between the children in the group, and normally their actions focused on fervent physical confrontations. Considering the curricular model, the adults in the room adopted a specific posture at these moments. These circumstances captured my attention, developing a study on conflicts and ways of resolving them, entitled: In the midst of conflicts: observation of a kindergarten classroom. The present study aims to: i) observe interactions between peers in conflict situations and investigate the actions of children in room 8 in conflicts and their resolution; ii) identify the most frequent conflict situations observed in the group of children in room 8 and iii) analyze the role of adults in conflict management and resolution.

In methodological practice, the investigation is based on a qualitative nature considering a case study, privileging data collection through semi-structured interviews, literature review and analysis of a sample of 14 conflicts collected through participant and non-participant observation.

The data allowed me to understand the predominance of the use of physical force, observing an evolution in the autonomous resolution of conflicts. The predominance of mediation strategies on the part of adults was also observed.

keywords: Conflicts in childhood; mediation and interruption strategies; conflict resolution; child's action; adult action.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA	4
2.1. Observando o meio envolvente...	5
2.2. Entrando na instituição...o contexto socioeducativo:.....	5
2.3. Conhecendo a equipa educativa	7
2.3.1. Equipa educativa do contexto	7
2.3.2. Equipa da sala 8.....	8
2.4. Para lá da porta da sala...conhecendo o ambiente educativo	9
2.4.1. Organização do espaço.....	9
2.4.2. Organização do tempo	13
2.5. Os atores principais da narrativa...as crianças da sala 8	15
2.6. Os alicerces das crianças...as famílias das crianças da sala 8	19
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	21
3.1. Intenções educativas para a ação	22
3.1.1. Intenções educativas com as crianças.....	22
3.1.2. Intenções educativas com as famílias	29
3.1.3. Intenções educativas com a equipa educativa.....	30
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	32
4.1. Identificação e fundamentação da problemática	33
4.2. Revisão da literatura	35
4.2.1. Contextualização do significado de conflito e clarificação de conceitos	35
4.2.2. Interações entre pares no jardim de infância, perante situações de conflito	37
4.2.3. O papel do adulto no conflito.....	41
4.3. Roteiro metodológico e ético.....	45
4.3.1. Natureza da investigação e método.....	45
4.3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	46
4.3.3. Processo de análise dos dados recolhidos	49
4.3.4. Questões éticas durante a PPS II – intervenção e investigação	49

4.4. Apresentação e discussão dos dados.....	51
4.4.1. Apresentação dos dados obtidos através da entrevista realizada aos elementos da equipa de sala.....	51
4.4.2. Apresentação dos dados obtidos através da entrevista realizada ao grupo de crianças da sala 8.....	52
4.4.3. Apresentação dos dados obtidos através da amostra de conflitos selecionados	54
4.4.4. Discussão de dados	55
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	60
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS.....	67
ANEXOS	73
ANEXO A – PLANTA DO EDIFÍCIO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	74
ANEXO B – PLANTA DA SALA 8.....	76
ANEXO C – ROTINAS INSTITUCIONAIS.....	78
ANEXO D – INFORMAÇÕES GERAIS ACERCA DO GRUPO DE CRIANÇAS DA SALA 8.....	80
ANEXO E – INFORMAÇÕES GERAIS ACERCA DAS FAMÍLIAS DO GRUPO DE CRIANÇAS DA SALA 8	84
ANEXO F – CARTA DE APRESENTAÇÃO	87
ANEXO G – CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A CAPTAÇÃO DE REGISTOS FOTOGRÁFICOS/FILMAGENS.....	89
ANEXO H – CONSENTIMENTO INFORMADO PARA O DESENVOLVIMENTO DE UM PORTEFÓLIO INDIVIDUAL	91
ANEXO I – DOCUMENTO ÉTICO – OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	93
ANEXO J – CONSENTIMENTO INFORMADO DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NA ENTREVISTA	95
ANEXO K – GUIÕES DE ENTREVISTA.....	97
ANEXO L – TABELA DE REGISTO (AMOSTRA DE 14 CONFLITOS).....	103
ANEXO M – ROTEIRO ÉTICO	119
ANEXO N – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS EFETUADAS AOS ELEMENTOS DA EQUIPA DE SALA	144
ANEXO O – TABELA CATEGORIAL – EQUIPA DE SALA	153
ANEXO P – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS EFETUADAS A UM GRUPO DE CRIANÇAS.....	166

ANEXO Q – TABELA CATEGORIAL – GRUPO DE CRIANÇAS DA SALA 8.....	172
ANEXO R – TABELA CATEGORIAL – AMOSTRA DE EXEMPLOS DE CONFLITOS.....	176

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

AAF – Atividades de Apoio à Família

COR – Child Observation Record

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OSE – Organização Socioeducativa

PEE – Projeto Educativo de Escola

PPS II – Prática Profissional Supervisionada II

RIJI – Regulamento Interno Jardim de Infância

KDI'S – Key Developmental Indicator's

1. INTRODUÇÃO

| " ' | | ' |

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) em contexto de jardim de infância. O documento pretende retratar e refletir sobre a experiência decorrente do período de estágio. O período de prática pedagógica decorreu entre o dia 2 de outubro de 2023 e o dia 31 de janeiro de 2024, tendo tido lugar numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), numa sala de jardim de infância (sala 8) com um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 2, 3 e 4 anos e uma equipa de sala composta por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa.

Ao longo da prática contactei diariamente com o grupo de crianças adotando uma postura de observadora participante, envolvendo-me em todas as etapas de rotina, tendo estabelecido uma relação positiva e afetiva com os intervenientes do contexto. No relatório pretendo relatar experiências ocorridas ao longo da PPS II, sendo que, o documento constitui-se como uma extensão do portefólio construído ao longo da prática.

Durante o período da prática, a relação entre pares captou a minha atenção, visto que, desde cedo presenciei o desenrolar de conflitos diários e frequentes ao longo do dia, denotando que as crianças do grupo, recorriam frequentemente ao uso de força física como resposta aos conflitos. Denotei igualmente a presença ativa do adulto na gestão e resolução dos conflitos. Desta forma, debrucei-me numa investigação relacionada com os conflitos interpessoais observados no grupo de crianças do contexto socioeducativo. A investigação tem como objetivos os seguintes pontos: i) observar as interações entre pares em situações de conflito e investigar a ação das crianças da sala 8 nos conflitos e na sua resolução; ii) identificar as situações mais frequentes de conflitos observadas no grupo de crianças da sala 8 e iii) analisar o papel do adulto na gestão e resolução de conflitos.

Considerando os objetivos, decidi centrar a investigação num estudo de natureza qualitativa, utilizando a metodologia de estudo de caso. Por forma a recolher os dados que permitissem alcançar os objetivos, recorri a diversas técnicas, tais como: entrevistas semiestruturadas, revisão de literatura e observação participante e não participante com base na seleção de uma amostra de 14 conflitos. Relativamente à análise de dados, optei pela análise categorial das entrevistas e conflitos que englobam a amostra.

O relatório constitui-se por seis capítulos. Em seguida, explicitarei os capítulos que compõe este documento.

Capítulo 1: Constitui-se como o presente capítulo, durante o qual apresento a organização e estrutura do relatório de investigação.

Capítulo 2: Caracterização de uma ação educativa contextualizada – ao longo do capítulo retrato as particularidades do contexto socioeducativo onde decorreu a prática, nomeadamente, meio envolvente, instituição cooperante, equipa educativa, grupo de crianças da sala 8, ambiente educativo (sala de atividades) e as famílias do grupo de crianças da sala 8. Para caracterizar o contexto, recorri aos seguintes documentos: o Projeto Educativo de Escola (PEE, 2023), o Regulamento Interno Jardim de Infância (RIJI, 2023) e o *website* da Organização Socioeducativa (OSE). Os documentos referidos estão acessíveis ao público, no entanto, o projeto educativo na íntegra foi partilhado via *e-mail* pela Coordenadora pedagógica.

Capítulo 3: Análise reflexiva da intervenção em jardim de infância – encontram-se as intenções para a ação estabelecidas para com as crianças, as famílias e a equipa educativa. Após o período de intervenção, as intenções foram avaliadas.

Capítulo 4: Investigação em jardim de infância – Este capítulo centra-se na investigação desenvolvida, englobando o roteiro metodológico e ético, a identificação e fundamentação da problemática em estudo, a revisão de literatura acerca da temática e a apresentação e discussão dos dados recolhidos.

Capítulo 5: Construção da profissionalidade docente – Apresenta-se uma reflexão sobre o percurso efetuado nos dois módulos da PPS e o seu impacto na minha identidade enquanto futura profissional.

Capítulo 6: Considerações finais – Neste capítulo explicito as principais reflexões da investigação desenvolvida e o seu impacto na minha ação.

Posteriormente, no capítulo das referências, são apresentados os documentos utilizados ao longo do relatório. Por fim, apresentam-se os anexos, onde constam documentos éticos, o portefólio desenvolvido, e outros elementos referidos ao longo do relatório.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

2.1. Observando o meio envolvente...

O contexto educativo situa-se na área metropolitana de Lisboa e pertence ao município de Oeiras, abrangendo população da classe média.

Próximo da OSE encontra-se um estabelecimento comercial que contém supermercados. Segundo a educadora cooperante, esta proximidade possibilita saídas ao exterior com o grupo de crianças. Ao longo do estágio presenciei alguns momentos onde o meio envolvente foi trazido “para a sala”, tendo os elementos da equipa integrado-o na sua ação, tal como se observa abaixo:

“O grande grupo está sentado no chão em roda. A educadora partilha algumas fotografias enviadas pela mãe do SD captadas no fim de semana onde a criança tinha ido ao Dino parque. O GC diz entusiasmado:

- Eu também já vi dinossauros no (nome do centro comercial em questão).
- Pois é GC! Nesse sítio tem alguns dinossauros. Um dia podemos ir vê-los” (nota de campo, registo 327, dia 29 de novembro de 2023)

2.2. Entrando na instituição...o contexto socioeducativo:

A OSE cooperante abriu portas no ano de 2012 e considera-se uma IPSS e surge com o intuito de responder às crianças e às suas famílias, nomeadamente, à necessidade “de um espaço educativo com horários alargados e flexíveis” (*Website OSE, 2023*). Assim a OSE apresenta flexibilidade perante as necessidades laborais das famílias, permanecendo em funcionamento durante sete dias por semana das 7:00h à 00:30h. No que respeita à organização das atividades letivas, o período curricular estende-se das 09:00h às 16:30h.

A OSE cooperante abrange as valências de creche e jardim de infância e alberga crianças dos 0 aos 5 anos de idade. De acordo com a leitura do PEE (2023), a organização tem como missão a promoção do desenvolvimento da criança “numa ótica de educação para a cidadania, contribuindo para a conciliação da vida pessoal e profissional da sua Família” (p.6). No que concerne à visão, a OSE evidencia o desejo de “promover uma resposta educativa de excelência, destacando-se pelos serviços e apoio prestado à Família” (PEE, 2023, p.6). Por fim, no que refere aos valores, a OSE inspira-se “nos Direitos Universais do Homem e da Criança” (p.4), destacando a solidariedade, partilha, respeito pela diferença, diálogo intercultural e responsabilidade (PEE, 2023).

Na OSE cooperante a criança é compreendida como competente e o agente principal da sua aprendizagem, defendendo-se “uma aprendizagem ativa, promotora da autonomia” (*Website OSE*, 2023). A OSE cooperante rege-se pelo modelo curricular *HighScope*, há cerca de 11 anos, defendendo a aprendizagem ativa por parte da criança a partir de “atividades baseadas na experiência e que auxiliem a aprendizagem do currículo” (PEE, 2023, p.19). Alicerçada a este modelo curricular, a instituição recorre à aprendizagem a partir da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), sendo os projetos adaptados às faixas etárias.

Analisando a OSE através de alguns aspetos indicados pelo guião sobre práticas com as famílias de Fuertes (2023), o edifício onde se situa o contexto encontra-se em boas condições de infraestruturas, podendo considerar-se atrativo na ótica das famílias. O caminho até à porta de entrada é feito facilmente, sendo o piso a direito, não existindo degraus nem rampas. No anexo A está disponível a planta do edifício do contexto socioeducativo.

Ao entrarmos no contexto deparamo-nos com uma área de receção grande e umas portas que dão acesso a um corredor. Na receção encontra-se um colaborador que recebe simpaticamente quem entra. O espaço da receção é agradável, contendo algumas informações como as ementas da semana, as fotografias de cada elemento da equipa educativa e fotografias de várias famílias fixadas nas portas que acessão ao corredor. A meu ver, a exposição de informações pode projetar nas famílias um sentimento de segurança e acolhimento. Ao passar as portas da receção, encontramos um corredor comprido e largo permitindo a circulação de várias pessoas em simultâneo. O corredor é convidativo e agradável, contendo cores atrativas e luzes quentes. O corredor contém placares com fotografias das crianças das várias salas, produções das crianças fixadas nas janelas e registos escritos e ilustrativos dos projetos efetuados pelas salas de jardim de infância. A informação exposta poderá projetar nas famílias um sentimento positivo, pois a equipa educativa propõem-se a transpor nas paredes uma parte daquilo que é feito.

Ao passar pelas portas da receção, o corredor divide-se em duas partes. Na primeira parte encontram-se três salas de jardim de infância, uma sala polivalente, dois espaços exteriores onde as crianças podem almoçar, uma casa de banho utilizada pelas crianças do jardim de infância, uma sala de arrumação de materiais, uma sala de equipa,

um gabinete pertencente à coordenadora pedagógica, um refeitório e uma cozinha onde são preparadas as refeições. No fim do corredor existem portas que dão acesso à segunda parte onde se situam duas salas de berçário, duas salas de 1 ano, duas salas de 2 anos, uma casa de banho de adultos e uma casa de banho utilizada pelas crianças de creche.

No que respeita à organização do espaço exterior, a OSE cooperante beneficia de diversos espaços que possibilitam uma multiplicidade de ações e oportunidades. Assim, as crianças do jardim de infância têm acesso a um parque de grande dimensão onde se encontram estruturas como baloiços, escorregas e triciclos. Num outro espaço existe acesso a materiais naturais como areia, terra e pedras e materiais de fim aberto como pneus, cordas e bidons. Além disso, existe ainda um espaço com um grande monte de terra, o qual as crianças podem subir, escalar, trepar, escorregar, entre outros. Esta diversidade permite a envolvimento em contextos de brincadeira diversos.

2.3. Conhecendo a equipa educativa

2.3.1. Equipa educativa do contexto

No que respeita à equipa educativa do jardim de infância, esta é composta por 3 educadores de infância e 3 auxiliares de ação educativa, sendo cada equipa de sala composta por um educador e um auxiliar.

Com base na observação das interações entre os elementos da equipa educativa, é perceptível que impera um ambiente positivo e de proximidade, destacando que, ao longo do projeto “os caracóis” desenvolvido por mim, vários elementos da equipa educativa mostraram-se disponíveis para me auxiliar, nomeadamente, através da partilha de recursos. Denoto ainda que, atualmente, a OSE cooperante carece de colaboradores, o que, por vezes, implica flexibilidade por parte da equipa para que possa ser garantida a segurança e o bem-estar das crianças.

No que respeita ao modo como a equipa educativa do contexto interage com as crianças, através da observação que fui fazendo ao longo da PPS II, constatei que os elementos da equipa, quando se dirigem às crianças, utilizam um tom de voz tranquilo e uma linguagem adequada, pronunciando as palavras de forma correta e sem recorrer a diminutivos ou infantilizações.

2.3.2. Equipa da sala 8

A equipa educativa da sala 8 é composta por dois elementos, a educadora de infância cooperante MC e a auxiliar de ação educativa cooperante AR.

A educadora cooperante possui a formação em Educação de Infância e Supervisão em Educação e iniciou a sua carreira profissional em 2010. Dos anos de prática, a educadora já trabalhou nas valências de creche e jardim de infância.

A educadora cooperante encontrava-se na valência de creche no ano transato, acompanhando para a valência de jardim de infância todas as crianças de 2 e 3 anos do grupo. Contrariamente, a auxiliar de ação educativa manteve-se na valência de jardim de infância com as crianças de 4 anos do atual grupo. No decorrer da PPS II, pude presenciar um ambiente positivo e colaborativo entre a equipa, refletindo-se num ambiente positivo e feliz para o grupo de crianças. A equipa de sala comunica abertamente, partilhando regularmente estratégias, ideias e modos de ação, de forma a dar uma resposta articulada.

No que refere ao modo de organização e planeamento da equipa de sala, a educadora cooperante partilhou que a OSE tinha como prática a estruturação de planificações semanais flexíveis. Atualmente, foi adotado um modo de planificação emergente não pretendendo “metas específicas a alcançar, mas sim objetivos pedagógicos gerais adequados às várias etapas de desenvolvimento das crianças” (Projeto Curricular de Sala, 2023-2024, p.4). Na prática diária da equipa de sala continua a ser privilegiada a planificação semanal de forma informal, pois, de acordo com a educadora cooperante, a estruturação da semana seguinte é importante para que possam ser preparados os recursos necessários. A planificação é totalmente flexível e aberta a mudanças, pelo que todas as sextas-feiras, a educadora e auxiliar conversam sobre o que será feito na semana seguinte, com base na observação e escuta das crianças.

No que respeita à relação com o grupo de crianças, a meu ver a equipa adota uma postura adequada na sua interação para com estas, ao comunicar com um tom de voz calmo e linguagem correta. Ambos os elementos apresentam uma postura disponível e recetiva para participar nas brincadeiras das crianças quando estas pedem a sua presença, tal como é exemplo a nota de campo.

“Algumas das crianças estão dentro de uma casa de madeira ao pé de uma das janelas da mesma. As crianças estão a fingir que vendem limonada e

oferecem à auxiliar, está que responde positivamente à brincadeira das crianças envolvendo-se na mesma ao aceitar a “limonada” oferecida.” (nota de campo, registo 76, dia 11 de outubro de 2023)

O desenvolvimento da autonomia das crianças é um aspeto valorizado pela equipa de sala, pelo que, encorajam as crianças a realizarem tarefas sozinhas. Igualmente, é adotada, pelos elementos da equipa de sala, a abordagem à gestão e resolução de conflitos interpessoais, constituindo-se como uma estratégia adjacente ao modelo curricular *HighScope*. A presença da equipa da sala nos conflitos é frequente e durante estes momentos, os elementos recorrem aos passos propostos pela abordagem referida, adotando uma postura específica com o objetivo de apoiar as crianças no diálogo e comunicação entre si, ao incentivar à verbalização das emoções sentidas e, por meio do questionamento, levar as crianças envolvidas a refletirem sobre possíveis soluções.

Analisando a relação dos elementos da equipa de sala com as famílias através do guião de Fuertes (2023), considera-se que existe uma relação muito positiva entre os intervenientes, realçando que os horários de trabalho dos elementos da equipa de sala são compatíveis com a hora em que as famílias chegam à instituição, o que permite que as famílias e seus educandos sejam calorosamente recebidos, o que poderá projetar tranquilidade e segurança.

2.4. Para lá da porta da sala...conhecendo o ambiente educativo

2.4.1. Organização do espaço

Antes de entrarmos na sala encontramos fixado na porta a agenda semanal onde consta o horário das atividades de enriquecimento curricular e as atividades extracurriculares. Ainda no lado de fora existe uma fila de cabides e armários de madeira para os pertences pessoais das crianças. A sala apresenta um espaço de média dimensão, amplo e iluminado, contendo uma das suas paredes coberta por janelas. Dentro da sala encontram-se expostos alguns documentos informativos, como é exemplo a lista dos Indicadores-Chave de Desenvolvimento (KDI's). A sua exposição poderia ser bastante útil permitindo a consulta rápida, no entanto, a lista encontra-se atrás da porta, ficando coberta por casacos pendurados nesse local. No anexo B encontra-se disponível a planta da sala.

Ao entrar na sala 8 é perceptível que o espaço está organizado por áreas de interesse promovendo um ambiente de aprendizagem pela ação, este que permite “promover as escolhas e tomadas de decisões” (Epstein & Hohmann, 2019, p.173). É compreensível que a disposição do mobiliário permite a fácil movimentação das crianças entre as áreas, estimulando a experimentação de diversas possibilidades de ação. No entanto, apercebi-me que devido a um móvel robusto e superior ao nível de altura das crianças, nem sempre existe uma boa visibilidade entre todas as áreas, o que coloca em causa uma rápida localização das crianças por parte do adulto. A meu ver, o modo de organização da sala 8 possibilita o desenvolvimento da autonomia, uma vez que todos os materiais e mobiliário existentes estão acessíveis, concedendo à criança liberdade para satisfazer as suas necessidades.

“(…) o MP diz que não consegue encher o seu copo com água, porque não consegue alcançar a torneira. Antes de ajudar a criança pergunto-lhe o que ela pensa que pode fazer para alcançar a torneira. Rapidamente e sem me responder o MP vai buscar uma cadeira à área da arte, posiciona-a junto do lavatório e depois sobe para a cadeira alcançando a torneira, enchendo em seguida o seu copo com água.” (nota de campo, registo 84, dia 13 de outubro de 2023)

Um dos aspetos que captou a minha atenção foram as paredes da sala. Na realidade do contexto socioeducativo as paredes da sala 8 encontram-se maioritariamente vazias, contendo apenas dois instrumentos de organização. O primeiro caracteriza-se por uma sequência de imagens que representam as tarefas de rotina ao longo do dia, estas que são identificadas com uma mola. Apesar deste instrumento ser muito interessante, a equipa de sala não o inclui na sua prática diária, acabando por ficar esquecido. O segundo instrumento designa-se por “Quadro das mensagens” e constitui-se pelo quadro branco no qual, diariamente, durante a reunião da manhã, os adultos responsáveis representam através de representações gráficas o que acontecerá durante o dia. Este instrumento tem como objetivo conferir um sentido de segurança, principalmente, para as crianças que chegam mais tarde, dando-lhes a oportunidade de compreender o que será feito naquele dia. Nas paredes da sala estão também expostas algumas das produções das crianças, as quais aparentam ser pinturas livres. A exposição das produções das crianças captou a

minha atenção, pois reparei que estas se encontram fixadas acima do nível de visão das crianças fazendo com que sejam esquecidas na sala, algo que poderia não acontecer caso as produções estivessem na linha de visão das crianças, podendo até servir de motor de conversas entre elas.

O grupo de crianças parece-me consciente do modo como a sala está organizada. Com base na observação efetuada, percebe-se a preferência pela área da casa e área dos blocos e natureza, sendo as áreas mais escolhidas durante o tempo de planear. Penso que esta preferência se justifica pela quantidade e diversidade de recursos e materiais das áreas referidas. Em seguida, apresentar-se-á uma caracterização de cada área.

Área da arte – É composta por uma mesa com cadeiras em volta, um quadro branco e uma estrutura móvel. No topo deste móvel encontram-se materiais de desenho, materiais de pintura, materiais de moldagem. Uma das grandes potencialidades desta área é a mesa, uma vez que, dada a sua dimensão, permite a utilização por várias crianças em simultâneo. Porém, considero que nesta área as crianças acabam por ficar condicionadas às tarefas de modelagem e desenho.

Área dos livros – É composto por um tapete grande, uma estante com livros de diversas temáticas, um conjunto de almofadas e um quadro branco fixado na parede. Nesta área ocorrem momentos em grande grupo como a reunião de acolhimento da manhã e o conto de histórias. O modo de organização da área permite um ambiente confortável, sendo promotor de momentos tranquilos, contudo, estes momentos podem ser comprometidos, uma vez que se situa lado a lado com a área da casa onde ocorrem as brincadeiras mais agitadas e barulhentas.

Área da casa – A área é composta por uma cozinha em madeira com vários utensílios, alimentos em plástico, produtos de higiene vazios, bonecos, adereços e fatos de fantasia. Neste espaço, uma grande parte das crianças envolve-se em brincadeiras individuais ao explorar os materiais e imitar ações que observou os adultos a realizarem. É notório que algumas crianças já começam a envolver-se em brincadeiras de “faz de conta” com os pares, representando papéis. (cf. registo 64)

“As crianças MP, FN e RS estavam envolvidas numa brincadeira de faz de conta. Cada uma das crianças colocou na cara uma máscara (...) e corriam pela sala, fingindo ter superpoderes. A certa altura, as três

crianças (...) sentam-se no tapete, ficando de frente para o quadro branco fixado na parede. Reparo que o FN tinha na sua mão um comando de televisão da área da casa e apontava-o em direção ao quadro branco fingindo “mudar de canal.” (Excerto de nota de campo, registo 64, dia 10 de outubro de 2023)

Área dos jogos – É composta por uma mesa com cadeiras e um móvel com vários compartimentos com caixas de plástico, nas quais cada caixa contém um jogo, estes últimos que abrangem diversas tipologias. Apesar deste facto, ao longo da observação do contexto, é visível que este espaço não é muito apelativo para as crianças, uma vez que não é muito utilizado.

Área da música – Considero que este espaço seja o menos desenvolvido de todas as áreas, contendo apenas um espelho, um “palco” e um organizador com instrumentos musicais. A par com a área dos jogos, a área da música é dos espaços menos utilizados pelas crianças.

Área dos blocos e natureza – Esta área é composta por uma grande quantidade e multiplicidade de materiais, existindo um equilíbrio entre brinquedos e materiais de fim aberto. Este espaço é composto por dois móveis com caixas de plástico transparentes com diversos materiais. Os materiais disponíveis neste espaço possibilitam brincadeiras construtivas. É ainda de notar que os materiais de fim aberto são utilizados de diferentes formas. (cf. registo 67)

“(...) o RS aproxima-se de mim e pergunta-me: “Rita, podes brincar comigo às espadas? Reparo que a criança tem na mão, um rolo de cartão grande que utiliza como sendo uma espada.” (nota de campo, registo 67, dia 10 de outubro de 2023)

Tal como mencionado anteriormente, a OSE contém espaços exteriores muito ricos e diversificados. É neste espaço que as crianças do jardim de infância se envolvem em brincadeiras físicas com movimentos expansivos, sendo de notar que o grupo de crianças demonstra um grande interesse em brincadeiras no exterior, pedindo várias vezes ao adulto para “brincar na rua”.

2.4.2. Organização do tempo

A rotina diária e o tempo revolvem em torno do modelo curricular o *HighScope*. De acordo com Epstein e Hohmann (2019), a rotina diária proposta pelo modelo permite colocar as crianças face a “uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender” (p.224). A rotina divide-se em blocos de tempo distintos associados a atividades específicas. De forma a caracterizar a organização do espaço-tempo do grupo do contexto é necessário conhecer a sua rotina. Abaixo descrevem-se os momentos do dia a dia¹.

Acolhimento das crianças – Os pais e familiares juntamente com as crianças entram no edifício e dirigem-se ao parque exterior do jardim de infância. As famílias são recebidas pelos membros da equipa de sala. O acolhimento dá lugar ao diálogo entre os adultos responsáveis do grupo e os familiares da criança.

Reunião inicial (leitura do quadro das mensagens) - As crianças sentam-se no chão, na área dos livros, em roda e a educadora junta-se à mesma junto do “quadro das mensagens”. A reunião da manhã inicia com o canto da “canção do bom dia” e a leitura do quadro das mensagens onde, a partir de representações gráficas, é descrita a sequência de acontecimentos que marcarão o dia.

Refeição ligeira da manhã - As crianças distribuem-se pelas duas mesas centrais da sala de atividades e, em seguida, a equipa distribui um pequeno lanche da manhã. As crianças podem escolher uma das opções.

Tempo de planear – Este momento constitui-se como um dos alicerces na abordagem da aprendizagem pela ação proposta pelo *HighScope*, associando-se às etapas *planear-fazer-rever*. Durante este tempo, espera-se que a criança verbalize onde quer estar e o que pretende realizar durante o tempo de fazer durante a manhã.

Tempo de fazer – Após selecionarem em que área querem brincar, as crianças dirigem-se para a mesma. Ao longo da observação notei que, de forma geral, as crianças raramente brincavam na área que tinham selecionado inicialmente. Habitualmente as crianças brincam todos os dias nas áreas por volta de 30 a 40 minutos.

¹ Denota-se que os momentos de tempos de grande e pequeno grupo não ocorrem rigidamente todos os dias.

O tempo de planejar pressupõe mais uma etapa que integra o método *planejar-fazer-rever*, no entanto, na realidade do contexto socioeducativo, é de notar que o tempo de revisão ainda não acontece.

Tempo em grande grupo – Este tempo caracteriza-se por momentos planejados e dinamizados pela equipa de sala, durante os quais o grupo é reunido e envolve-se em atividades de canto de canções, leitura de histórias, jogos de movimento e música.

Tempo em pequeno grupo – Este momento caracteriza-se por um segmento de tempo planejado e orientado pela equipa educativa. As crianças dividem-se em dois pequenos grupos. Neste tempo colocam-se em cima de uma mesa diversos materiais para que as crianças os possam explorar.

Arrumação das áreas – A equipa de sala avisa o grupo com alguns minutos de antecedência de que se seguirá à arrumação da sala. Como se verificará mais adiante, a arrumação da sala considera-se como uma das tarefas onde o grupo demonstra maiores dificuldades. (cf. registo 65)

“(…) Passados alguns minutos, a educadora pede ao grupo que comece a arrumar a sala e apesar de algumas crianças pegarem nos brinquedos e materiais para os arrumarem, a grande maioria das crianças continua a brincar. A educadora e a auxiliar modelam a ação que pretendem e começam também a arrumar a sala. Durante este momento, é necessária muita ajuda por parte do adulto (…)” (Excerto de nota de campo, registo 65, dia 10 de outubro de 2023)

Tempo no exterior – Após a arrumação da sala, o grupo dirige-se sempre para o parque exterior do jardim de infância.

Preparação dos catres – Enquanto o grupo de crianças se encontra no parque exterior, um dos elementos da equipa de sala posiciona os catres pela sala de atividades e, à medida que o faz, pede a pequenos grupos de crianças que entrem na sala e vão buscar os seus lençóis ao cabide fazendo a sua cama em seguida.

Higiene – A educadora cooperante pede ao grande grupo que entre na sala e se dirija à casa de banho para que possam utilizar a sanita, lavar as mãos e trocar a fralda das crianças que ainda a utilizam.

Refeição (almoço) - As crianças dirigem-se para o refeitório para almoçarem. O almoço das crianças decorre do 12:00h até à 13:00h. Após o almoço, as crianças lavam as mãos e a boca na casa de banho.

Tempo de descanso – O tempo da sesta estende-se da 13:20h até às 15:30 e, por norma, as crianças GC, OF, PA, FN e IM não dormem durante todo o tempo da sesta, no entanto, a equipa pede para que se mantenham deitadas nas suas camas.

Higiene/Arrumação dos catres – As crianças acordam da sesta, saem da sua cama e calçam os seus sapatos, dirigindo-se em seguida à casa de banho para utilizarem a sanita ou trocarem a fralda. Quando a criança regressa à sala de atividades, arruma os seus lençóis dentro do saco e, posteriormente, pendura este último no seu cabide.

Refeição (Lanche) – Cada criança senta-se junto a uma das mesas centrais da sala e é-lhe dado o seu lanche. Este momento, assim como a hora do almoço proporcionam várias interações entre as crianças e momentos de convívio social.

Para uma perceção mais rápida e estruturada da rotina institucional vivida no contexto educativo observar o anexo C.

Por fim, importa falar sobre as transições entre momentos. Segundo a educadora cooperante, os momentos de transição são importantes. Nestes momentos, o grupo demonstra algumas dificuldades de concentração nas tarefas, precisando de uma grande orientação por parte do adulto.

2.5. Os atores principais da narrativa...as crianças da sala 8

O grupo de crianças da sala 8 é constituído por vinte e cinco crianças de nacionalidade portuguesa, das quais quinze são meninos e nove são meninas com idades compreendidas entre os 2, 3 e os 4 anos (cf. Anexo D).

Com base na leitura da tabela é observável que grande parte do grupo é composto por crianças com 3 anos de idade, em oposição a apenas seis crianças com 4 anos, sendo de notar a existência de sete crianças com 2 anos. A nível das faixas etárias, a grande presença de crianças com 2 e 3 anos permite destacar alguns aspetos como o nível de autonomia, este que é ainda reduzido na maioria do grupo, com especial atenção nas crianças mais novas.

Das crianças mais novas é de destacar o GM, a BR, o BD e o PM, pois estas crianças apresentam dificuldades ao nível cognitivo e físico, apresentando maiores desafios ao nível da autonomia. No que concerne às crianças referidas, o GM apresenta uma perturbação do espectro do autismo. No que respeita à BR, esta criança demonstra um nível de autonomia reduzido. Já o BD apresenta condições de visão reduzida, sendo parcialmente cega. Por fim, O PM é diagnosticado com défice de atenção e hiperatividade. Considerando o enquadramento efetuado, é perceptível que as crianças mencionadas colocam grandes desafios ao nível da autonomia, necessitando de muita orientação e atenção mais individualizada por parte do adulto nas tarefas e transições entre os momentos.

Ao nível da autonomia do grupo destacam-se alguns momentos significativos – a arrumação da sala de atividades, a preparação/arrumação dos catres. Estes momentos transformam-se facilmente em ambientes desorganizados e agitados. No que respeita à arrumação da sala de atividades, desde cedo foi notório que esta tarefa se constitui como um dos momentos no qual o grupo demonstra mais dificuldades, pelo que, quando os elementos da equipa pediam às crianças que arrumassem os materiais nas áreas, o grupo não reagia a este pedido, continuando a brincar entre si. A preparação dos catres para a sesta e a arrumação dos mesmos após o seu término constitui-se igualmente um momento no qual é necessária a intervenção ativa do adulto, principalmente com as crianças mais novas, pois estas ainda não demonstram interesse em participar na tarefa. De modo geral, o grupo recorre muito ao apoio do adulto face a dificuldades utilizando, muitas vezes, a frase “eu não consigo”, sem ter experimentado primeiro. O pós-sesta é também outro momento de grande dificuldade para algumas crianças, pois mais de metade ainda não demonstra iniciativa em guardar os seus lençóis no saco e, posteriormente, no cabide.

De modo geral, o grupo encontra-se a adquirir as regras da rotina do ambiente educativo demonstrando algumas dificuldades em ações como permanecer sentado na cadeira durante a refeição ligeira da manhã ou lanche, lavar as mãos após ir à casa de banho, sentar-se na área dos livros no momento da reunião inicial da manhã, entre outros. A aquisição de regras é igualmente considerada pela educadora cooperante como uma das maiores fragilidades do grupo, destacando também o nível reduzido de concentração e atenção.

Relativamente à convivência em grupo, denota-se que as crianças se encontram a aprender algumas regras sociais, tendo observado que em momentos de grande grupo a partilha de materiais considera-se como uma grande dificuldade, originando diversos conflitos. As dificuldades na partilha observam-se em contextos de brincadeira, levando igualmente a diversos conflitos, sendo necessário o apoio do adulto. Igualmente, denotam-se dificuldades na tomada de vez e escuta do outro, pelo que, é frequente as crianças interromperem-se, gerando igualmente vários confrontos.

No âmbito das interações entre pares e a sua convivência, desde cedo denotei que os conflitos são frequentes, surgindo por diversos fatores, tais como: contexto de brincadeira, partilha de objetos, atenção do adulto, participação nas atividades, entre outros. A partir da observação efetuada notei que o choro, a procura do adulto e o confronto físico eram reações frequentes por parte das crianças, tendo em consideração que a reação mais comum se caracterizava pelo uso da força física, observando-se reações muito efusivas, como se apresenta abaixo um exemplo.

“O TL está a tentar levar o seu catre para o corredor, de modo a arrumá-lo na pilha de outros catres. O MP aproxima-se do TL e tenta pegar no catre procurando ajudar a criança. Rapidamente, o TL dá uma chapada na cara do MP, este que começa a chorar.” (Nota de campo, registo 210, dia 10 de novembro de 2023)

Tal como mencionado anteriormente e em outros pontos do trabalho, demonstra-se necessário o apoio do adulto na gestão e resolução de conflitos, sendo que, a maioria das crianças demonstra ser capaz de verbalizar a situação ocorrida e cerca de sete crianças aparentam ser capazes de verbalizar as suas emoções face ao sucedido. (cf. registo 160)

Com base na observação efetuada afere-se a predominância de brincadeiras lado a lado, no entanto, é também observável a brincadeira entre pares. No que respeita ao tipo de brincadeiras, dentro da sala de atividades, destacam-se as brincadeiras construtivas e a brincadeira de “faz de conta”, sendo que, no que concerne ao primeiro aspeto, as crianças recorrem a materiais como legos, peças de madeira e pistas de comboio, dando origem a várias construções. No que refere à brincadeira de “faz de conta”, é observável a sua preferência por parte das crianças mais velhas da sala. É ainda de destacar um grupo específico de crianças que como que demonstram um grande interesse por atividades de

expressão artística, nomeadamente, o desenho e modelagem de plasticina. Quando o grupo se encontra no exterior, espaço pelo qual demonstram particular interesse, as crianças envolvem-se em brincadeiras físicas que envolvem movimentos expansivos como correr.

“O RS vem ter comigo e pergunta se posso brincar com ele aos “policias e ladrões” (...) Assim, eu começo a correr pelo parque exterior e passados poucos segundos, outras crianças juntam-se à brincadeira” (Excerto de nota de campo, registo 253, dia 20 de novembro de 2023)

No que concerne à comunicação verbal observa-se um grande contraste de níveis de aquisição de linguagem. Assim, é visível que as crianças GC, RS, PA, MP, OF, FN, FS, TL e PB articulam claramente as palavras e já possuem um discurso coerente e estruturado, sendo capaz de articular frases completas e relatar acontecimentos. Depois existem algumas crianças como o LO, LP, IM, DG, CT e CC, as quais já são capazes de articular palavras de forma clara, contudo, o discurso oral é ainda confuso e pouco estruturado. Por outro lado, algumas crianças do grupo ainda não adquiriram a linguagem, sendo apenas capazes de reproduzir monossílabos – crianças BT, PM, GM, JM e LP.

Na prática diária da sala, além do modelo curricular *HighScope* é também adotada a MTP. No que respeita ao grupo de crianças da sala 8, é de realçar que, com exceção de quatro crianças que já frequentavam o jardim de infância no ano letivo transato, o restante grupo está pela primeira vez a ser confrontado com esta metodologia. Assim, quando eu cheguei ao contexto, a MTP foi introduzida no grupo através do projeto desenvolvido com o grupo “os caracóis”.

No que respeita ao modo de avaliação do grupo, de acordo com educadora cooperante, a equipa de sala realiza uma avaliação informal com base nas interações diárias documentadas através de filmagens e registos fotográficos. No âmbito da avaliação formal é feita a avaliação do ano, a qual consiste num resumo sobre os principais objetivos propostos no projeto curricular de grupo, sendo avaliados o atingimento dos objetivos propostos. Igualmente, numa dimensão formal é realizada a avaliação a partir do *Child Observation Record* (COR). A avaliação COR é efetuada em dois momentos, permitindo observar a evolução da criança.

Considerando a observação efetuada ao longo da PPS II, nomeadamente a reação efusiva por parte das crianças e a forma como geriam (ou não) os conflitos entre si, este tema captou a minha atenção e, neste sentido, estive progressivamente mais atenta à sua ação em momentos de conflito. Tendo em conta algumas características referenciadas no presente capítulo, considero fundamental estabelecer uma alusão com a temática de investigação que irá incidir nos conflitos e formas de resolução entre as crianças do grupo.

2.6. Os alicerces das crianças...as famílias das crianças da sala 8

Conhecer as famílias do grupo de crianças demonstrou-se muito importante, sendo que, cada família acarreta as suas particularidades “decorrentes das suas vivências e crenças” (p.23), mostrando-se fundamental “paciência, compromisso e vontade para isso, e até enfrentar situações nem sempre confortáveis para os profissionais” (Mata & Pedro, 2021, p.23).

Observando a tabela disponível no Anexo E, é possível compreender que na sua grande maioria, a situação socioeconómica das famílias posiciona-se na classe média. Na realidade do grupo de crianças do contexto socioeducativo, alguns membros da família responsáveis das crianças trabalham por turnos, o que, por vezes, se traduz na chegada tardia das crianças à instituição. No que respeita à composição do agregado familiar, cerca de dezasseis das vinte e cinco crianças têm irmãos, sendo que alguns frequentam a OSE. A socialização entre as crianças do grupo e os seus irmãos é muito interessante, observando-se um sentido de responsabilidade e proteção das crianças cujo irmãos frequentam a organização.

Uma vez que as famílias se apresentam como “principais responsáveis pela educação dos filhos/as” (p.16), deve existir um canal de comunicação clara e eficaz entre o educador e a família (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Na realidade do contexto, a educadora cooperante caracteriza as famílias como participativas, porém, realça que as condições laborais de algumas famílias condicionam o seu nível de participação. As famílias são diariamente recebidas pelos elementos da equipa educativa. Considero que a presença dos elementos da equipa aquando da chegada das famílias é importante,

principalmente para as famílias e crianças que têm maiores dificuldades em despedir-se, como é observável abaixo.

“(...) As crianças sentam-se no chão em roda na área indicada e a auxiliar junta-se também, ficando junto do quadro branco onde iriam escrever. (...) Todo este momento é acompanhado pela mãe da criança PA que está com a criança junto da roda agachada junto à filha, esta que a abraça. A mãe e a criança tinham chegado há pouco tempo e a criança insistiu que a mãe entrasse, aparentando não estar pronta para se separar da mesma.” (Excerto da nota de campo, registo 2, dia 2 de outubro de 2023)

A nota de campo traduz parte da relação entre a equipa de sala e as famílias, uma vez que, se percebe que uma das partes envolvidas (a criança ou a mãe) não estava preparada para o momento da despedida, o que foi respeitado pela auxiliar.

No que concerne às estratégias que a educadora cooperante utiliza para promover a participação das famílias, a mesma revela que a OSE tem como prática a utilização de uma plataforma através da qual são efetuadas publicações de fotografias e vídeos do dia a dia das crianças. Além da plataforma existe também a placa de sala e este instrumento de comunicação é utilizado para transmitir recados individuais às famílias no final de cada dia. A educadora cooperante destaca ainda as conversas informais diárias com as famílias, a participação em desafios lançados pela equipa de sala, os encontros festivos dinamizados pela organização, a participação em projetos nos quais os pais são convidados a vir até à sala de atividades e a partilha do projeto curricular de grupo.

No que respeita ao nível de participação das famílias, Silva et al. (2016) e Mata e Pedro (2021) mencionam o facto de que a participação pode adotar contornos muito diferentes não ocorrendo assim de uma única forma. Através da observação e conversas com ambos os elementos da equipa de sala, as famílias envolvem-se diretamente nas tomadas de decisão, fazendo sugestões acerca do funcionamento da organização. Ao longo da prática envolvi as famílias em algumas das práticas pedagógicas, nomeadamente, no âmbito do projeto desenvolvido com o grupo, obtendo uma resposta muito positiva.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

3.1. Intenções educativas para a ação

A ação pedagógica do educador de infância e as suas intencionalidades apresentam-se como aspetos indissociáveis. A partir da reflexão e definição das suas intenções, o educador confere significado à sua ação pedagógica, possibilitando “ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p.13). Após caracterizar a OSE e os seus intervenientes, é necessário identificar as intenções educativas delineadas, as quais orientaram a minha ação ao longo da PPS II, estas definidas com base nas particularidades do contexto socioeducativo. Ao longo do capítulo pretendo explicitar e avaliar reflexivamente o processo de intervenção na OSE.

3.1.1. Intenções educativas com as crianças

A primeira intencionalidade constitui-se por **construir uma relação próxima e afetiva com o grupo de crianças com base no respeito**. Repentinamente, a minha presença na sala e nos vários momentos de rotina passou a ser diária. Assim, considerei fundamental estabelecer uma relação positiva com o grupo, de forma que as crianças se sentissem confortáveis e seguras na minha presença. Portugal (2000), sublinha a importância “de ligações afetivas fortes entre crianças e adultos e a importância do estabelecimento de relações consistentes, responsivas, recíprocas e agradáveis” (p.104).

De modo a alcançar a intenção proposta, a observação do grupo foi uma técnica fundamental para recolher informação acerca das crianças e a sua forma de interação com os pares, espaços, materiais, equipa de sala e as suas famílias. Com base na observação, conheci as crianças, os seus interesses e fragilidades, utilizando essa informação para estabelecer estratégias de comunicação com cada criança, como é o exemplo do registo 328.

“Hoje trouxe para o momento do acolhimento no exterior um livro (...) Dado que, a PA pede frequentemente ao adulto que lhe conte histórias, considerei que ter um livro comigo pudesse ajudar a direcionar o foco da criança quando chegasse à instituição, ajudando-a a despedir-se mais

facilmente da sua mãe, momento que por norma é muito demoroso e difícil para a criança.” (Nota de campo, registo 328, dia 4 de dezembro de 2023)

Conforme a Carta de Princípios para uma tomada de decisão eticamente situada redigida pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011), o educador de infância deverá “respeitar toda a criança” (p.1). Ao adotar uma postura atenta, responsiva e disponível, ouvindo as crianças e tomando interesse nas suas vidas, estabeleci uma relação próxima com o grupo de crianças, priorizando o respeito pelos limites impostos por cada criança. O envolvimento em situações de brincadeira foi igualmente importante. Deste modo, mostrar-me disponível para brincar com as crianças permitiu-me alcançar a intenção proposta, dado que, de acordo com Silva et al. (2016) o brincar é “um meio privilegiado para promover a relação entre crianças e entre estas e o/a educador/a” (p.11). Assim, considero que a relação positiva estabelecida com o grupo deveu-se em grande parte à minha disponibilidade para brincar (cf. registo 253).

“O RS vem ter comigo e pergunta se posso brincar com ele aos “polícias e ladrões”, ao que eu respondo afirmativamente. O RS diz que quer ser o polícia e que por isso, eu tenho de correr para que ele me possa apanhar e “prender”. Assim, eu começo a correr pelo parque exterior e passados poucos segundos outras crianças juntam-se à brincadeira começando a correr atrás de mim também.” (Nota de campo, registo 253, dia 20 de novembro de 2023)

Outra intenção passou por **planificar propostas pedagógicas significativas que fossem ao encontro das vontades e necessidades do grupo**. Considerando o modelo curricular pelo qual a OSE se rege, a planificação é efetuada consoante a observação, escuta das crianças e os registos escritos produzidos pela equipa. Para alcançar esta intencionalidade, uma vez mais, a observação foi crucial, transpondo-a em registos escritos. Segundo Cardona, Silva, Marques e Rodrigues (2021), a documentação “corresponde à criação de evidências que possibilitam avaliar o que vai sendo feito e são a base para planificar as próximas etapas” (p.84). Desta forma, o registo de acontecimentos observados em forma de notas de campo, registos fotográficos e filmagens foram muito importantes, pois, ao rever estes registos, consegui refletir e planificar oportunidades, materiais, recursos e contextos de aprendizagem.

Considero que esta intenção foi alcançada dado que a planificação das propostas pedagógicas ocorreu com base nas sugestões das crianças, como foi o exemplo da corrida de caracóis e aprendizagem de uma canção acerca do caracol. No entanto, as propostas pretendiam também atender às necessidades do grupo, como foi o exemplo da proposta de etiquetagem da sala, a qual pretendia ajudar o grupo num dos momentos em que se observam algumas dificuldades – a arrumação da sala.

Com o decorrer das primeiras semanas pareceu-me importante **incentivar as crianças a verbalizar o meu nome e reconhecer a minha presença na sala**, uma vez que algumas crianças não o faziam, referindo-se a mim utilizando as expressões “Ei!” ou utilizando o nome da auxiliar, ou educadora cooperantes. Ao longo do tempo, fiz questão de reforçar o meu nome quando estas crianças se dirigiam a mim (cf. registo 17)

“(…) Começo a ouvir uma das crianças a chamar “mamae, mamae”. Procuro perceber de onde vem o som e quando reparo, a criança BT toca-me no braço e volta a repetir “mamae, mamae” para se dirigir a mim. De forma a fazer com que a criança compreenda o meu nome, digo-lhe “queres que a Rita te ajude?”, ao qual a criança responde afirmativamente.” (Nota de campo, registo 17, dia 3 de outubro de 2023)

Esta intenção dirigia-se, principalmente, às crianças BT e JM, estas que não verbalizavam o meu nome. No entanto, no final do estágio ambas as crianças o faziam sem qualquer dificuldade.

Em concordância com os elementos da equipa de sala, comecei progressivamente a assumir o grupo dirigindo a condução de vários momentos da rotina, como: a leitura do quadro das mensagens, o tempo de planear, momentos de transição entre espaços, entre outros. Assumir a gestão do grupo nestes momentos foi uma etapa muito importante permitindo-me ganhar confiança e segurança face ao grupo, contribuindo igualmente para que as crianças olhassem para mim como um adulto igual aos outros dois elementos da equipa, respeitando-me e reconhecendo que podiam recorrer a mim para partilhar as suas experiências e em caso de dificuldade. (cf. registo 475)

“(…) Quando terminamos os cumprimentos, a CF mostra-me um livro que trouxe para o projeto em desenvolvimento na sala. Momentos mais tarde,

o RS chega ao parque e despede-se da sua mãe. Em seguida, o RS vem ter comigo e mostra-me um saco de panos que contem vários livros

- Trouxe livros para o projeto Rita. Fui à biblioteca!” (Nota de campo, registo 475, dia 26 de janeiro de 2024)

Com base no referido, considero que a intenção foi alcançada com sucesso.

Desde cedo denotei que a maioria das crianças recorria com frequência à expressão “eu não consigo!” pedindo a ajuda do adulto face a dificuldades, sendo que, na grande parte das vezes, as crianças faziam-no sem experimentar realizar a tarefa sozinhos. Assim, apercebi-me da urgência em **ajudar as crianças a ganhar confiança em si e nas suas capacidades, incentivando-as a tentar**. Segundo Vasconcelos (2007), a autoestima da criança é construída nos primeiros anos de vida à medida que a criança vai construindo uma imagem de si enquanto ser individual e a partir da convivência no coletivo, consciencializando-se “de ser um elemento importante à vida comum” (p.113). De acordo com a mesma autora, os adultos próximos da criança têm em mãos um importante papel em transmitir confiança, segurança e valor através do estabelecimento de interações calorosas e “amor incondicional” (p.46), possibilitando que a criança desenvolva “uma auto-imagem positiva e sentido de comparência e valor próprio” (p.46).

Com base na observação demonstrou-se fulcral o reforço positivo quando a criança se encontrava face a um problema, recorrendo às expressões “eu sei que és capaz”, “primeiro tenta e, se não conseguires, a Rita pode ajudar-te”, “eu confio em ti”. Através do reforço positivo, incentivo e valorização das capacidades das crianças, considero que a intencionalidade proposta foi atingida, uma vez que, muitas vezes, após incentivar as crianças a experimentar, estas eram capazes de alcançar os seus objetivos, orgulhando-se das suas conquistas. (cf. registo 298)

“O OF vem ter comigo e diz-me que precisa de ajuda para fazer a sua cama e eu digo à criança para abrir o saco onde tem os seus lençóis e ir começando, e que assim que eu acabe de ajudar uma outra criança, vou ter com ele. Inicialmente, o OF começa a choramingar, enquanto diz: “eu não consigo”, ao que eu digo “experimenta, eu sei que és capaz”. A criança

começa a tirar os seus lençóis do saco e alguns minutos depois chama-me e diz: “Rita, fiz a minha cama sozinho. Eu fui capaz!”.” (Nota de campo, registo 298, dia 24 de novembro de 2023)

Ferreira (2010) considera que as crianças “são intrinsecamente seres sociais” (p.157) “com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento nos seus próprios termos” (p.157), possuindo uma voz ativa com “ “coisas” – ideias, opiniões, críticas, experiências, - a dizer aos adultos, verbalmente ou não, literalmente ou não” (p.157). No que respeita ao seu processo educativo, pretende-se que a criança possua um papel ativo, devendo-lhe ser garantida a oportunidade de conduzir o seu processo educativo (Silva et al., 2016, p.9). A participação, segundo Tomás (2013), é perspectivada “como condição absoluta para tornar efectivo o discurso que promove direitos” (p.51), sendo que, na relação entre o adulto e a criança, a participação compadece “de um processo de negociação e de relações mais horizontais e simétricas entre adultos e crianças” (p.54). Ao longo do estágio foi crucial **respeitar o direito de participação da criança no seu processo educativo**, incentivando o diálogo e partilha de ideias.

“Hoje, em conjunto com as crianças, organizámos uma corrida com os caracóis existentes na sala. Esta foi uma vontade expressa por algumas crianças como o TL, o FN e o GC e, neste sentido, planeámos antecipadamente os materiais necessários, tendo-os trazido para a construção dos recursos (bandeira, pista de corridas, um semáforo e um sinal de STOP).” (Nota de campo, registo 258, dia 21 de novembro de 2023)

A participação da criança foi também fundamental na construção do instrumento de avaliação solicitado – portefólio da criança, este que se encontra disponível no documento intitulado por “Portefólio da PPS II”. Ao longo do estágio a criança assumiu uma participação ativa na seleção de informação que englobou este documento.

A escolha da criança recaiu no RS e, durante o período de intervenção, observei atentamente a criança. Ao longo do processo denotei uma evolução, nomeadamente, ao nível da formação pessoal e social. A partir da observação efetuada, denotei que o RS demonstrava algumas dificuldades na partilha de brinquedos com os outros. Desde o início do período de intervenção, compreendi que o RS é uma criança muito sociável que

interage positivamente com a maioria das crianças do grupo, no entanto, ao longo do tempo, reparei que o RS demonstrou progressivamente um maior sentido de cooperação com os pares, querendo envolver-se em ações de ajuda com o outro. No que respeita ao seu envolvimento em atividades, o RS demonstrou-se sempre recetivo, verbalizando vontade em participar em tudo o que lhe era proposto. No âmbito do projeto “os caracóis”, o RS não demonstrou um particular interesse, no entanto, quis envolver-se em algumas das propostas efetuadas. Na construção do portefólio, o RS adotou uma postura muito interventiva, querendo assumir o controlo deste processo, demonstrando-se muito decisivo naquilo que pretendia incluir neste instrumento, apresentando um pensamento estruturado e coerente, justificando as suas escolhas.

Algumas crianças do grupo apresentam grandes desafios comportamentais, demonstrando reações muito efusivas e disruptivas. Neste sentido, demonstrou-se relevante **promover atitudes de autorregulação e consciência social**. Segundo Portugal (2008), durante a infância importa promover o desenvolvimento das competências sociais centradas no respeito pelo outro e “compreensão mútua” (p.34).

Nas primeiras semanas de estágio deparei-me com algumas dificuldades em comunicar com o grupo com assertividade. De acordo com Portugal (2000), a verdade e autenticidade é fundamental, pois “as crianças necessitam de pessoas verdadeiras, não pessoas de fachada” (p.98). Desta forma, alcancei a intencionalidade proposta ao comunicar com as crianças de forma aberta e sincera, acolhendo os seus sentimentos. Contudo, não me inibia de comunicar sentimentos menos positivos perante a situação, recorrendo a um tom de voz calmo, sério e assertivo. (cf. registo 272)

“(…) Enquanto estou a falar, o GC interrompe-me e começa a bater com os pés no chão e a fazer sons com a boca, distraindo a criança ao seu lado ao tentar que esta a imitasse. Eu paro de falar, olho para o GC e digo: “GC, o tapete é um local onde conversamos entre nós, e, neste momento, estás a perturbar”. A criança continua a sua ação e eu digo num tom mais sério, mas assertivo: “GC, quando estamos sentados no tapete temos de nos saber comportar. Se não te sentes capaz de estar connosco, podes abandonar a roda”. Quando faço esta sugestão, a criança diz que não quer sair e senta-

se direita, mantendo-se tranquila durante o restante momento.” (nota de campo, registo 272, dia 22 de novembro de 2023)

Considerando a faixa etária do grupo de crianças e os desafios que apresentam, nomeadamente na aquisição de regras de convivência social, a gestão do grupo nem sempre foi fácil, no entanto, penso que a intenção proposta foi alcançada.

Desde as primeiras semanas de observação apercebi-me da frequência de conflitos entre as crianças. Os motivos que originavam conflitos eram diversos, tendo-me apercebido que para a sua gestão/resolução, as crianças recorriam ao adulto em busca de proteção ou recorriam ao uso de força física. Durante a minha prática e, por forma a estabelecer uma alusão com a temática da investigação que se segue, mostrou-se importante **observar as interações entre os pares, nomeadamente, perante conflitos e conciliações, apoiando na sua gestão e resolução.** Segundo Vasconcelos (2007), quando a criança ingressa no jardim de infância, “deixa de ser o centro, para se tornar um entre outros” (p.112), deparando-se com a convivência em grupos e todos os aspetos que lhe são adjacentes, sendo um deles a “gestão dos problemas de forma participativa” (p.112). O adulto assume um papel mediador e apaziguador entre os intervenientes perante situações de conflito, sendo de esperar que o educador de infância acolha ambas as partes visadas, procurando um entendimento comum (Silva et al., 2016). Observar a criança em situações de conflito permitiu compreender, conhecer o seu modo de reação e as suas capacidades na gestão e resolução, o que me possibilitou adaptar a minha ação em conformidade. Pretendi alcançar a intenção proposta ao estar muito atenta às interações das crianças, particularmente ao modo como atuavam perante um conflito, intervindo sempre que considerava necessário, incentivando à comunicação entre si e verbalização e identificação das suas emoções perante a situação.

Considero que esta intenção foi alcançada com sucesso, acompanhando atentamente várias situações de conflitos, apesar de, por vezes, tornar-se complicado acompanhá-las devido ao rebuliço do dia a dia. A observação dos conflitos permitiu-me identificar causas comuns, as reações das crianças e o modo como elas procedem à sua resolução. A observação permitiu ainda compreender as ações tomadas pelos elementos da equipa.

3.1.2. Intenções educativas com as famílias

A primeira intencionalidade centrou-se em **desenvolver uma relação positiva e de respeito com as famílias**. Uma vez que comecei a fazer parte do dia a dia das crianças, pareceu-me pertinente dar-me a conhecer às famílias. Em concordância com a equipa educativa de sala, redigi uma carta de apresentação que fixei à porta da sala. Neste documento, apresentei-me formalmente, referindo aspetos como os motivos da minha presença na sala e a duração do estágio (cf. Anexo F). Para obter o consentimento dos encarregados de educação relativamente à captação de registos fotográficos e filmagens, produzi o documento disponibilizado no Anexo G. Ao longo do estágio, a educadora cooperante disponibilizou-se a partilhar sistematicamente com as famílias vários momentos da minha ação com as crianças através da aplicação *childiary*. Apesar do meu contacto com as famílias ser limitado aos encontros matinais, privilegiei sempre o cumprimento e simpatia para com todas as famílias.

A segunda intenção estabelecida foi **envolver as famílias, fornecendo-lhes informações acerca da minha ação na prática**. De acordo com a carta de princípios da APEI (2011), de modo a exercer uma prática eticamente situada, é necessário garantir às famílias “informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia a dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais” (p.2). Ao longo das semanas, tive o cuidado de informar as famílias de todas as propostas pedagógicas efetuadas, por meio da exposição de registos fotográficos e escritos no placar à porta da sala de atividades, constituindo-se como uma forma de comunicação com as famílias.

Não obstante, para além da fixação dos registos nas paredes, todos os registos fotográficos e/ou filmagens captados por mim, foram reencaminhados para a educadora cooperante, a qual os fazia chegar às famílias através da aplicação *childiary*. Igualmente, no âmbito do projeto “os caracóis” desenvolvido com o grupo, afixei sistematicamente no placar à porta da sala de atividades, registos fotográficos e informações das atividades e aprendizagens efetuadas, de modo a envolver as famílias naquilo que se passava. Além disso, redigi e entreguei à família da criança selecionada, um consentimento informado pedindo a autorização para a participação da criança no portefólio individual (cf. Anexo

H). No documento produzido justifiquei a escolha da criança e explicitarei os objetivos do portefólio.

A meu ver, ambas as intenções propostas foram alcançadas, visto que, apesar de não ter muito contacto direto com as famílias, considero que foi possível criar uma relação cordial e de simpatia, garantindo o respeito pelo seu papel na vida das crianças.

3.1.3. Intenções educativas com a equipa educativa

Primeiramente, demonstrou-se importante **conhecer a equipa educativa, procurando ir ao encontro das suas intencionalidades e ação pedagógica**. Ao longo do estágio, por meio de conversas e partilhas, tentei compreender o modo de organização e funcionamento da OSE. A meu ver, a prática da equipa de sala espelha como encaram o trabalho que desenvolvem e, desta maneira, tornou-se fundamental conhecer os princípios orientadores da sua prática relativamente às crianças e as suas famílias, de modo a compreender de que maneira me conseguiria integrar na rotina de sala.

Tal como mencionado no capítulo anterior, os elementos da equipa de sala continuam a estruturar cada semana, ainda que de forma flexível. Apesar da equipa não recorrer a planificações estruturadas, através de conversas com a educadora cooperante, ficou estabelecido que ao fim de cada semana apresentasse as propostas pedagógicas para a semana seguinte, estas pensadas com base em registos escritos da observação e escuta das crianças. Não obstante, ressalvo que assim como na ação da equipa de sala, as propostas foram sempre efetuadas considerando um carácter flexível, não sendo estanque. Cada planificação é constituída pela contextualização, descrição da proposta pedagógica, modo de organização do grupo e espaço e, após a dinamização da atividade, é efetuada a observação e reflexão efetuada com base nas notas de campo registadas, observação e registos fotográficos/filmagens.

Segundo a educadora cooperante, as propostas pedagógicas são baseadas nas aprendizagens a promover mencionadas por Silva et al. (2016) e os KDI's propostos pelo currículo *HighScope*. De modo a alinhar-me com a ação da equipa, optei por incluir estes aspetos nas planificações efetuadas, identificando os KDI's e áreas de conteúdo presentes em cada proposta.

Outra das intenções incide em **estabelecer uma relação de comunicação aberta e respeito com os elementos da equipa educativa**. Considerando a minha presença diária numa das salas de jardim de infância, acabei por criar uma relação de maior proximidade com os elementos da equipa de sala. No entanto, adotei uma postura simpática e de respeito para com toda a equipa educativa. Naquilo que respeita à equipa de sala, propus-me a comunicar abertamente com ambos os elementos da mesma, verbalizando as dificuldades que senti ao longo da prática, de modo a recolher as suas perspetivas, experiências, possíveis estratégias e práticas, adotando-as na minha ação.

“Estamos à porta da sala de atividades e, de modo a conduzir o grupo até à sala polivalente de forma fluída e calma, sugiro que cantemos uma canção. Esta é uma estratégia frequentemente utilizada pela educadora, por forma a gerir os momentos de transição.” (Nota de campo, registo 281, dia 22 de novembro de 2023)

Considero que a intenção proposta foi alcançada, tendo estabelecido uma relação positiva e cooperativa com os elementos da equipa.

Por fim, no âmbito da temática da investigação, foi fundamental **observar o modo como a equipa de sala aborda a gestão de conflitos**. O alcance desta intencionalidade deveu-se uma vez mais à observação e registos escritos. A definição desta intencionalidade permitiu-me adotar algumas das estratégias utilizadas pela equipa de sala, ajudando-me a lidar com a gestão dos conflitos diários e bastante frequentes no grupo de crianças do contexto socioeducativo.

As intenções pedagógicas estabelecidas pelo educador de infância possibilitam atribuir um significado à sua ação, tornando-o um profissional mais confiante e seguro na sua ação. Como futura educadora de infância, a definição de intenções pedagógicas foi uma etapa essencial, permitindo-me praticar diariamente a reflexão sobre a minha ação, compreender claramente os meus objetivos e refletir sobre possíveis estratégias e postura a adotar para alcançar as intenções estabelecidas. Penso que todas as intenções propostas foram alcançadas dentro do possível, no entanto, gostaria de ter tido a oportunidade de desenvolver mais a minha relação com as famílias.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| " | | " |

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

De modo a aferir a problemática em estudo, revisei os registos escritos efetuados consoante a observação, por forma a explorar algumas hipóteses. Durante a revisão apercebi-me da predominância de registos acerca das interações entre pares, nomeadamente, perante situações de conflito.

Tal como ilustrado no ponto 2.5, ao longo da PPS II identifiquei algumas fragilidades no grupo de crianças da sala 8 no que respeita à convivência social e interação com o outro, dado o surgimento de conflitos diários e frequentes ao longo do dia. Os conflitos envolviam todas as crianças, contudo, identifiquei algumas crianças que se envolviam neste tipo de situações com mais frequência.

Os conflitos ocorrem naturalmente num meio de socialização, constituindo-se como oportunidades de interação. Os contextos sociais de grupo propiciam a existência de conflitos originados por motivos diversos, estes que “suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” (Silva et al., 2016, p.39).

Como mencionei no tópico referente à caracterização do grupo, na sua grande maioria, as crianças encontram-se a adquirir algumas regras sociais, pelo que denotei algumas dificuldades na tomada de vez, respeito pelo outro, pouca tolerância à partilha de objetos e materiais e a disputa pela atenção do adulto. É de notar que os fatores referidos apresentam-se como algumas das causas observadas que levam ao surgimento de um conflito.

Porém, importa destacar que o meu interesse na problemática não se relacionou com a existência de conflitos, mas sim com as reações demonstradas pelas crianças perante estes momentos, nomeadamente, o nível de intensidade do confronto físico quando este ocorria. Abaixo apresentam-se algumas situações.

“A criança OF está na área da arte a fazer um desenho. O IM aproxima-se do OF e começa a dizer que é para arrumar e tenta retirar as canetas que o OF está a usar. O OF começa imediatamente a chorar muito alto e bate no braço do IM, este que começa a chorar e bate também no OF.” (Nota de campo, registo 56, dia 9 de outubro de 2023)

“O IM e o GC estão frente a frente e o IM bate no braço do GC. O GC começa a chorar e, em seguida, dá uma “chapada” na cara do IM, que começa a chorar intensamente. (...)” (Excerto de nota de campo, registro 226, dia 14 de novembro de 2023)

As atitudes mais agressivas por parte das crianças deixavam-me bastante desconcertada porque não compreendia a razão deste tipo de reação efusiva perante uma situação. Uma vez que os conflitos ocorriam durante grande parte do dia, ao longo das primeiras semanas de PPS II senti algum desgaste emocional e cansaço devido à sua frequência, pelo que, quando ocorriam, a intervenção do adulto era exigida de forma direta ou indireta, quer fosse a pedido das crianças (direta) ou por forma a parar os confrontos físicos (indireta).

Assim, desde cedo tornou-se essencial **observar as interações entre os pares, nomeadamente, perante conflitos e conciliações, apoiando na sua gestão e resolução**, constituindo-se como uma das minhas intenções na ação. A observação permitiu-me analisar as ações das crianças e conhecer as suas capacidades verbais e expressivas perante este tipo de situações, o que ao longo do tempo apresentou-se como uma ferramenta importante para adequar a minha ação às diversas situações. Porém, de modo a ajustar a minha ação, considerou-se igualmente importante **observar o modo como a equipa de sala aborda a gestão de conflitos**, considerando-se também uma das minhas intenções mencionadas anteriormente. A observação dos elementos da equipa de sala foi necessária, uma vez que, conforme compreensível através da leitura das caracterizações efetuadas, para além da presença do adulto no conflito ser frequente, os elementos da equipa de sala adotarem uma postura muito específica na gestão dos conflitos (cf. registro 54).

“Enquanto brincavam, as crianças MP, IM e FN envolveram-se num conflito e começam a bater uns nos outros. Quando a educadora se apercebe do que está a acontecer, aproxima-se das três crianças e coloca-se ao seu nível. A educadora começa por ouvir todas as crianças acerca do sucedido, colocando questões que as façam verbalizar as suas emoções. Neste sentido, as crianças verbalizam aquilo que não gostaram que o outro

lhe fez. Após ouvir as três crianças, a educadora leva as crianças a refletir sobre possíveis soluções para resolver o conflito criado. (...)” (Excerto de nota de campo, registo 54, dia 9 de outubro de 2023)

Considerando o panorama apresentado, pareceu-me pertinente que a investigação em PPS II se centrasse na temática dos conflitos interpessoais, tendo como questão de partida: Quais as interações observadas entre as crianças da sala 8, quer nos conflitos, quer na sua resolução?

A investigação intitula-se por: *No meio de conflitos: Observação de uma sala de jardim de infância*, estabelecendo os seguintes objetivos: 1) observar as interações entre pares em situações de conflito e investigar a ação das crianças da sala 8 nos conflitos e na sua resolução; 2) identificar as situações mais frequentes de conflitos observadas no grupo de crianças da sala 8 e 3) analisar o papel do adulto na gestão e resolução de conflitos. Os objetivos da investigação foram partilhados com as famílias através do documento disponível no anexo I.

Penso que a presente investigação é significativa, uma vez que incide sobre uma dificuldade identificada no grupo. O estudo acerca da temática e observação do contexto permitir-me-á adquirir não só conhecimentos teóricos, como também adequar a minha ação em conformidade para poder ajudar as crianças na mediação do conflito. A presente investigação tem como público-alvo o grupo de crianças da sala 8, com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos e os dois elementos da equipa de sala.

4.2. Revisão da literatura

4.2.1. Contextualização do significado de conflito e clarificação de conceitos

Considerando a temática da investigação, parece-me importante apresentar a perspetiva de alguns autores acerca do conflito.

Segundo Sobral (2015), o conceito de conflito não é consensual, considerando-o um conceito polissémico que depende da perspetiva adotada. Na visão da autora, os conflitos referem-se a “fenómenos sociais que ocorrem no dia-a-dia” (p.129). Para Dimas, Lourenço e Miguez (2005), o conflito assume-se como “um fenómeno inevitável” (p.1) que pode surgir a partir das relações sociais entre indivíduos pertencentes a um mesmo

grupo e o qual tem origem pela existência de perspectivas discordantes que provocam momentos de tensão. Dimas et al. (2005) apresentam as perspectivas de Robbins (1996) e Deutch (2003), sendo que, para o primeiro autor, o conflito apresenta-se como um processo onde se observam esforços de uma das partes para impedir que a outra parte alcance os seus objetivos, originando sentimentos de frustração. Já para Deutch (2003), o conflito considera a coexistência de “actividades incompatíveis” (p.3), colocando em causa a concretização de uma delas ou tornando-a menos eficaz (Dimas et al., 2005).

Ao longo da pesquisa deparei-me com polos opostos acerca do conflito, verificando a sua perceção através de um espectro negativo ou, por outro lado, um espectro positivo, traduzindo-se em acontecimentos que promovem o diálogo (Dimas et al., 2005).

Sobral (2015) destaca três perspectivas de Jares (2002). A primeira associa o conflito a algo negativo, “um fenómeno desagradável, uma situação fortemente indesejável ou a evitar” (p.129) situando-se numa perspetiva tradicional. Já na perspetiva “hermenêutico-interpretativa” (p.129), o conflito é observado como necessário a fim de “estimular a criatividade” (Sobral, 2015, p.129). Por fim, a perspetiva crítica coloca a tónica na utilidade do conflito, excluindo uma visão violenta, vendo-o como um acontecimento que encoraja “a democratização e emancipação dos participantes” (p.129). Ribeiro (1997) sublinha igualmente a visão dos conflitos de forma positiva ou negativa, acrescentando outra visão centrada numa “*perspectiva pragmática*” (p.152), encarando-os como neutros, dado que, “o que lhe confere valor são as *estratégias* e as *táticas* usadas por ambas as partes, e os *resultados* a que conduzem” (p.152).

Considerando que a investigação se centra na observação de um grupo de crianças e profissionais de educação, importa compreender a visão do conflito no âmbito das Ciências da Educação. Segundo Alves e Ferreira (2022), “os conflitos estão muito associados a problemas de comunicação, designadamente no que se refere à incapacidade de os atores expressarem de modo oportuno os próprios interesses, ou mesmo, dificuldades sem saberem escutar os interesses manifestados pelos outros” (p.7). Ashby e Neilsen-Hewett (2012) complementam referindo que os conflitos na infância implicam a tentativa de influência de uma criança para com a outra, o que resulta na oposição da criança influenciada.

Com base nas leituras efetuadas, compreendi que no âmbito da Educação de Infância muitos autores percebem os conflitos de forma positiva, tal como Serrano (2018), que considera os conflitos como oportunidades que proporcionam “o contexto para a aprendizagem social e resolução de problemas, incluindo (...) [a] cooperação, alternância da vez e a demonstração do início da empatia” (p.73). Esta visão é também adotada pelo modelo curricular *HighScope*, modelo adotado pela OSE, dado que, os conflitos são vistos como “oportunidades para as crianças desenvolverem competências no domínio da resolução de problemas interpessoais” (Epstein & Hohmann, 2019, p.79).

A presente investigação alinha-se com Sobral (2015) e Dimas et al. (2005), percebendo os conflitos como acontecimentos naturais decorrentes das interações sociais, inevitáveis à convivência grupal. A investigação pretende abordar os conflitos de forma positiva, recaindo sobre a perspectiva crítica, acreditando na melhoria das relações interpessoais, diálogo e comunicação, através do conflito.

4.2.2. Interações entre pares no jardim de infância, perante situações de conflito

A PPS II foi efetuada na valência educativa de jardim de infância. Segundo Sobral (2015), o jardim de infância considera-se o primeiro grande espaço onde ocorrem as interações entre pares inseridos num grande grupo. Na entrada no jardim de infância, a criança depara-se com realidades diversas, enfrentando desafios na aquisição de regras sociais que permitirão à criança “desenvolver um estilo próprio de relacionamento interpessoal” (Brás & Reis, 2012, p.137).

A vivência no jardim de infância envolve a convivência em grupo, esta que de acordo com Silva et al. (2016) implica o confronto de opiniões, levando ao surgimento de conflitos para os quais são necessárias competências sociais que permitam a resolução de problemas. Em concordância, Alves e Ferreira (2022) referem que na convivência grupal, as crianças “disputam, confrontam, negociam, desafiam, estipulam, impõem e/ou influenciam quais as formas de agir e quais os valores e normas e adequados, que os aprendem e que os fazem cumprir” (p.8). As mesmas autoras referem ainda que, nestes contextos, as crianças colocam em prática as aprendizagens efetuadas por meio da observação de interações entre os outros e as suas experiências sociais “relativamente ao modo como manter intercomunicações e interações com os outros” (p.8).

Katz e McClellan (1999) consideram o período do pré-escolar como “os melhores [anos] para ajudar a criança a estabelecer um ciclo positivo nas suas relações sociais” (p.21). Durante este período, a criança desenvolve “capacidades de falar e de formar imagens mentais que lhe permitem desenvolver as suas competências sociais” (Lino, 1999, p.80). A aquisição de competências sociais é um aspeto necessário para que a criança seja capaz de resolver os conflitos nos quais se vê envolvida (Silva et al., 2016). As competências sociais ou *Skills* sociais (Katz & McClellan, 1999) caracterizam-se pela capacidade em manter relações sociais e recíprocas com os outros.

As interações entre pares propiciam o surgimento de conflitos para os quais as crianças necessitam de possuir competências sociais ao nível da resolução de conflitos, com as quais lhes é possível resolver conflitos autonomamente. Hohmann e Weikart (2007) alertam para a importância da resolução de conflitos, referindo que as crianças que praticam “a resolução dos conflitos desde idades precoces, pela altura em que atingem a idade adulta têm muitas das competências interpessoais de que necessitam” (p.89). Da mesma maneira, Alves e Ferreira (2022), destacam os benefícios da resolução de conflitos no âmbito da formação pessoal e social da criança, salientando que “as interações conflituais facultam a compreensão de outros pontos de vista, a afirmação e relativização de posicionamentos e, conseqüentemente, a aprendizagem da vida e convivência em grupo(s)” (p.5).

Focalizando a análise nos conflitos na infância, Myrtil, Lin, Chen, Purtell, Justice, Logan e Hamilton (2021) referem que estes são “an important form of social interaction that uniquely contributes to children’s development” (p.230). Os conflitos na infância caracterizam-se por serem breves e frequentes e surgem por razões diversas (Chen, 2003). Segundo Ashby e Neilsen-Hewett (2012), o conflito pode envolver agressão entre os intervenientes, seja verbal ou física, no entanto, na visão destas autoras, os conflitos consideram-se maioritariamente trocas emocionais “during which one individual objects to an occurrence involving another individual” (p.146-147). Simoni e Perrig-Chiello (2008) acrescentam que, apesar da possibilidade de confronto físico nos conflitos na infância, não implica que estes sejam agressivos, uma vez que, “the child’s primary goal is not to harm his or her opponent, but to defend his or her own goals and interests and to overcome the resistance of the other child” (p.3).

Myrtil et al. (2021) e Chen (2003) identificam a disputa de brinquedos e objetos como uma das razões mais comuns que levam ao surgimento de conflitos. No que considera à posse, Simoni e Perrig-Chiello (2008) apresentam a perspectiva de Viernickel (2000), o qual diferencia tipos de posse, destacando “territorial possession, object possession, or possession of social objects, i.e., jealousy” (p.4). Myrtil et al. (2021, p.231) identificam também “intrusion of personal body space, course of escalating the terror, course of play conflict, violation of classroom rules and routines, and physical aggression” como outros fatores que levam ao surgimento de conflitos. No contexto da prática observam-se alguns dos fatores referidos, principalmente, a invasão do espaço pessoal, ao que as crianças reagem rapidamente ao insurgir-se contra quem invade o seu espaço. O outro fator relaciona-se com as brincadeiras que, muitas vezes, terminam em conflito, quer pela partilha dos brinquedos, quer pela brincadeira não tomar o rumo que uma das crianças pretende.

Ao longo do crescimento da criança denota-se uma evolução das causas que dão origem a conflitos. De acordo com Chen (2003), as crianças mais velhas em idade pré-escolar envolvem-se em “more socially oriented conflicts” (p.204) originados pelo confronto de crenças, ideias, opiniões, contrariamente às crianças mais novas, cujos conflitos centram-se na disputa por brinquedos e objetos. O grupo de crianças que acompanho constitui-se maioritariamente por crianças de 2 e 3 anos, existindo apenas seis crianças com 4 anos. No contexto da prática, a ideia retratada por Myrtil et al. (2021) é observável, verificando que predominam os conflitos causados pela disputa de objetos e disputa da atenção do adulto, no entanto, naquilo que concerne às crianças com 4 anos, salvo pequenas exceções, afiro o mencionado por Chen (2003), denotando que se envolvem em conflitos causados pela diferença de opiniões, nomeadamente, sobre de que modo devem ocorrer as brincadeiras e conflitos sociais ao nível das amigas ou quebra delas.

No que respeita ao tipo de reações que a criança tende a demonstrar perante situações de conflito, Chen (2003) identifica como reações mais comuns: “physical force”, “soliciting adult assistance by tattling, whining, or simply by directly requesting for help”, “crying, withdrawing, and yielding” (p.204). No contexto de prática observam-

se muitas das reações mencionadas pela autora, sendo que, o grupo dá primazia à utilização da força física, o choro e a procura do adulto para se queixar do sucedido.

No que concerne à resolução dos conflitos, Skoglung (2019) apresenta uma possível estratégia adotada pelas crianças designada por “bilateral or facilitative strategies” (p.26). Esta estratégia observa-se quando as crianças envolvidas num conflito recorrem ao diálogo para comunicar o seu ponto de vista e escutam o outro procedendo à negociação das diferentes partes. Apesar desta estratégia, podem também observar-se episódios nos quais as crianças recorrem a estratégias físicas para “resolver” o conflito, designando-se por “unilateral strategies, also called “cessation strategies” ” (Skoglung, 2019, p.26). De acordo com Dehham (2007), quando provocada ou perante sentimentos de irritação, a criança procede à utilização de força física para responder a esses sentimentos para com as crianças que o incomodam.

A reação da criança depende de vários fatores, tais como a idade (Skoglung, 2019). Dehham (2007) destaca também o nível de desenvolvimento linguístico, sublinhando o seu impacto na ação da criança, visto que, “a preschooler with more advanced expressive language also can describe his/her own emotions more pointedly (...) which not only allows him/her to get their emotional point across, but also allows for others to communicate with them” (p.20). Em oposição, crianças que ainda não dominam a linguagem verbal poderão recorrer à força física como forma de “resolver” o conflito. Skoglung (2019) acrescenta que a utilização de força física como forma de responder a um conflito diminui progressivamente à medida que as crianças crescem, verificando-se que as crianças mais velhas “are able to engage in intersubjective interaction by words and negotiations, especially when they are playing and want to continue” (p.25-26).

Os resultados obtidos durante a resolução de conflitos são distintos. Myrtil et al. (2021) apontam que perante uma atitude insistente por parte da criança obtêm-se resultados que consistem em “win-lose outcomes” (p.231), onde apenas uma das crianças alcança o seu objetivo. Por outro lado, quando as crianças optam pela negociação observam-se “win-win outcomes” (p.231), nos quais “both partners get their desired objectives” (Myrtil et al., 2021, p.231).

No contexto prático denoto que a grande maioria do grupo recorre ao uso de estratégias físicas. No que respeita ao uso de estratégias bilaterais, considero que apenas

duas das crianças são capazes de negociar sem a presença do adulto, sendo de realçar que apenas uma pequena parte das crianças (3) procedem a pequenas negociações.

Para que as crianças tenham espaço e liberdade para resolverem os conflitos, é necessário que o contexto socioeducativo possua uma determinada visão da criança, nomeadamente, da sua competência. Pechtelidis (2021), menciona que o desenvolvimento no campo da sociologia na infância, trouxe a modificação da imagem da criança, percecionando-a como “autónoma capaz e flexível, que é independente, pode resolver problemas” (p.54). Assim, “a nova Sociologia da Infância aumenta o estatuto das crianças através da promoção dinâmica da imagem das crianças como “atores sociais capazes” ” (p.55). Importa destacar a importância de considerar a competência da criança para o presente em que ela se encontra. Agostinho (2015) apresenta o trabalho de Corsaro (2003) no campo da sociologia para a infância, o qual contraria a ideia da formação da criança para um futuro adulto, mas sim para um indivíduo que socialize com os outros no presente. Assim, pretende-se “indivíduos autónomos e cidadãos com direitos no “aqui e agora” em vez de futuros adultos” (Pechtelidis, 2021, p.55).

4.2.3. O papel do adulto no conflito

No dia a dia do contexto socioeducativo, a intervenção do adulto é muito requisitada pelas crianças em momentos de conflito. Assim, o adulto possui um papel importante na gestão e resolução dos conflitos que ocorrem. Desta forma, parece-me pertinente recolher informação acerca do papel do adulto na resolução de conflitos, nomeadamente, o momento adequado para a sua intervenção e possíveis modos de ação, para que a criança se torne progressivamente mais autónoma na resolução dos conflitos em que se envolve.

De acordo com Brás e Reis (2012), o educador de infância apresenta-se como um modelo para a criança, esta observa atentamente as ações do adulto e procura reproduzi-las, construindo assim a sua identidade a partir das aprendizagens efetuadas através das experiências diárias de interação com os outros “acedendo a conhecimentos acumulados culturalmente em termos de atitudes, normas e valores” (Sobral, 2015, p.132). Assim, na visão de Brás e Reis (2012) o adulto deve “oferecer um modelo de comportamento social coerente” (p.138).

Uma vez que as crianças se encontram inseridas num grupo, torna-se necessário que adquiram determinadas competências para conviverem socialmente com os seus pares. Na aquisição destas competências, o educador constitui-se como um pilar fundamental na comunicação com as crianças. Em concordância com o artigo 3.º, elemento 4 do Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto publicado pelo Diário da República, na sua ação educativa o educador de infância “relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia”, “apoia e fomenta o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo” e “promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania” (p. 5573). Sobral (2015) sublinha a importância do papel do adulto no desenvolvimento da autoestima e confiança da criança, levando a que esta acredite em si e nas suas capacidades para que se sinta confiante em resolver os seus conflitos e tornar-se mais autónoma.

No que respeita ao conflito, o adulto detém um papel muito importante. Segundo Mota e Simões (2019), quando as crianças são pequenas, o adulto adota uma postura muito interventiva, mediando o diálogo. Ao longo do crescimento da criança espera-se que esta adote progressivamente um sentido de autonomia, de forma que face à ausência do adulto, a criança “tenha a capacidade para agir por si, encontrando as suas próprias estratégias para resolver um problema com o qual se depara” (p.55), possibilitando assim que o educador passe a adotar uma postura mais observativa (Mota & Simões, 2019).

Na resolução de conflitos, segundo Lino (1999), importa que o adulto tenha em consideração o “nível de desenvolvimento e capacidade de compreensão das situações geradoras de conflitos” (p.93) para conseguir responder em conformidade para apoiar “o desenvolvimento da criança do nível em que se encontra para o nível imediatamente a seguir, ajudando-a a descentrar-se, a perceber o outro como uma pessoa diferente” (p.93). De acordo com Myrtil et al. (2021), o educador pode apresentar-se como um elemento contribuidor ou dificultador da aprendizagem das crianças relativamente às competências de resolução de conflitos. A posição do educador dependerá do modo como efetua a gestão do conflito.

Tal como referido na ação da criança, Myrtil et al. (2021) e Chen (2003) distinguem dois tipos de estratégias que podem ser adotadas pelo adulto face a um

conflito, destacando as estratégias de interrupção e mediação do conflito, estas conhecidas por estratégias unilaterais ou bilaterais apresentadas por Skoglung (2019). No que concerne às estratégias de interrupção ou unilaterais, Chen (2003) refere que o adulto procura terminar o conflito através da orientação às crianças sobre o que devem fazer, “physically separating the children, and/or by removing the source of conflict to end the dispute” (p.205), não possibilitando às crianças a oportunidade de resolverem o conflito entre si. Já as estratégias de mediação ou bilaterais constituem-se pelo apoio por parte do adulto por meio de sugestões, ajudando as crianças a comunicar o problema verbalizando os seus sentimentos (Chen, 2003). Em concordância, Skoglung (2019) acrescenta que na utilização das estratégias bilaterais o adulto procura identificar o problema, não fazendo juízos de valor para os intervenientes. Segundo Myrtil et al. (2021), a utilização de estratégias de mediação origina maior probabilidade de obter resultados que permitam o alcance do objetivo por parte de uma das crianças - “win-lose outcomes” (p.231), ou em que ambos consigam alcançar o seu objetivo - “win-win outcomes” (p.231). Contrariamente, quando o adulto recorre a estratégias de interrupção imediata, as quais envolvem a separação das crianças envolvidas no conflito ou dos objetos em causa, estes garantem “lose-lose outcomes” (p.231), onde ambas as crianças não alcançam o seu objetivo.

Tal como mencionado no tópico anterior, as estratégias bilaterais pressupõem uma determinada visão da criança, nomeadamente como um ator com voz, capaz de resolver os seus problemas. A mudança de perspetiva implica uma reflexão cuidada por parte do adulto.

Importa compreender em que momento acontece a intervenção do adulto, a sua pertinência e a postura a adotar aquando da sua intervenção. Segundo Katz e McClellan (1999), a intervenção do adulto deve acontecer apenas e só quando estritamente necessário, de modo a dar oportunidade às crianças de “tentar resolver os seus problemas” (p.22). Assim, quando decide o adulto intervir? Conforme as mesmas autoras, essa decisão deverá basear-se na capacidade de observação do adulto e avaliação do mesmo sobre as “capacidades individuais das crianças para resolverem conflitos sem a ajuda dos adultos” (p.22).

Quando o adulto possui um papel interventivo na resolução do conflito, o modo como este efetua a sua gestão tem um impacto direto no resultado obtido. Considerando a importância da gestão do conflito, Chen (2003) refere que o educador deve adotar uma postura de mediação, evitando a interrupção do conflito, procurando invés ajudar as crianças a compreender “one another’s perspective and generate possible solutions” – (p.206). Em conformidade, Myrtil et al. (2021) sublinham a importância de conferir liberdade às crianças para que se possam resolver entre si, defendendo igualmente a minimização da intervenção do adulto, ressaltando a necessidade de uma postura observativa e atenta, intervindo quando necessário para evitar o agravamento do conflito.

Considerando o modelo curricular pelo qual a OSE se rege, o modelo *HighScope*, é importante compreender o papel do adulto face aos conflitos para que mais tarde possa analisar as ações dos elementos da equipa de sala perante estas situações. No modelo curricular mencionado, os adultos recorrem a uma estratégia muito própria designada por abordagem de resolução de problemas face ao conflito interpessoal. Segundo Epstein e Hohmann (2019), a prática desta abordagem desde tenra idade permite que a criança desenvolva confiança em si, sentindo-se competente e capaz de resolver os conflitos que enfrenta, estes que ao longo do seu crescimento se complexificam. Esta abordagem constitui-se como um processo repartido em seis passos tomados pelo adulto quando intervém no conflito, a partir dos quais as crianças adquirem ferramentas que as ajudam a lidar com os conflitos entre si, tais como: “aproximar-se calmamente e parar qualquer acção violenta” (p.80), “identificar os sentimentos das crianças” (p.80), “recolher informação” (p.80), “redefinir o problema” (p.80), “pedir ideias de solução e escolher uma em conjunto” (p.80) e “preparar-se para dar apoio, no seguimento da solução” (p.80). (Epstein & Hohmann, 2019).

A abordagem proposta pelo *HighScope* poderá ligar-se às estratégias de mediação ou bilaterais apresentadas por Chen (2003), Skoglung (2019) e Myrtil et al. (2021). Estas estratégias possuem vários elementos em comum, entre os quais, o incentivo por parte do adulto à participação da criança na resolução do problema. Para tal acontecer, apraz-se à visão da criança como um ser competente e capaz de resolver os conflitos nos quais se envolve. Na visão de Alves e Ferreira (2022), o adulto deve perspetivar as crianças “como atores sociais capazes de expressarem as suas vozes” (p.4), possuindo assim uma

postura aberta e disponível, incentivando-as à partilha de possíveis soluções, observando-se que perante a utilização desta estratégia aferem-se resultados mais positivos na resolução de conflitos (Myrtil et al., 2021).

4.3. Roteiro metodológico e ético

A investigação visa como principais atores as crianças do grupo da sala 8 e os elementos da equipa de sala (educadora e auxiliar cooperantes). Como referido anteriormente, a investigação intitula-se por “*No meio de conflitos: Observação de uma sala de jardim de infância*”. Por forma a responder à questão de partida e objetivos propostos, estes mencionados anteriormente no ponto 4.1, foi necessário refletir acerca das opções metodológicas, técnicas e instrumentos de recolha de dados a adotar. Nos parágrafos seguintes descrevo e fundamento as opções metodológicas e éticas adotadas ao longo da investigação.

4.3.1. Natureza da investigação e método

A investigação assume uma natureza qualitativa. Meirinhos e Osório (2010) referem que na perspetiva de investigação qualitativa, “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis mas são, antes, formuladas com o objectivo de estudar fenómenos com toda a sua complexidade em contexto natural” (p.50), procurando “a lógica da construção do conhecimento” (p.51). Pereira, Dornela, Cardoso e Pedreschi (2005) acrescentam que a investigação qualitativa requer a utilização de diversas etapas de interpretação que têm por objetivo “retraçar, decodificar ou traduzir fenómenos sociais naturais, com vistas à obtenção de elementos relevantes para descrever ou explicar estes fenómenos” (p.56). A produção de uma investigação qualitativa implica, na visão de Meirinhos e Osório (2010), um trabalho de campo direto recorrendo à observação, emissão de juízos de valor e análise interpretativa.

A investigação assenta no método de investigação estudo de caso. Segundo Ventura (2007), o estudo de caso é compreendido “como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais” (p.384), sendo necessário que o investigador delimite claramente o tempo e lugar da investigação para que “se possa realizar uma busca circunstanciada de informações” (p.384). Martins e Belfo (2011)

acrescentam que o estudo de caso “examina um fenómeno no seu ambiente natural (...) tendo como objetivos fundamentais, o alargar ou aprofundar o conhecimento científico sobre determinados fenómenos sociais” (p.44). O estudo de caso sucede-se por meio de várias “etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos” (Meirinhos & Osório, 2010, p.52).

A escolha do estudo de caso deveu-se ao facto da investigação basear-se na observação e análise das crianças e as suas interações num contexto real de socialização perante situações de conflito. Assim, tenciono ir ao encontro de Yin (2012), o qual refere “all case study research starts from the same compelling feature: the desire to derive a(n) (up-) close or otherwise in-depth understanding of a single or small number of “cases”, set in their real-world contexts” (p.4).

A categorização dos estudos de caso difere entre vários autores, sendo algumas perspetivas apresentadas por Meirinhos e Osório (2010). Estes autores apresentam a visão de Bogdan e Biklen (1994) que os classificam consoante o seu número, designando-os como estudo de caso único ou múltiplo. Meirinhos e Osório (2010) apresentam também a perspetiva de Yin (1993), acrescentando um critério de classificação aos estudos de caso únicos e múltiplos, podendo estes ser exploratórios, descritivos e explanatórios. De acordo com Meirinhos e Osório (2010), Yin (2005) considera ainda os estudos de caso como casos únicos ou múltiplos que podem ser “holísticos (com uma unidade de análise) ou incorporados (várias unidades de análise)” (p.57). Por fim, Stake (1999) introduz a classificação dos estudos de caso como intrínsecos, instrumentais ou coletivos (Meirinhos & Osório, 2010).

Tendo em conta, a classificação proposta por Yin (1993; 2005), classifico a tipologia do estudo de caso desenvolvido como descritivo único holístico, visto que tem por objetivo observar as interações entre as crianças da sala 8, abrangendo apenas uma unidade de análise. De acordo com a perspetiva de Stake (1999), considero ainda o estudo de caso como intrínseco, uma vez que, a investigação recai sobre o caso particular observado, ou seja, as interações entre as crianças da sala 8 no conflito e o papel da equipa de sala.

4.3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Ao longo da investigação privilegiei as seguintes técnicas de recolha de dados: entrevista semiestruturada, observação direta participante e não participante e revisão de literatura acerca da temática em investigação. Relativamente aos instrumentos de recolha de dados, consideram-se os seguintes: guiões de entrevistas, notas de campo e tabela de registo. Em seguida, são descritas as técnicas e instrumentos de recolha de dados, explicitando como foram colocadas em prática, assim como a sua pertinência.

Iniciando pelas técnicas de recolha de dados, recorri à realização de uma **entrevista semiestruturada** aos dois elementos da equipa da sala 8 e a quatro crianças do grupo. Segundo Vohlgemuth, Almeida, Brunheira, Campos, Cruz, Esteves e Estrela (2016-2017), a entrevista caracteriza-se como “um método de recolha de informação que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com pessoas, cuidadosamente selecionadas” (p.32). No âmbito do estudo de caso, Meirinhos e Osório (2010) consideram a entrevista essencial, na medida em que, a partir desta técnica, o investigador compreende as perspetivas e conceções da/s pessoa/s entrevistada/s.

No que concerne à equipa de sala, realizei as entrevistas individualmente e tive como objetivo compreender a visão da equipa face aos conflitos e o seu papel perante este tipo de situações, uma vez que, como mencionado em pontos anteriores do relatório, a gestão e resolução dos conflitos é um aspeto muito presente na sala, sendo a intervenção do adulto muito requisitada. Além dos elementos da equipa de sala, pareceu-me pertinente realizar uma entrevista a um grupo focalizado de crianças, dado que a investigação se centra num contexto de jardim de infância. A entrevista teve como objetivo compreender o seu entendimento sobre o que consideram ser um conflito e como procedem à sua resolução.

Ao longo da investigação tive a intenção de que esta se constituísse como um processo participativo na qual as crianças contribuíssem, recorrendo à recolha dos seus pensamentos. Tomás (2013) chama a atenção para que, enquanto adultos, nos certifiquemos que as crianças assumam responsabilidades e participem nas decisões “para as quais têm competências” (p. 52). Assim, o critério de seleção das crianças entrevistadas baseou-se nas suas competências linguísticas, para ser possível compreender as suas conceções. Deste modo, só considero adequado que a recolha fosse efetuada com as crianças que comunicam verbalmente de forma coerente e que já possuam um raciocínio

lógico estruturado, dentro do possível. Os participantes inquiridos foram quatro crianças, três delas com 4 e uma com 3 anos. Para a participação das crianças, pedi a autorização aos responsáveis pelas mesmas, através da assinatura de um consentimento informado disponível em anexo (cf. Anexo J). Pedi igualmente a autorização das crianças questionando-lhes diretamente se queriam participar após explicar a razão da entrevista.

Outra das técnicas de recolha de dados utilizadas foi a **observação direta participante e não participante**, realçando que esta técnica foi fundamental, uma vez que a temática se centra nas interações entre as crianças. Segundo Vohlgemuth et al. (2016-2017), a observação apresenta-se como uma técnica que requer a presença do investigador no local. No âmbito da investigação equilibrei momentos de observação participante e não participante. Meirinhos e Osório (2010) referem que a observação participante percebe o investigador como “parte activa do campo observado” (p.60) influenciando com a sua ação o acontecimento observado. Assim, optei por intervir nas situações de conflito quando me apercebia que as crianças não conseguiam chegar a uma solução comum ou dialogar entre si, colocando a sua segurança em perigo quando se agrediam fisicamente. No que considera à observação não participante, esta permitiu-me posicionar-me “de fora” do acontecimento, observando o modo como as crianças agiam e a ação dos elementos da equipa de sala.

No que respeita à **revisão de literatura**, esta estabelece-se como uma técnica significativa de recolha de dados ao complementar “informações obtidas por outras técnicas” (p.15) e/ou possibilitar a “descoberta de novos aspectos sobre um tema ou problema” (Vohlgemuth et al., 2016- 2017, p.15).

Por forma a alcançar a maior veracidade de dados, procedi à triangulação entre técnicas de recolha de dados. Meirinhos e Osório (2010) associam a triangulação a “uma estratégia de validação (...), a fim de aumentar a fiabilidade da informação” (p.60).

Relativamente aos instrumentos de recolha de dados, para a concretização das entrevistas foram construídos dois **guiões de entrevista**, um para as crianças e outro para os elementos da equipa de sala. Os guiões englobam um breve conjunto de questões relacionadas com a temática em investigação (cf. Anexo K).

No que concerne à observação, recorri ao registo das situações na íntegra em **notas de campo**, estas que, posteriormente, foram organizadas numa **tabela de registo**

disponível no anexo L. A tabela de registo encontra-se dividida em quatro critérios: 1) Situação desencadeadora (motivo que originou o conflito); 2) Participantes (identificação das crianças envolvidas); 3) Ação tomada pelos intervenientes (como interagiram as crianças entre si) e 4) Ação tomada pelo adulto (quais as atitudes e estratégias do adulto para a gestão e resolução do conflito).

Face à quantidade de conflitos observados ao longo da prática, optei por selecionar uma amostra de 14 exemplos de situações de conflitos entre pares observados do início ao fim, por forma a analisá-los com maior detalhe e precisão. Os exemplos selecionados foram organizados na tabela de registo, consoante os critérios supramencionados. A seleção das situações de conflito correspondeu a dois critérios: 1) **temporalidade** e 2) **tipo de intervenientes**. No que refere ao primeiro critério, optei por apresentar situações ocorridas ao longo de toda a extensão temporal da PPS II, uma vez que denotei alguma evolução na forma de resolução dos conflitos. Assim sendo, seis dos conflitos selecionados ocorreram nos primeiros meses de estágio (outubro e novembro) e os restantes tiveram lugar nos meses de dezembro e janeiro, sendo possível observar uma evolução nas ações das crianças. Já no segundo critério, tive a atenção de selecionar os conflitos nos quais englobassem apenas as crianças da sala 8, membros da equipa da sala e eu. Optei por selecionar conflitos onde estive envolvida, pois, como desenvolverei mais adiante, dado a minha postura participante, muitas vezes, as crianças recorriam a mim perante uma situação de conflito, o que condicionava a observação da ação dos elementos da equipa. Além disso, procurei selecionar conflitos com crianças diferentes para identificar diferentes tipos de reações e formas de resolução.

4.3.3. Processo de análise dos dados recolhidos

A investigação centrar-se-á na **análise de conteúdo**. Após a elaboração das entrevistas efetuei a transcrição das mesmas e posterior análise categorial da informação obtida. No que respeita à amostra de conflitos selecionados, será igualmente efetuada a análise categorial dos mesmos, sendo esta análise alicerçada às seguintes categorias: “situação desencadeadora”, “quantidade de intervenientes”, “ação da criança” e “formas de resolução do conflito”, “adoção de estratégias de interrupção ou unilaterais” e “adoção de estratégias de mediação ou bilaterais”.

4.3.4. Questões éticas durante a PPS II – intervenção e investigação

Além das opções metodológicas adotadas, existiu igualmente a preocupação em assegurar todas as questões éticas para com os intervenientes envolvidos.

Segundo Duque e Carvalheiros (2017), o investigador deve garantir a confidencialidade de todas as partes envolvidas e “explicar aos estudados os objetivos e as implicações da pesquisa, com vista a obter destes o consentimento informado” (p.104). No que concerne às famílias e à equipa educativa de sala, uma vez que se trata de adultos, conversei com ambas as partes, explicitando os objetivos da minha presença na sala e solicitei a participação dos elementos da equipa de sala na investigação.

No que concerne à criança, esta tem direitos e é um ator social ativo na sociedade, o qual merece participar ativamente nos assuntos que lhe dizem respeito. Quer ao longo da prática investigativa, quer ao longo da prática pedagógica, obtive o consentimento por parte das crianças ao interpretar as suas reações, indo ao encontro de Ferreira (2010), a qual destaca a importância de interpretar o consentimento da criança de modo diferenciado, uma vez que estas terão “diferentes níveis de competência e conhecimento, de interesses, papéis e poderes e de capacidades de acção” (p.177). Para a autora, o consentimento informado por parte das crianças tem-se mostrado fundamental “nas pesquisas em Sociologia da Infância” (p. 160), sendo que este deverá priorizar “os seus direitos de participação, onde se incluem, entre outros, os direitos a ser informada e a ser ouvida em assuntos que lhe dizem respeito” (p.161). Em concordância, Francischini e Fernandes (2016) referem que o reconhecimento do papel ativo da criança levou os investigadores a enfrentarem “questões e desafios que, até então, pouco ou quase nada apareciam nas pesquisas” (p.62). Ferreira (2010) menciona ainda alguns fatores associados ao consentimento informado por parte das crianças, destacando a relação de confiança entre o investigador e as crianças e o consentimento por parte dos adultos responsáveis para assegurar a salvaguarda da criança no que concerne à sua “privacidade, anonimato e confidencialidade” (p.161).

Assim, por forma a promover uma investigação e prática eticamente situada para com todos os intervenientes, elaborei um roteiro ético no qual explicito os princípios éticos adotados ao longo do percurso, quer no âmbito da investigação, quer no âmbito da intervenção. Salienta-se que o roteiro ético teve como base a Carta de Princípios para a Ética Profissional da APEI (2011) e os princípios éticos e deontológicos no trabalho de

investigação com crianças mencionados por Tomás (2011). O roteiro ético encontra-se disponível no anexo M.

4.4. Apresentação e discussão dos dados

Em seguida serão apresentados os resultados obtidos através das técnicas de recolha de dados. Segundo Tormes, Monteiro e Moura (2018), a análise dos dados é uma etapa importante, considerando-a “uma das etapas mais difíceis de ser realizada” (p.23). Após a apresentação dos dados, segue-se a discussão, procedendo à triangulação.

4. 4. 1. Apresentação dos dados obtidos através da entrevista realizada aos elementos da equipa de sala

Após a realização das entrevistas aos dois elementos da equipa de sala, efetuei a transcrição das mesmas (cf. Anexo N) e posterior análise de conteúdo através da organização da informação numa tabela categorial disponibilizada no anexo O. Com base na leitura da tabela categorial, tornam-se evidentes alguns aspetos que, a meu ver, merecem ser destacados, tais como:

As duas entrevistadas percecionam o conflito como uma situação que implica discórdia entre os intervenientes. Segundo as mesmas, os conflitos surgem de diversas formas, destacando-se a subcategoria “partilha de objetos” como a razão mais comum de conflitos entre o grupo de crianças da sala 8 com 3 incidências. Porém, uma das entrevistadas identifica também os conflitos em torno das amizades entre as crianças mais velhas com 4 anos, surgindo a subcategoria “conflitos sociais”.

No entender das entrevistadas, o conflito em si não envolve sempre o confronto físico, contudo, ambas identificaram a faixa etária das crianças mais novas do grupo (2 e 3 anos) como justificação do uso da força física perante um conflito, pois, a seu ver, as crianças encontram-se a aprender a comunicar verbalmente entre si - “(...) o chamar pelo adulto para interferir que ainda acontece visto que nós temos crianças de três anos que ainda estão a prender a falar entre si e a força física.” (Auxiliar cooperante). Assim, os elementos da equipa de sala consideram a maioria das crianças do grupo como pouco autónomas na resolução de conflitos, sublinhando a necessidade do apoio do adulto -

“Muitos deles ainda são pequeninos, muitos deles têm 3 anos (...) eles ainda são de facto pouco autónomos a resolver esses conflitos.” (Educadora cooperante).

Com base nas 6 incidências identificadas, verifica-se que as duas entrevistadas classificam o seu papel no conflito como mediador da comunicação. No que respeita à sua ação, verifica-se a predominância de estratégias de mediação ou bilaterais sobre estratégias unilaterais, ou de interrupção, destacando-se as subcategorias “observação da situação” com 5 incidências, “identificação do motivo do conflito” com 4 incidências e “solicitação de formas para a resolução do conflito” com 3 incidências. Por fim, o confronto físico apresenta-se como a reação mais observada nas interações entre as crianças do grupo perante uma situação de conflito e o pedido de desculpa como a forma mais frequente de resolução dos conflitos que ocorrem.

4.4.2. Apresentação dos dados obtidos através da entrevista realizada ao grupo de crianças da sala 8

No âmbito da investigação tinha como objetivo realizar uma entrevista semiestruturada a um grupo focalizado de quatro crianças. No entanto, apenas foi possível realizar a entrevista a três crianças, uma vez que os responsáveis pelo OF não me entregaram o consentimento informado que autorizava a participação da criança. Salienta-se que foram realizadas duas entrevistas separadas, uma vez que, no dia de realização das entrevistas, o GC chegou mais tarde à OSE. Assim sendo, realizei a entrevista com o TL e RS e horas mais tarde com o GC.

Após a realização das entrevistas procedi à sua transcrição (cf. Anexo P) e posterior análise de conteúdo por meio da organização da informação na tabela categorial disponibilizada no anexo Q. Através da leitura da tabela categorial, tornaram-se evidentes alguns aspetos que, a meu ver, merecem ser destacados, tais como:

Primeiramente, denotou-se que nenhum dos entrevistados associou as palavras “conflito” ou “problema” a uma situação de discordância entre indivíduos, tendo sido necessário adotar a palavra “discussão” durante a entrevista para que os entrevistados a associassem à temática em estudo. No que refere ao conflito, quando inicialmente questionados, dois dos três entrevistados definiram o conceito, apesar das definições não corresponderem à realidade. No que concerne ao conceito de “discussão”, denotou-se que

dois dos entrevistados tentaram definir o conceito, no entanto, apenas um associou o conceito a uma discordância, esta que na visão do entrevistado implica o uso da força física.

Outro aspeto relaciona-se com possíveis situações desencadeadoras de conflito, sendo apenas identificado diretamente a subcategoria “contexto de brincadeira” por parte de um dos entrevistados. Porém, indiretamente, dois dos entrevistados identificam também a subcategoria “uso de força física” como motivo desencadeador - “Nós brincamos e depois nós batemos um ao outro.” (Entrevistado GC); “Mas quando nós estamos a empurrar um ao outro... que estamos zangados vamos ficar tristes.” (Entrevistado RS).

A análise tornou perceptível que a ação mais demonstrada pelos entrevistados durante o conflito é a subcategoria “uso de força física” com 4 incidências, salientando-se que dois dos três entrevistados reconhecem a ação “bater” como errada ou negativa - “Porque eu não bato em ninguém” (Entrevistado TL); “(...) nós não batemos em ninguém. (...)” (Entrevistado RS).

No que concerne às formas de resolução de conflitos, a subcategoria “pedido de desculpa” considera-se a forma de ação mais adotada por todos os entrevistados, com 7 incidências, notando-se que para dois dos três entrevistados é a única forma possível de resolução - “É a única maneira.” – (Entrevistado TL); “(...) Porque assim se eu tenho que bater, eu tenho que pedir desculpa.” (Entrevistado RS). Contrariamente, um dos entrevistados identifica outras duas formas de resolução, tais como: “um abraço” e a procura do adulto para resolver – “(...) vou ter com uma professora e chamo” (Entrevistado GC). A presença do adulto é apenas referida por um dos entrevistados como forma de resolver um conflito, este que sente não ser capaz de o resolver autonomamente. É curioso que dos três entrevistados, apenas um tenha mencionado a procura do adulto, pois, a partir da observação efetuada na PPS II, denotei que as crianças recorrem muito ao adulto para se queixar sobre este tipo de situações.

Finalmente, dos três entrevistados, dois deles identificaram algumas emoções sentidas durante um conflito, nomeadamente, a tristeza e zanga - “Nós ficamos tristes.” (Entrevistado TL); “Porque nós estamos chateados.” (Entrevistado RS).

4.4.3. Apresentação dos dados obtidos através da amostra de conflitos selecionados

A amostra de 14 situações de conflito foi representada numa tabela de registo, sendo a informação organizada consoante quatro critérios, estes que me permitiram uma visão geral das ações adotadas pelo adulto e pelas crianças durante o conflito (cf. Anexo L). Posteriormente, a informação foi organizada numa tabela categorial (cf. Anexo R).

Na tabela categorial optei por criar duas categorias designadas por “ação da criança” e “formas de resolução de conflitos”, porém sublinho que tenho consciência de que ambas se interligam, uma vez que as formas de resolução de conflitos constituem-se por ações, no entanto, para organizar a informação de forma clara, considereei que a composição das duas categorias mencionadas fosse adequada. Através da análise a partir da tabela de registo e tabela categorial, tornaram-se evidentes alguns aspetos:

De acordo com a leitura da tabela categorial, é visível que as subcategorias “partilha de objetos” e “contexto de brincadeira” se constituem pelas razões mais comuns do surgimento de conflitos, pelo que, o primeiro aspeto representa a situação desencadeadora de 6 conflitos em 14 e o segundo aspeto representa 5 conflitos em 14. No que respeita à quantidade de intervenientes, observou-se a predominância de conflitos entre dois intervenientes, representando mais de metade da amostra (11 conflitos).

Destacam-se as subcategorias “uso da força física” (12 incidências) correspondentes a 11 conflitos diferentes e o “choro” (10 incidências) como ações mais comuns demonstradas pelas crianças no conflito. Os dois tipos de reação observam-se em mais de metade dos conflitos da amostra. É ainda compreensível que, perante uma situação de conflito, várias crianças conseguem identificar a origem, apresentando-se a subcategoria “identificação do problema” com 10 incidências, estas que correspondem a 8 conflitos diferentes.

A leitura da tabela de registo (cf. anexo L) permite compreender que dos 14 conflitos selecionados, apenas em 3 se observa a resolução autónoma, não sendo necessária a intervenção do adulto. Nos restantes 11 conflitos da amostra onde se observa a intervenção do adulto, verifica-se que, em 10 deles, a ação tomada pela educadora, auxiliar ou a aluna se traduz na utilização de estratégias bilaterais ou de mediação, privilegiando as seguintes subcategorias: “Aproximação e posicionamento ao nível da

criança” com 5 incidências, “identificação do motivo do conflito” com 8 incidências, correspondendo a 7 situações de conflitos diferentes e, por fim, “o adulto solicita sugestões de resolução do conflito” com 7 incidências, correspondendo a 6 situações de conflito diferentes. Por outro lado, verifica-se também que, em 5 conflitos (exemplos de conflito 1, 3, 5, 7 e 9), existiram a utilização de estratégias de interrupção ou unilaterais, sendo que, à exceção do exemplo 3, nos restantes observa-se também a utilização de estratégias de mediação ou bilaterais, sendo ainda de notar que nas situações de conflito 1 e 9, o adulto interrompeu por forma a parar o confronto físico que ocorria. Destaco ainda que, das 11 situações de conflito onde o adulto interveio, em 6 observa-se a intervenção do adulto sem o pedido da criança, sendo que, deste total, em 3 casos a intervenção do adulto reflete-se apenas na sua aproximação à situação.

Por fim, a leitura da tabela categorial permite aferir que a subcategoria “procura do adulto” e a sub-subcategoria “pedido de desculpa” se representam como as formas de resolução de um conflito mais utilizadas pelas crianças, cada uma com 5 incidências.

4.4.4. Discussão de dados

Neste momento conjugarei os dados obtidos por meio das técnicas e instrumentos de recolha de dados, realçando os pontos em comum e discordantes identificados, os quais me permitiram responder aos objetivos propostos na investigação.

Através da análise das entrevistas e amostra, foi possível responder ao objetivo: **identificar as situações mais frequentes de conflitos observadas no grupo de crianças da sala 8**. Assim, aferi que a partilha de objetos considera-se como a situação desencadeadora predominante no surgimento de conflitos entre as crianças. Este motivo foi mencionado pela equipa de sala e comprovado através da observação, dado que, a partilha de objetos representa o motivo mais comum do surgimento de conflitos da amostra. Destacam-se ainda o contexto de brincadeira e os conflitos sociais, sendo que, no primeiro caso, a par com a partilha de objetos, o contexto de brincadeira apresenta-se como uma das situações a partir das quais surgem mais conflitos. No que respeita aos conflitos sociais, a auxiliar cooperante refere que os observa entre as crianças mais velhas com 4 anos, referindo que se centram em volta de amizades. Porém, a observação efetuada não aferiu este facto, visto que, com base na amostra, não presenciei conflitos que

tivessem por base uma diferença de opiniões, crenças ou amizades. Contudo, ao longo da intervenção presenciei alguns desses conflitos entre as crianças mais velhas da sala 8 e crianças de outras salas, estas também mais velhas com 5 e 6 anos. Dado que estes conflitos englobam intervenientes de outras salas, optei por não os incluir na amostra. Uma vez que, no grupo de crianças da sala 8 predominam crianças com idades entre os 2 e os 3 anos, este fator poderá justificar a razão pela qual a maioria dos conflitos observados centram-se na partilha e disputa de objetos, permitindo assim a concordância com Chen (2003), a qual destaca que “for children under 5 years of age, conflicts about the distribution of resources (...) are the most common” (p.204)

Outro dos objetivos da investigação relacionava-se com **observar as interações entre pares em situações de conflito e investigar a ação das crianças da sala 8 nos conflitos e na sua resolução**. No que respeita às interações entre pares, os dados recolhidos evidenciaram a concordância entre os elementos da equipa de sala e as crianças entrevistadas, mostrando que, em situações de conflito, as interações entre os intervenientes centram-se em estratégias unilaterais ou de interrupção, nomeadamente, nos confrontos físicos e uso de força física, como a ação mais utilizada pelas crianças, o que é corroborado com os resultados obtidos através da amostra, na qual mais de metade (11 conflitos em 14), os intervenientes recorreram a esta ação para alcançar um objetivo, quer este fosse um brinquedo, objeto ou vontade. Denham (2007) identifica as competências linguísticas como aspeto influenciador da reação da criança, pois, conforme a autora, dependendo do seu nível linguístico, a criança recorre ao uso da força física como modo de ação. Esta ideia alinha-se com Alves e Ferreira (2022), os quais referem que o uso de força física poderá ocorrer dada a “incapacidade de os atores expressarem de modo oportuno” (p.7). Com base na análise da amostra, foi possível aferir este aspeto, uma vez que, dos onze conflitos onde se verificou o uso de força física, seis deles correspondem a conflitos, nos quais o interveniente que utilizou a força física demonstra competências linguísticas ainda reduzidas.

Outra das ações identificadas a partir da análise dos dados foi o choro. Esta ação é referida por um dos elementos da equipa de sala e comprovada com a observação efetuada. Considero curioso que as crianças entrevistadas não mencionaram o choro como

possível reação, no entanto, um dos entrevistados aponta várias vezes, a emoção da tristeza face ao conflito, o que poderá, de certa maneira, ligar-se ao choro.

Realço ainda a ação da procura do adulto, esta que se apresenta como uma ação da criança perante o conflito e, em simultâneo, uma forma de resolução. Com base na análise da entrevista, compreende-se que os elementos da equipa de sala identificam esta ação como uma característica do conflito, apesar de não mencionarem este facto quando questionadas sobre as reações que normalmente observam nos conflitos entre as crianças do grupo. Este facto opõe-se ao que é observado, visto que, da amostra selecionada, em cinco conflitos verifica-se que um dos intervenientes recorre ao adulto para se queixar da situação. Porém, a investigação permitiu-me concluir um aspeto importante, pelo que, como referido anteriormente, apercebi-me de que, em pelo menos 6 conflitos da amostra, perante sinais como choro, gritos ou confronto físico, o adulto intervinha na situação sem que a criança o pedisse, sendo de notar que esta intervenção, geralmente, passava apenas por aproximar-se da situação. Esta ação do adulto vai contra o mencionado por Katz e McClellan (1999), as quais referem que a intervenção deverá ocorrer apenas quando estritamente necessário.

Uma vez que me englobei em algumas dessas situações, tenho consciência das minhas ações, podendo refletir sobre as mesmas. Contrariamente ao que pensava inicialmente, em que considerava que a procura do adulto era a reação que mais observava, através da análise dos dados apercebi-me que, muitas das vezes, o adulto intervinha por si próprio, no entanto, acredito que a intervenção do adulto não tinha como objetivo condicionar a criança, mas sim surgindo como uma reação instintiva. Porém, penso que se poderá ter limitado à ação da criança, em algumas situações, ao não lhe conferir o espaço para resolver o conflito por si própria.

No que respeita às interações das crianças na resolução de conflitos, destaca-se o pedido de desculpa, esta que se apresenta como forma primordial, destacada pelas crianças entrevistadas, os elementos da equipa de sala e análise da amostra. Este facto é curioso, pois, quando questionei a equipa sobre as estratégias que consideram mais eficazes, o pedido de desculpa é uma das estratégias identificadas. Dado que a criança aprende e compreende o mundo através da observação que efetua do outro, a utilização

maioritária do pedido de desculpa por parte das crianças poderá ocorrer por modelação dos comportamentos do adulto.

Outra das formas de resolução identificadas foi a utilização de estratégias bilaterais (Skoglung, 2019), nomeadamente, a negociação entre os intervenientes. A negociação é mencionada pela auxiliar, a qual considera que as crianças mais velhas do grupo (4 anos) já o conseguem fazer sem a presença do adulto. Este facto afere-se através da amostra seleccionada, observando-se que em 3 conflitos onde um dos intervenientes envolvidos recorreu à negociação, esse era uma das crianças mais velhas (conflito 8, 11 e 12). Tal como mencionam Myrtil et al. (2021), os conflitos nos quais as crianças optam pela negociação tendem a resultar em “*win-win outcomes*” (p.231), o que se observou no conflito 12, no qual a negociação permitiu que ambos os intervenientes alcançassem o seu objetivo. Com base na análise da amostra aferi que, face a uma atitude insistente por parte de um dos intervenientes, o conflito terminava com a eventual desistência dos restantes. Esta realidade observou-se em dois dos conflitos da amostra (conflitos 5 e 13), o que vai ao encontro de Myrtil et al. (2021), os quais defendem que atitudes insistentes originam “*win-lose outcomes*” (p.231).

Por fim, a recolha de dados permitiu igualmente responder ao objetivo **analisar o papel do adulto na gestão e resolução de conflitos**. Neste momento excluirei os conflitos onde estive presente, incidindo apenas nos conflitos que envolvem a intervenção da equipa de sala. A partir da conceção efetuada pelos membros da equipa de sala, afiro que ambas associam o conflito a uma discórdia ou problema, parecendo-me que se alinham com a perspetiva de Dimas et al. (2005), os quais consideram o conflito como algo originário por perspetivas discordantes. No entanto, e apesar das entrevistadas não referirem diretamente se percecionam o conflito como algo negativo ou positivo, por meio da análise do mencionado pelas mesmas e a sua ação na prática, parece-me que percecionam o conflito como uma situação positiva.

Tal como se observa no ponto 4.4.1, ambos os elementos da equipa de sala consideram exercer um papel de mediador da comunicação entre os intervenientes envolvidos no conflito. Assim, através da perspetiva de Myrtil et al. (2021) e Chen (2003) e Skoglung (2019), os elementos da equipa de sala consideram utilizar estratégias de mediação ou bilaterais. A observação permitiu aferir que, na maioria dos conflitos,

quando um dos elementos interveio na situação, optou por utilizar estratégias bilaterais ou de mediação, as quais permitissem às crianças conversar entre si e refletir sobre possíveis soluções. Deste modo, foram privilegiadas as seguintes estratégias face a um conflito: “o adulto solicita sugestões para a resolução do conflito”, “identificação do motivo do conflito”, “aproximação da situação e posicionamento ao nível da criança” e “sugestão de possíveis formas de resolução”. A utilização destas estratégias alinha-se com o referido pelas entrevistadas, visto que, ao longo da entrevista, destacam-se as primeiras três categorias referidas como as formas de ação privilegiadas pelas mesmas durante o conflito, o que demonstra uma concordância entre aquilo que é dito e a sua ação, na prática. Assim, considero que os elementos vão ao encontro dos passos propostos pela abordagem à resolução de problemas interpessoais no modelo curricular *HighScope*, a qual assenta na utilização de estratégias bilaterais ou de mediação. Porém, importa igualmente destacar que, durante a entrevista, a estratégia mais referida é a observação da situação, de modo a aferir se as crianças conseguiam resolver o conflito autonomamente, o que conforme a análise da amostra se percebe que não vai ao encontro daquilo que é feito, uma vez que, em 5 conflitos onde se envolveram os membros da equipa, em três deles a sua intervenção não foi pedida pelos intervenientes do conflito.

Apesar da primazia por estratégias bilaterais, também se denotou a utilização de estratégias unilaterais ou de interrupção, as quais fizeram com que o conflito terminasse em *“lose-lose outcomes”* (p.231), concordando com o referido por Mrytil et al. (2021), como é exemplo o conflito 3. Importa, porém, salientar que, dos 5 conflitos onde se usaram estratégias unilaterais, dois deles foram para parar a agressão física entre as crianças, o que vai ao encontro do defendido por Myrtil et al. (2021), a qual defende a intervenção do adulto por forma a evitar o agravamento do conflito.

A análise e identificação do papel da equipa de sala mostrou-se difícil de efetuar, devido à minha postura de observação participante, pois era frequente as crianças recorrerem a mim durante situações de conflito. Por vezes, este facto colocou em causa a observação da ação dos membros da equipa de sala, contribuindo para a inclusão de conflitos na amostra onde também eu estivesse presente. Apesar do referido, considero que foi possível analisar o papel do adulto da sala durante os conflitos, compreendendo que detêm um papel de mediador da comunicação entre as crianças.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo tem como objetivo refletir acerca do meu percurso nos dois contextos socioeducativos efetuados no âmbito da PPS I e II. Ao longo do capítulo pretendo explicitar algumas das aprendizagens efetuadas e o seu impacto, tendo em conta que a identidade profissional se constrói com base em diferentes contextos, relações, espaços e aprendizagens (Sarmiento, 2009).

A observação e reflexão sobre a ação é essencial na profissão do educador de infância. Segundo Sarmiento (2016), “o saber das educadoras de infância constrói-se no quotidiano, a partir da reflexão” (p.91), este processo permite atribuir significado às ações tomadas diariamente. Acredito ainda que refletir permite-me compreender os aspetos positivos e negativos, procurando melhorar a minha ação.

No que respeita à PPS II, este período foi intenso e um misto de emoções, deparando-me com adversidades, as quais levaram-me a duvidar, questionar e refletir. Inicialmente, o meu percurso não foi fácil, não por falta de hospitalidade da equipa educativa ou falta de receptividade do grupo de crianças, mas sim pela minha ação, nomeadamente, na adaptação à OSE e gestão do grupo, tendo sido difícil encontrar a minha voz perante o grupo, de modo que me respeitasse. Assim, inicialmente demonstrava uma atitude insegura, com pouca confiança e assertividade.

As vivências do dia a dia em ambos os contextos de estágio levaram-me a refletir sobre o nível de complexidade do campo da educação, nomeadamente, a profissão do educador de infância e do auxiliar de ação educativa. Ao longo de ambos os estágios deparei-me com situações menos positivas como o cansaço psicológico, emocional e escassez de recursos, levando-me a compreender que nem tudo é “um mar de rosas”. Neste sentido, considero que os estágios detêm um papel muito importante na formação dos profissionais de educação, pois contactamos com diferentes realidades socioeducativas, permitindo-nos refletir sobre o que observamos.

A meu ver, quando concluímos a formação, é fácil julgarmos que sabemos tudo o que há para saber ou que a profissão é linear, no entanto, quando nos deparamos no contexto prático, existem diversos fatores condicionantes que farão com que tenhamos de adequar a nossa ação. Esta foi uma das maiores aprendizagens que efetuei, sendo necessário adotar uma postura flexível e disponível, escutando ativamente as crianças de modo a agir em conformidade. Ao longo da observação presenciei vários momentos onde

a equipa de sala procedia a este modo de trabalho, os quais modelaram um bom exemplo a seguir e que pretendo adotar (cf. registo 458).

“(…) Neste dia, a equipa havia planeado uma atividade para iniciar o projeto acerca da neve, no entanto, ao observar a postura do grupo, ambos os elementos consideram que o grupo está muito envolvido nas suas brincadeiras e opta por realizar a atividade delineada noutra dia.” (Excerto de nota de campo, registo 458, dia 22 de janeiro de 2024)

Ao longo da aprendizagem na prática pude refletir também sobre a minha ação como parte do coletivo. Ambos os contextos de prática levaram-me a compreender a importância do trabalho em equipa. Deste modo, presenciei sempre um ambiente positivo e cooperativo, o que enquanto aprendiz é muito rico e inspirador. Acredito que em ambas as valências da educação de infância, a ação dos profissionais deve expandir-se além das quatro paredes da sala de atividades. Assim, considero importante que o adulto esteja atento a todas as crianças, mostrando-se disponível para ajudar não só as crianças, mas também os seus colegas. Ao longo da minha experiência, tive a sorte de ambos os elementos da equipa de sala (educadora e auxiliar) se disponibilizarem para refletir em conjunto comigo, aconselhando-me construtivamente. Estes momentos foram fundamentais, pois permitiram-me “beber” do seu conhecimento.

Focalizando no período de PPS II, penso que ao longo do caminho demonstrei uma grande evolução, apresentando-me mais confiante e segura. Esta confiança adveio do facto de começar a assumir o grupo em diversos momentos da rotina. Desde meados de novembro, passei a assumir a leitura do quadro das mensagens diariamente, o que considero ter-se constituído um ponto de viragem, pois, durante este momento, era necessário fazer a gestão de todo o grupo. Se inicialmente era difícil, com a repetição fui-me sentindo muito mais confiante e segura, o que se espelhava em outros momentos de gestão do grande grupo. A minha presença neste momento fez com que as crianças me encarassem de outra forma, percecionando-me como mais um adulto de referência dentro da sala, com o qual pudessem brincar, partilhar e procurar em momentos de dificuldade.

A relação positiva e de afeto que construí com os dois grupos da PPS I e II deveu-se à minha disponibilidade para brincar quando pediam a minha presença, o que contribuiu para que as crianças se sentissem confortáveis em meu redor (cf. registo 359).

“(…) Eu aproximo-me da área da casa (...). Eu sento-me num banco e rapidamente, um “médico” (o rs vestido com uma bata e com uma máscara) vem ter comigo para curar a minha ferida (...). Posteriormente, o rs e o gc perguntaram-me se queria ir ao “cabeleireiro” e começaram a enrolar, pentear e secar o meu cabelo, pintando também as minhas unhas com um rolo de cabelo.” (Excerto de nota de campo, registo 359, dia 6 de dezembro de 2023)

“(…) A criança MC, aproximou-se de mim e sentou-se no meu colo. A criança tinha nas suas mãos um brinquedo (...). A criança começou por passar o brinquedo para as minhas mãos e ficou a observar-me, eu passei novamente o brinquedo para as mãos da criança, esta que repete novamente a ação anterior. Enquanto se sucede esta passagem de objeto entre mim e a criança, esta vai esboçando, de vez em quando, alguns sorrisos.” (Excerto de nota de campo pertencente ao portefólio da PPS I, dia 24 de fevereiro de 2023)

A experiência na prática permitiu-me desafiar-me e sair da minha zona de conforto, ao envolver-me em atividades e tarefas que me colocassem desconfortável. Este aspeto leva-me a outro ponto importante – a importância de ser positiva. Principalmente no estágio da PPS II, a aquisição de mais confiança e segurança foi completada com uma atitude mais positiva e resiliente face às dificuldades, encarando-as como oportunidades para melhorar, tornando-me mais rápida a responder às dificuldades.

Considerando as aprendizagens dos dois módulos de PPS, tive como objetivo incluí-las na minha intencionalidade de ação, tal como é exemplo a observação e escuta ativa da criança, a cooperação com a equipa de sala, e o estabelecimento de uma relação com as famílias. Enquanto futura profissional de educação, ambiciono ser uma educadora de infância que prioriza a comunicação, que vê a criança como competente, independentemente da sua faixa etária, uma educadora que está atenta às necessidades das crianças e famílias, apesar de consciente de que nem sempre será possível, uma educadora inconformada que procura ir mais além, priorizando o respeito pela criança e as suas vontades, não as sobrepondo aquilo que eu penso que deve ser feito. Acima de tudo, ser uma educadora de infância para as crianças, que as ouve e respeita.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' ' |

A redação do presente relatório permitiu-me refletir sobre aspetos relativos ao contexto socioeducativo e as intenções pedagógicas estabelecidas por mim. O respetivo documento propunha ainda o desenvolvimento de uma investigação em contexto de jardim de infância, possibilitando-me aprofundar os conhecimentos sobre o processo de construção de uma investigação que iniciei a partir da PPS I.

Os conflitos interpessoais são situações que nos acompanham durante toda a vida. No âmbito da educação de infância, os conflitos surgem como fruto da socialização entre si. A investigação desenvolvida levou-me a prestar ainda mais atenção às interações entre pares, observando-as, levando-me a conhecer as crianças do contexto e compreender a forma mais eficaz de lidar com cada uma.

Um dos motivos principais pelo qual optei por centrar a investigação na temática em estudo, relacionava-se com a frequência dos confrontos físicos que observava nos conflitos interpessoais. Tal como mencionei anteriormente, estes momentos desconcertavam-me, deixando-me sem saber qual a estratégia mais eficaz ou adequada a tomar. Deste modo, a leitura de referencial teórico sobre a temática ao longo da investigação contribuiu para adquirir conhecimentos, tendo compreendido que a ação da criança dependerá de diversos fatores, entre eles a faixa etária e as competências linguísticas (Skoglung, 2019 & Dehham, 2007). Considerando a presença maioritária de crianças com 2 e 3 anos, foi importante compreender que estas se encontram a adquirir competências linguísticas, levando a que a sua ação possa incidir no confronto físico.

A presente investigação permitiu-me chegar a uma conclusão interessante. Contrariamente ao que pensava inicialmente, em que me parecia que as crianças recorriam à procura sistemática do adulto em situações de conflito, a partir da análise detalhada da amostra recolhida, percebi que, muitas vezes, o adulto intervém sem que a criança peça, o que limita a oportunidade destas resolverem o conflito autonomamente. No entanto, é de notar que a amostra selecionada engloba uma ínfima parte dos conflitos observado na PPS II, pelo que presenciei muitas vezes as crianças recorrerem ao adulto por iniciativa própria. Apesar das entrevistas terem sido uma técnica muito importante que me permitiu recolher informação relevante, quero destacar a observação e registo das situações de conflito, pois, a redação e leitura das notas de campo permitiu-me visitar os episódios presenciados e refletir sobre a ação do adulto, o que me levou a compreender

que, ainda de que forma inconsciente, existiram momentos onde eu e os adultos da sala alimentámos uma prática interruptiva e limitante das capacidades da criança através da nossa intervenção sem que esta fosse pedida. Tomar consciência da minha ação possibilitou-me alterá-la, pelo que, ao longo das semanas minimizei a minha intervenção, afastando-me dos conflitos quando estes ocorriam, ficando assim a observá-los à distância, tendo-me deparado com momentos onde as crianças resolveram autonomamente o conflito, como os exemplos de conflitos 12, 13 e 14.

Assim, ao longo da investigação, compreendi o impacto de privilegiar a observação sobre a ação, nomeadamente, no que concerne aos conflitos interpessoais, uma vez que, se pretendemos que as crianças se tornem autónomas, com uma voz ativa e capazes de resolver os seus problemas, é crucial ser dado espaço para tal, levando o adulto a minimizar a sua ação a menos que esta seja fulcral. Tal como refere Agostinho (2015), todas as crianças “têm voz” (p.83) e comunicam por meio de diversas formas de expressão, a partir das quais “contribuem na renovação e reprodução dos contextos em que participam” (p.83).

Apesar do referido, destaco uma possível limitação da investigação desenvolvida. Tal como mencionado em pontos anteriores do relatório, considero que a postura de observação participante limitou em parte a investigação, nomeadamente, a observação da ação dos adultos da equipa de sala. Uma vez que participava ativamente na rotina da sala 8, por vezes, era difícil distanciar-me e observar a ação dos membros da equipa de sala, pelo que, em situações de conflitos, as crianças recorriam também a mim. A participação ativa implicava ainda a envolvimento em diversos momentos e, por vezes, foi difícil estar atenta a tudo o que se passava. Deste modo, para a investigação em curso, penso que teria sido benéfico distanciar-me das situações de conflitos desde cedo para que observasse apenas a ação da equipa de sala.

Por fim, parece-me importante que neste capítulo estabeleça uma alusão à pergunta de partida da investigação - Quais as interações observadas entre as crianças da sala 8, quer nos conflitos, quer na sua resolução? Ao longo do período de investigação foi compreensível que, perante situações de conflito, predominam no grupo interações de confronto físico, no entanto, aquando do término da investigação, começaram a notar-se a existência de pequenas negociações entre as crianças durante os conflitos.

REFERÊNCIAS

| | " | | "

- Agostinho, K. (2015). A educação infantil com a participação das crianças: Algumas reflexões. *Da Investigação às Práticas*, 6 (1), 69 – 86.
<https://doi.org/10.25757/invep.v6i1.90>
- Alves, E., & Ferreira, M. (2022). Meninas no recreio escolar: dos conflitos ao aprender a negociar e a construir consensos para participar socialmente. *Educação revista do centro de educação*, 47, 1-29.
- Ashby, N., & Neilsen-Hewett, C. (2012). Approaches to conflict and conflict resolution in toddler relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 10(2), 145-161.
<https://doi.org/10.1177/1476718X11430070>
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta De Princípios para uma Ética Profissional*. [carta-de-principios.pdf \(apei.pt\)](#)
- 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.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). Planear e avaliar na educação pré-escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Chen, D.W. (2003). Preventing Violence by Promoting the Development of Competent Conflict Resolution Skills: Exploring Roles and Responsibilities. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 203-208.
- Denham, S.A. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognitive Creier Comportament*, 11(1), 1–48.
- Dimas, I. D., Lourenço, P.R., & Miguez, J. (2005). Conflitos e desenvolvimento nos grupos e equipas de Trabalho: uma abordagem integrada. *Psychologica*, 38, 103-119.
<https://hdl.handle.net/10216/102154>
- Duque, E., & Calheiros, A. (2017). Questões éticas subjacentes ao trabalho de investigação. *Revista EDaPECI*, 17(2), 103-118.
<https://hdl.handle.net/1822/63228>

- Epstein, S.A., & Hohmann, M. (2019). *O Currículo Pré-Escolar HighScope* (D. Neto., H.A. Marujo., & L.M. Neto, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, M. (2010). “- ela é nossa prisioneira!” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *FPCEUP*, 151-182.
<https://hdl.handle.net/10216/35092>
- Francischini, R., & Fernandes, N. (2016). Os desafios da pesquisa ética com crianças. *Estudos de Psicologia – Campinas*, 33(1), 61-69. 10.1590/1982-02752016000100007
- Fuertes, M. (2023). *Guião reflexivo sobre práticas com famílias: Vamos fazer uma viagem pela experiência dos pais*.
- Hohmann, M., & Weikart, D.P. (2007). *Educar a criança* (4.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & McClellan, D. (1999). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Formosinho (Ed.), *Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade* (pp. 11-48). Texto Editora.
- Lino, D. (1999). A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais – Relato de uma experiência de formação da equipa educativa. In J. Formosinho (Ed.), *Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade* (pp. 75-105). Texto Editora.
- Martins, J, C & Belfo, F. (2011). Métodos de Intervenção qualitativa: Estudo de Casos na Investigação em sistemas de informação. *Proelium, revista da Academia Militar* (14),39 – 71. <https://www.researchgate.net/publication/303346737>
- Mata, L., Pedro, I. (2021). Participação e Envolvimento das Famílias: Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação. participfamilias.pdf (mec.pt)
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, 2(2). <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>

- Mota, F., Simões, A. (2019) “Ele bateu-me!” (Francisco): da intervenção do adulto à autonomia das crianças na resolução de conflitos em jardim de infância in Pires, C., Lino, L., Pereira, S., Leite, T. *Atas do IV Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*. (52-59) Lisboa: CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/11831>
- Myrtil, M.J., Lin, T.J., Chen, J., Purtell, K.M., Justice, L., Logan, J., & Hamilton, A. (2021). Pros and (con)flict: Using head-mounted cameras to identify teachers’ roles in intervening in conflict among preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 230-241. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.11.011>
- Pechtelidis, Y. (2021). A criança como ator social/ The child as a social actor. In C. Tomás, G. Trevisan, M.J.L. Carvalho, N. Fernandes (Eds.), *Conceitos-chave em sociologia da infância. Perspetivas globais – Key concepts on sociology of childhood. Global perspectives* (pp. 51-57). UMinho Editora.
- Pereira, V.S., Dornelas, M.A., Cardoso, O.N.P., & Pedreschi, R. (2005). Estudo de caso: Discussão contemporânea. *Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, 3(1), 55-62.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: perspectivas de formação teóricas e práticas. *Revista do GEDEI*, (1), 85-106.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, 33-67.
- Ribeiro, A. (1997). Relação Educativa. In B.P. Campos (Coord.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens* (pp.134-159). Universidade Aberta.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, (2), 46-64. <https://doi.org/10.34632/locussocial.2009.10152>

- Sarmiento, T. (2016). Tempos de mudança na formação das educadoras de infância. *Essentia: Revista de Cultura, Ciência e Tecnologia*, 17(1), 67-102.
<https://hdl.handle.net/1822/51951>
- Serrano, P. (2018). O desenvolvimento socioemocional. In P. Serrano (Ed.), *O desenvolvimento da autonomia dos 0 aos 3 anos* (pp. 69-86). Papa-Letras.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Simoni, H., & Perrig-Chiello, P. (2008). Conflict between peers in infancy and toddler age: What do they fight about? 28(3), 1-23.
<http://dx.doi.org/10.1080/09575140802065458>
- Sobral, C. (2015). Mediação de conflitos em contexto de educação de infância. *Interações* (38), 127-152. <https://doi.org/10.25755/int.8495>
- Skoglung, R.I. (2019). When “words do not work”: Intervening in children’s conflicts in kindergarten. *International Research in Early Childhood Education*, 9(1), 23-38.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*» - *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto Editora.
- Tomás, C. (2013). “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto & Educação*, 22(78), 45–68.
<https://doi.org/10.21527/2179-1309.2007.78.45-68>
- Tormes, J.R., Monteiro, L., & Moura, L.C.S.G.A. (2018). Case study: a methodology for educational research. *Ensaio Pedagógico*, 2(1), 18-25.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber (e) Educar*, (12), 109-117.
- Ventura, M.M. (2007). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista SOCERJ*, 20(5), 383-386.

- Vohlgemuth, L. (Coord.), Almeida, P., Brunheira, L., Campos, J., Cruz, C., Esteves., & Estrela, A. (2016-2017). *Introdução às metodologias de investigação e intervenção: recolha e análise de dados*.
- Yin, R.K. (2012). A (very) brief refresher on the case study method. In Yin (Ed.), *Applications of case study research* (pp. 3-21). SAGE.

Legislação

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 201.

Documentos internos consultados

Projeto Curricular de sala. (2023-2024).

Projeto Educativo de Escola (2023). [Por questões éticas não se coloca o link da OSE]

Regulamento Interno jardim de infância (2023). [Por questões éticas não se coloca o link da OSE]

Website da Organização Socioeducativa. (2023). [Por questões éticas não se coloca o link da OSE]

ANEXOS

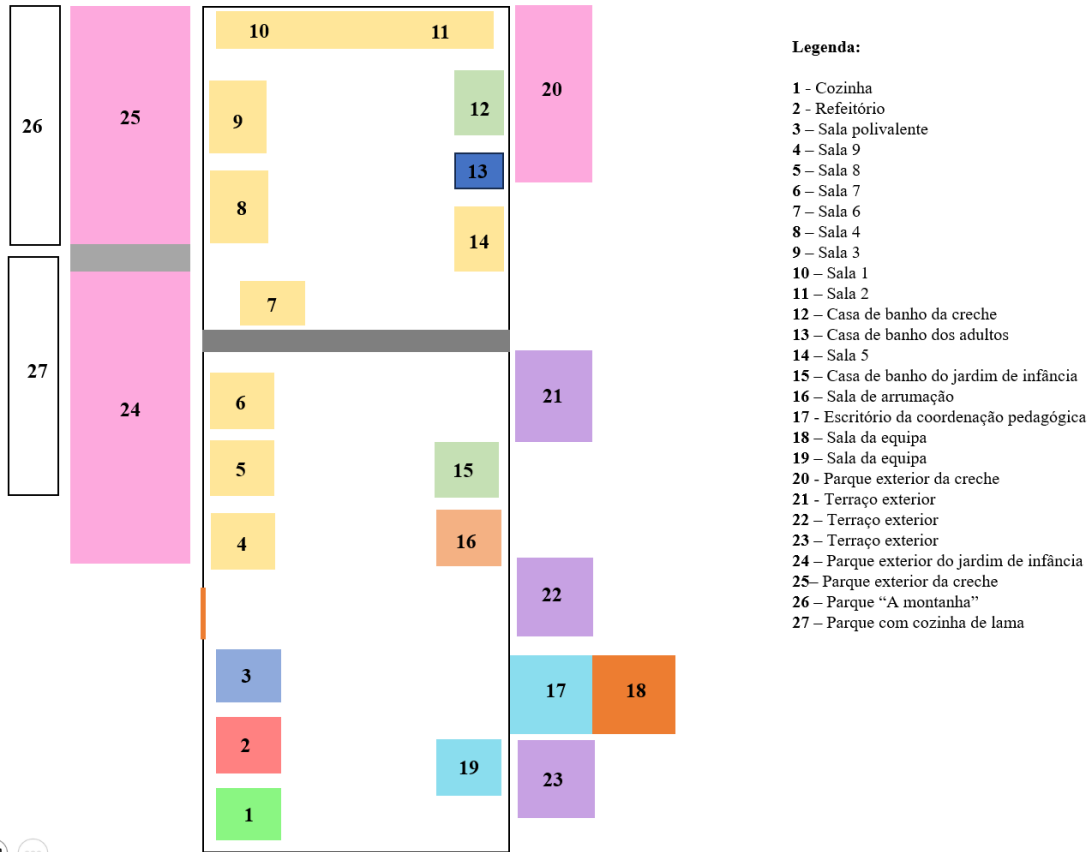
| | " | | "

ANEXO A - PLANTA DO
EDIFÍCIO DO CONTEXTO
SOCIOEDUCATIVO

| | ' ' | | ' ' |

Figura A1

Planta da Organização socioeducativa



Nota. Ilustração construída pela aluna. (2023)

ANEXO B - PLANTA DA SALA
8

| | " | | " |

Figura B2

Planta da sala 8



Nota. Elaboração própria. (2023)

ANEXO C - ROTINAS
INSTITUCIONAIS

| | " | | " |

Tabela C1*Rotina institucional*

Rotina institucional			
Tempos*	Situação pedagógica	Espaço	Intervenientes
8:00h – 9:30h	Acolhimento das crianças	Parque exterior do jardim de infância	- Famílias; - Crianças; - Educadora cooperante.
9:30h – 9:45h	Roda inicial (leitura do quadro das mensagens)	Sala 8	- Crianças; - Equipa de sala.
9:45h- 10:00h	Refeição ligeira da manhã	Sala 8	- Crianças; - Equipa de sala.
10:00h-10:15h	Tempo de planear	Sala 8	- Crianças; - Equipa de sala.
10:15h – 10:45h	Brincadeira nas áreas	Sala 8	- Crianças
10:45h – 11:00h	Arrumação da sala (momento coletivo)	Sala 8	- Crianças; - Equipa de sala.
11:00h – 11:20h	Brincadeira no exterior	Parque exterior do jardim de infância	- Crianças; - Equipa de sala.
11:20h – 12:00h	Preparação das camas	Sala 8	- Crianças; - Equipa de sala.
12:00h – 12:20h	Higiene (lavar as mãos e troca de fraldas)	Casa de banho	- Crianças; - Equipa de sala.
12:20h- 13:20h	Almoço	Refeitório	- Crianças; - Equipa de sala.
13:20- 15:30	Sesta	Sala 8	- Crianças; - Equipa de sala.
15:30 – 16:00h	- Arrumação das camas - Higiene - Lanche	Sala 8	- Crianças; - Equipa de sala.
		Casa de banho	
		Sala 8	
*Os tempos indicados são uma estimativa através da observação efetuada, não sendo assim fixos e rígidos.			

Nota. Elaboração própria. (2023)

ANEXO D - INFORMAÇÕES
GERAIS ACERCA DO GRUPO DE
CRIANÇAS DA SALA B

| | " | | " |

Tabela D2*Idades, género e percurso institucional das crianças do grupo da sala 8*

Nome da criança	Género	Idade	Frequência no JI	Observações
BD	Masculino	2 anos	1. ^a vez	A criança apresenta condições de baixa visão, sendo cego de um olho. A criança está referenciada e é acompanhada pela equipa de intervenção precoce.
BR	Feminino	3 anos		A criança apresenta várias dificuldades de comunicação e interação social, isolando-se muito. A criança está referenciada e está a aguardar uma avaliação por parte da equipa de intervenção precoce.
BT	Feminino	2 anos	Ingressou na OSE no presente ano letivo	
CC	Feminino	3 anos	1. ^a vez a frequentar uma OSE	
CF	Feminino	3 anos	1. ^o no jardim de infância	
CT	Feminino	2 anos	1. ^o no jardim de infância	
DB	Masculino	3 anos	1. ^o no jardim de infância	
DG	Masculino	3 anos	1. ^o no jardim de infância	A criança tem uma irmã que frequenta a OSE.
FN	Masculino	3 anos	1. ^o no jardim de infância	
FS	Feminino	4 anos	2. ^o ano	

GC	Masculino	4 anos	2º ano no jardim de infância	A criança tem uma irmã que frequenta a OSE.
GM	Masculino	4 anos	2º ano no jardim de infância	A criança apresenta características do espectro de autismo, estando referenciada e acompanhada pela equipa de intervenção precoce.
IM	Masculino	2 anos	1.º no jardim de infância	
JM	Masculino	2 anos	Ingressou na OSE no presente ano letivo	
LO	Feminino	2 anos	1.º no jardim de infância	
LP	Masculino	3 anos	1.ª vez a frequentar uma OSE	
LUP	Feminino	3 anos	1.º no jardim de infância	
MP	Masculino	3 anos	1.º no jardim de infância	
OF	Masculino	4 anos	2º ano no jardim de infância	
PA	Feminino	3 anos	1.º no jardim de infância	
PB	Feminino	3 anos	1.º no jardim de infância	
PM	Masculino	2 anos	1.º no jardim de infância	A criança é diagnosticada com hiperatividade e a equipa de sala suspeita que poderá apresentar algumas características alusivas ao espectro do autismo. A criança está referenciada.
RS	Masculino	3 anos	1.ª vez a frequentar uma OSE	Tem um irmão que frequenta a OSE.

SD	Masculino	3 anos	1.º no jardim de infância	A criança demonstra dificuldades ao nível da fala, não conseguindo articular as palavras de forma perceptível.
TL	Masculino	3 anos	2º ano no jardim de infância	A criança frequenta a terapia da fala.

Nota. Elaboração própria. (2023)

ANEXO E - INFORMAÇÕES
GERAIS ACERCA DAS
FAMÍLIAS DO GRUPO DE
CRIANÇAS DA SALA B

| | " | | " |

Tabela E3*Informações que caracterizam as famílias das crianças do contexto socioeducativo*

Nome da criança	Profissão		Tipo de família
	Pai	Mãe	
BD	Operário fabril	Operadora de caixa	Família nuclear
BR	Enfermeiro	Gestora de eventos	Família nuclear
BT	Operador de loja	Operador de loja	Família nuclear
CC	Bancário	Administrativa	Família nuclear
CF	Desempregado	Rececionista	Família nuclear
CT	Serralheiro	Administrativa	Família nuclear
DB	Motorista	Empregada doméstica	Família nuclear
DG	Militar	Analista	Família nuclear
FN	<i>Personal trainer</i>	<i>Personal trainer</i>	Família nuclear
FS	Administrativo	Administrativos	Família monoparental
GC	Responsável de loja	Esteticista	Família nuclear
GM	Desempregado	Técnica administrativa	Família nuclear
IM	-----	Operador de relação de cliente	Família monoparental
JM	Atendimento ao cliente	Operador de loja	Família nuclear
LO	Bombeiros	Bombeiros	Família monoparental
LP	Operador de hipermercado	Operador de hipermercado	Família nuclear
LUP	-----	Ajudante de cozinha	Família nuclear

Nome da criança	Profissão		Tipo de família
	Pai	Mãe	
MP	Nadador-salvador/osteopata	Fisioterapeuta	Família nuclear
OF	Empregado de mesa	Responsável de secção de atendimento ao cliente	Família nuclear
PA	<i>Sushman</i>	Lojista	Família nuclear
PB	Técnico	Empregada de balcão	Família monoparental
PM	<i>Designer</i>	Atendimento ao cliente	Família nuclear
RS	Eletricista	Assistente parlamentar	Família nuclear
SD	Recolha de lixo (polivalente junta de freguesia)	Mediadora de seguros	Família nuclear
TL	Engenheira	Ilustradora infantil	Família nuclear

Legenda:

----- (não identificado)

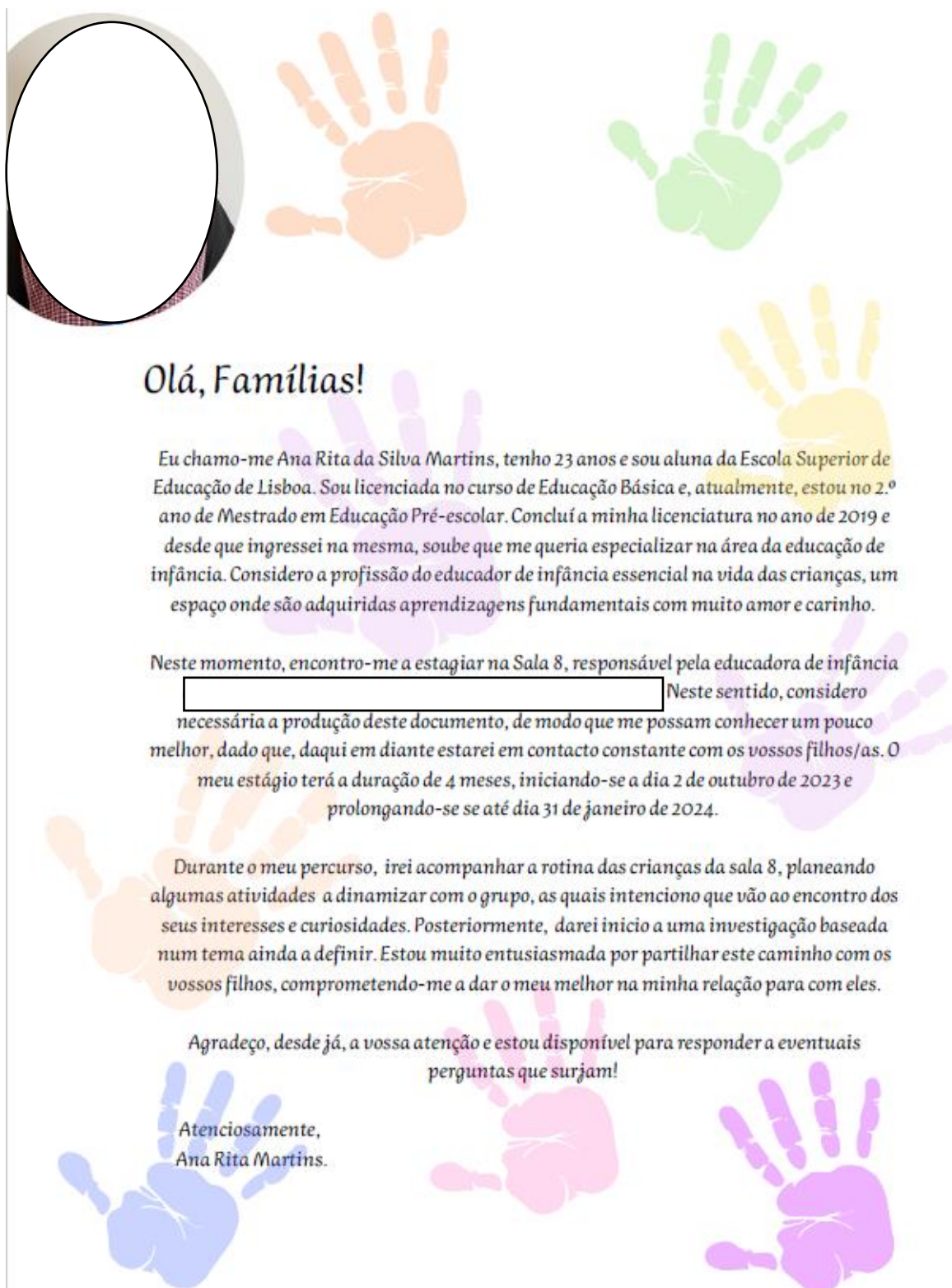
Nota. Informação retirada dos processos individuais das crianças com autorização da educadora cooperante. (2023)

ANEXO F - CARTA DE
APRESENTAÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

Figura F3

Carta de apresentação



Olá, Famílias!

Eu chamo-me Ana Rita da Silva Martins, tenho 23 anos e sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa. Sou licenciada no curso de Educação Básica e, atualmente, estou no 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-escolar. Concluí a minha licenciatura no ano de 2019 e desde que ingressei na mesma, soube que me queria especializar na área da educação de infância. Considero a profissão do educador de infância essencial na vida das crianças, um espaço onde são adquiridas aprendizagens fundamentais com muito amor e carinho.

Neste momento, encontro-me a estagiar na Sala 8, responsável pela educadora de infância Neste sentido, considero necessária a produção deste documento, de modo que me possam conhecer um pouco melhor, dado que, daqui em diante estarei em contacto constante com os vossos filhos/as. O meu estágio terá a duração de 4 meses, iniciando-se a dia 2 de outubro de 2023 e prolongando-se se até dia 31 de janeiro de 2024.

Durante o meu percurso, irei acompanhar a rotina das crianças da sala 8, planeando algumas atividades a dinamizar com o grupo, as quais intenciono que vão ao encontro dos seus interesses e curiosidades. Posteriormente, darei início a uma investigação baseada num tema ainda a definir. Estou muito entusiasmada por partilhar este caminho com os vossos filhos, comprometendo-me a dar o meu melhor na minha relação para com eles.

Agradeço, desde já, a vossa atenção e estou disponível para responder a eventuais perguntas que surjam!

Atenciosamente,
Ana Rita Martins.

Nota. Elaboração própria. (2023)

ANEXO G - CONSENTIMENTO
INFORMADO PARA A CAPTAÇÃO
DE REGISTOS
FOTOGRAFÍCOS/FILMAGENS

| | " | | " |

ANEXO H - CONSENTIMENTO
INFORMADO PARA O
DESENVOLVIMENTO DE UM
PORTEFÓLIO INDIVIDUAL

| | " | | " |

Figura H5

Documento ético



Pedido de Autorização para a elaboração de um portefólio individual

O presente documento, visa informá-la que no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II é solicitada a elaboração de um Portefólio de uma criança do grupo da sala 8. O portefólio consiste numa construção conjunta e contínua, entre o adulto e a criança, de um documento no qual serão apresentadas evidências e informações significativas sobre o seu filho. Tais evidências irão refletir o seu desenvolvimento e aprendizagens ao longo período de tempo em que me encontro a estagiar no colégio Os registos serão executados com base em registos fotográficos, produções e verbalizações da criança, bem como, notas de campo redigidas por mim.

Saliento que as informações recolhidas ao longo do desenvolvimento do portefólio, se destinam unicamente a fins académicos, sendo garantidas todas as questões de privacidade e confidencialidade. Além disto, comprometo-me a entregar-lhe, caso pretenda, o portefólio, aquando da sua conclusão. A minha escolha baseou-se no nível de autonomia e competências comunicativas do seu educando, as permitirão a participação ativa da criança na elaboração do portefólio. Por ter interesse em desenvolver este instrumento de trabalho com o seu filho, solicito a sua autorização para a elaboração do mesmo. Agradeço desde já a sua atenção e disponibilidade. Caso necessário, estou disponível para eventuais esclarecimentos.

Com os melhores cumprimentos,

A estagiária, Ana Rita Martins

----- destacar por aqui

Eu, _____ Encarregado
de Educação do/da _____,
autorizo/ não autorizo (riscar o que não interessa) que o/a meu/minha educando/a
participe na elaboração de um portefólio individual.

Assinatura: _____ data: _____

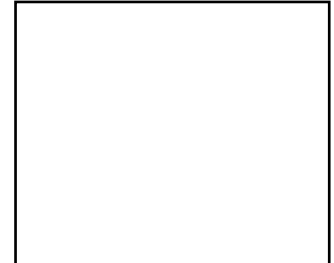
Nota. Elaboração própria. (2023)

ANEXO I - DOCUMENTO ÉTICO
- OBJETIVOS DA
INVESTIGAÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

Figura I6

Documento ético



Olá, famílias!

Apresenta-se o presente documento por forma a informar-vos da investigação a ser desenvolvida no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II, na qual me é solicitada o desenvolvimento de uma investigação acerca de uma temática surgida em contexto de jardim de infância.

A minha investigação designa-se por “*No meio de conflitos: observação de uma sala de jardim de infância*” durante a qual procurarei analisar as interações entre pares, nomeadamente, perante uma situação de conflito e de que modo procedem aos consensos. Uma vez que a investigação terá como umas das técnicas de recolha de dados a observação dos vossos educandos, pareceu-me adequado informar-vos acerca da investigação a desenvolver e os seus respetivos objetivos.

Objetivos da investigação

- ⇒ Observar as interações entre pares em situações de conflito e investigar a ação das crianças da sala 8 nos conflitos e na sua resolução;
- ⇒ Identificar as situações mais frequentes de conflitos observadas no grupo de crianças da sala 8;
- ⇒ Analisar o papel do adulto na gestão e resolução de conflitos.

É de notar que garanto o anonimato de todos os dados recolhidos, sendo estes apenas utilizados para fins académicos, sendo apenas partilhados com os elementos da equipa de sala e a orientadora de Prática Profissional Supervisionada II, Carla Sousa.

Nota. Elaboração própria. (2023)

ANEXO J - CONSENTIMENTO
INFORMADO DA PARTICIPAÇÃO
DAS CRIANÇAS NA
ENTREVISTA

| | ' ' | | ' ' |

Figura J7

Documento Ético



Pedido de Autorização para a realização de entrevista

O presente documento, visa informá-lo que no âmbito do desenvolvimento da investigação da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II, intitulada por: *No meio de conflitos: Observação de uma sala de jardim de infância*, é necessária a realização de uma entrevista às crianças, por forma a conhecer as conceções das crianças sobre os conflitos e compreender de que forma resolvem os conflitos entre si.

Na entrevista constam as seguintes perguntas:

- ⇒ Qual é o teu nome?
- ⇒ Que idade tens?
- ⇒ Para ti, o que é um conflito?
- ⇒ Como pensas que acontece um conflito?
- ⇒ Quando acontece um conflito o que é que tu fazes?
- ⇒ Como podemos resolver um conflito?

Saliento que as informações recolhidas ao longo da realização da entrevista, se destinam unicamente a fins académicos, sendo garantidas todas as questões de privacidade e confidencialidade. Por ter interesse em desenvolver esta entrevista com o seu filho, solicito a sua autorização para a realização da mesma do mesmo. Agradeço desde já a sua atenção e disponibilidade. Caso necessário, estou disponível para eventuais esclarecimentos.

Com os melhores cumprimentos,

A estagiária, Ana Rita Martins

----- destacar por aqui

Eu, _____ Encarregado
de Educação do/da _____,
autorizo/ não autorizo (riscar o que não interessa) que o/a meu/minha educando/a
participe na elaboração de um

Assinatura: _____ data: _____

Nota. Elaboração própria. (2023)

ANEXO K - GUIÕES DE
ENTREVISTA

| | " | | " |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora de Infância e Auxiliar de ação Educativa (PPS II 2023/2024)

Objetivos:

- Caracterizar a conceção das entrevistadas acerca do conflito;
- Conhecer a atitude adotada pelas entrevistadas face a um conflito.

Tabela K4

Guião de entrevista à equipa de sala

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar o/a entrevistado/a.	<p>Antes de mais quero cumprimentá-la e agradecer a sua disponibilidade e o seu tempo despendido para este momento.</p> <p>Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação “No meio de conflitos: Observação de uma sala de jardim de infância” como parte do relatório de investigação no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II.</p> <p>Quero salientar, desde já, a garantia de que esta entrevista assume e assumirá, sempre, um carácter confidencial e anónimo. Em paralelo, deixar claro que a entrevista será, mais</p>	

		<p>tarde, transcrita e disponibilizada para validação da sua parte, pelo que poderá sempre sofrer alterações caso desejado.</p> <p>Deixo claro também que, a qualquer momento, a entrevista poderá ser interrompida se necessário ou desejado, bem como, serão garantidos os seus direitos em não responder a qualquer questão colocada.</p> <p>Assim, consente a realização desta entrevista, bem como a gravação em áudio?</p>	
<p>B. Perspetiva do/a entrevistado/a sobre a noção de conflito</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a visão do/a entrevistado/a sobre o que considera ser um conflito; • Conhecer a perspetiva do/a entrevistado/a acerca dos maiores focos de conflito no grupo de crianças da sala 8. 	<p>B1. Para si, o que considera ser um conflito?</p> <p>B2. Quais os aspetos que lhe indicam que está a ocorrer um conflito?*</p> <p>B3. Quando emerge um conflito quais são as reações mais comuns que observa por parte das crianças envolvidas?</p> <p>B4. Quais considera serem os maiores focos de conflito com o grupo de crianças pelo qual é responsável?</p>	<p>B1.1. Na sua visão um conflito implica a agressão física entre as crianças?</p>
<p>C. O papel do adulto no conflito</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a atitude das entrevistadas face ao surgimento de conflitos. 	<p>C1. Quando decide intervir num conflito? Qual considera ser o seu papel durante essa intervenção?*</p> <p>C2. Quando surge um conflito considera que o adulto deve intervir de imediato? Ou deve dar tempo às crianças envolvidas para chegarem a uma solução comum?</p>	<p>C1.1. Quais as estratégias que considera serem mais eficazes?*</p>

		C3. Qual considera ser o impacto nas relações interpessoais da abordagem à resolução de conflitos proposta pelo modelo curricular <i>HighScope</i> ?	
D. Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>-Quero agradecer, uma vez mais, a sua disponibilidade e tempo para a realização desta entrevista. Recordo que, após transcrevê-la, será disponibilizada para que seja validada por si, sendo que poderá, caso deseje, solicitar qualquer alteração.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade

Nota. As perguntas assinaladas com * foram adaptadas de Myrtil et al. (2021)

Guião de Entrevista

Destinatárias: Crianças (PPS II 2023/2024)

Objetivos:

- Conhecer as conceções das crianças sobre os conflitos.
- Compreender de que forma as crianças resolvem os conflitos entre si.

Tabela K5

Guião de entrevista às crianças

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>A.Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o/a entrevistado/a. 	<p>- A respetiva entrevista tem como propósito a obtenção de informação para a realização da investigação a desenvolver na PPSII, intitulada: <i>No meio de conflitos: Observação de uma sala de jardim de infância</i></p> <p>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para gravar a entrevista.</p>	
<p>B.Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a crianças 	<p>B1. Qual é o teu nome?</p> <p>B2. Que idade tens?</p>	

<p>C. Perspetivas da criança sobre a noção de conflito</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a visão da criança sobre o que considera ser um conflito e o seu desencadeamento 	<p>C1. Para ti, o que é um conflito? C2. Como pensas que acontece um conflito?</p>	
<p>D. O papel da criança no conflito</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a atitude da criança face ao surgimento de conflitos. 	<p>D1. Quando acontece um conflito o que é que tu fazes? D2. Como podemos resolver um conflito?</p>	
<p>E. Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>- Queres dizer mais alguma informação sobre isto? - Obrigada pela tua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade</p>

Nota. Elaboração própria. (2023)

ANEXO L - TABELA DE
REGISTO (AMOSTRA DE 14
CONFLITOS)

| | ' | | | ' |

Tabela L6

Tabela de registo (amostra de 14 conflitos)

Exemplo de conflito 1 – Dia 11 de outubro de 2023			
<p><u>Local onde ocorreu o conflito:</u></p> <p>- Parque infantil da OSE destinado às crianças do jardim de infância.</p> <p><u>Descrição do acontecimento:</u></p> <p>“O IM e o RS estão junto de um triciclo que está virado para cima e o RS coloca a sua mão num dos pedais e começa a rodá-lo. O IM tenta imitar a ação do RS, mas rapidamente este último diz à criança para parar, mas o IM não responde ao pedido do RS ao insistir em colocar a sua mão no pedal do triciclo que o RS está a usar. Face a esta situação as duas crianças começam a bater uma na outra.</p> <p>Decido intervir na situação ao aproximar-me das crianças colocando-me ao seu nível. As crianças param a agressão física e, em seguida, pergunto o que se passa ao que o RS explica que não quer que o IM rode o pedal, porque segundo a criança “só dá para um”. Durante este momento o IM não se pronuncia e após identificar o problema sugiro ao IM que rode o outro pedal do triciclo, pois, desta forma ambas as crianças podem brincar. O IM aceita a minha sugestão e cada uma das crianças começa a rodar um dos pedais do triciclo rindo-se entre si.”</p> <p style="text-align: center;">(Nota de campo, registo 80)</p>			
Situação desencadeadora	Participantes	Ação tomada pelos intervenientes	Ação tomada pelo adulto
Patilha do objeto (pedal do triciclo)	Conflito entre duas crianças - IM e RS	- O IM demonstra vontade em integrar-se na brincadeira do RS; - O RS verbaliza a vontade de não querer partilhar o objeto; - O IM insiste no seu objetivo (imitar a ação do RS);	- A aluna observa a situação e intervém quando as crianças se envolvem num confronto físico; - A aluna coloca-se ao nível das crianças e identifica o problema questionando os intervenientes;

		<ul style="list-style-type: none"> - As duas crianças demonstram não conseguir resolver o conflito autonomamente por meio da comunicação e recorrem ao uso da força física; - O RS identifica e justifica o problema expressando-o verbalmente; - O IM aceita a sugestão do adulto. 	<ul style="list-style-type: none"> - A aluna escuta as partes envolvidas no conflito; - A aluna sugere uma possível solução para a resolução do conflito (partilha do objeto).
<p>Exemplo de conflito 2 – Dia 31 de outubro de 2023</p> <p><u>Local onde ocorreu o conflito:</u></p> <p>- Parque infantil da OSE destinado às crianças do jardim de infância.</p> <p><u>Descrição do acontecimento:</u></p> <p>“O FN, o IM, a CT e a LO estão sentados em cadeiras em volta de uma mesa. As crianças cantam a canção “do bom dia” que comumente é cantada na reunião inicial da manhã. A LO estica os seus braços na mesa e as outras três crianças imitam-na, no entanto, o IM ao colocar o seu braço por cima da CT deve tê-lo feito com alguma força, pois, a CT começa a chorar queixando-se.</p> <p>Perante esta situação, o FN repreende o IM, este último que deita a sua língua de fora. O FN levanta-se e vai ter com o IM e ambas as crianças se envolvem numa luta. Breves segundos depois, o FN e o IM voltam a sentar-se e envolvem-se novamente numa luta ao levantarem-se da sua cadeira e esticarem os seus braços, de modo a acertarem na cara um do outro. A certa altura, o IM chama-me em lágrimas e diz que o FN bateu-lhe. Eu explico a ambas as crianças que acompanhei aquilo que tinha acontecido e, em conjunto, conversamos sobre a situação e eu peço às crianças algumas ideias para a resolução do conflito. Tanto o IM como o FN não deram nenhuma proposta de resolução e neste sentido, eu pergunto às crianças se sentem que já estão bem uma com a outra e ambas respondem que sim. Ambas as crianças voltam a sentar-se nas cadeiras.”</p> <p>(Nota de campo, registo 168)</p>			
Situação desencadeadora	Participantes	Ação tomada pelos intervenientes	Ação tomada pelo adulto

Contexto de brincadeira	Conflito em grupo - IM, FN, CT e LO	- A CT reage com choro à ação do IM; - O FN defende a CT e expressa-se verbalmente perante o IM; - O FN e o IM envolvem-se num confronto físico; - O IM recorre ao adulto para se queixar da situação; - O IM identifica o problema expressando-o verbalmente.	- A aluna observa a situação e intervém a pedido do IM; - A aluna questiona as crianças sobre possíveis soluções para a resolução do conflito; - A aluna afere se os intervenientes se sentem bem com o desfecho do conflito;
Exemplo de conflito 3 – Dia 10 de novembro de 2023			
<u>Local onde ocorreu o conflito:</u> - Terraço da OSE.			
<u>Descrição do acontecimento:</u> “O pequeno grupo está em volta da mesa. Enquanto observamos o livro e o caracol trazido reparo que as crianças IM e GC tentam verbalizar algum pensamento, no entanto, ambas começam a falar ao mesmo tempo, interrompendo-se, levando-as a elevarem o tom de voz para se fazerem ouvir. A educadora de infância intervém na situação ao pedir às crianças para não gritarem.”			
(Excerto de nota de campo, registo 202)			
Situação desencadeadora	Participantes	Ação tomada pelos intervenientes	Ação tomada pelo adulto
Disputa pela tomada de vez	Conflito entre duas crianças - IM e GC	- O GC e o IM interrompem-se mutuamente; - As duas crianças insistem no seu objetivo (expressar verbalmente a sua ideia) elevando o tom de voz;	- O adulto observa a situação e intervém; - O adulto interrompe o conflito entre as crianças.

Exemplo de conflito 4 – Dia 15 de novembro de 2023

Local onde ocorreu o conflito:

- Parque exterior destinado às crianças do jardim de infância.

Descrição do acontecimento:

“O RS e o FN estão a brincar juntos. O RS está no banco da frente do triciclo e o FN está empoleirado na parte de trás e, de repente, o RS começa a chorar vindo rapidamente ter comigo começando a queixar-se da situação. Eu começo por compreender o que se passou perguntando a ambas as crianças ao que o RS diz que o FN bateu-lhe e, por sua vez, o FN começa a chorar e diz que bateu com a sua cabeça no triciclo. Ambas as crianças se encontram a chorar intensamente e como não estão a conseguir arranjar uma solução, eu sugiro que digam um ao outro como se sentem, ao que o RS diz ao FN que não gostou do que ele fez. O FN continua a chorar e eu pergunto a ambas as crianças se estão bem uma com a outra, ao que me respondem que sim, afastando-se em seguida.”

(Nota de campo, registo 236)

Situação desencadeadora	Participantes	Ação tomada pelos intervenientes	Ação tomada pelo adulto
Contexto de brincadeira	Conflito entre duas crianças - FN e RS	- O RS recorre ao adulto para se queixar da situação; - O RS e o FN identificam o que aconteceu; - As duas crianças choram; - As duas crianças aceitam a sugestão do adulto.	- A aluna escuta o RS e questiona as duas crianças envolvidas sobre o que aconteceu; - A aluna questiona as crianças sobre possíveis soluções para a resolução do conflito; - A aluna sugere uma possível solução para a resolução do conflito (verbalizar os seus sentimentos).

Exemplo de conflito 5 – Dia 17 de novembro de 2023

Local onde ocorreu o conflito:

- Parque infantil da OSE destinado às crianças do jardim de infância.

Descrição do acontecimento:

“O GC está sentado no assento da frente de um triciclo e a BT aproxima-se e senta-se no assento de trás. Assim que a BT o faz, o GC diz: "não, não!" elevando o tom de voz, acabando por empurrar a BT para que esta saia do triciclo. A BT cai no chão e quando o GC se posiciona no triciclo de modo a começar a pedalar, a auxiliar da sala aproxima-se e diz:

- Tu atiraste uma criança bem mais pequena que tu para o chão. Podes ajudá-la.

O GC responde ao pedido da auxiliar e ajuda a BT a levantar-se. Em seguida, o GC explica à auxiliar que não quer que a BT ande com ele no triciclo. Após escutar o problema a auxiliar, sugere que se o GC, quer andar sozinho no triciclo, existem outros no parque com um só assento. Esta resposta não parece agradar ao GC, uma vez que a criança responde "não!".

A auxiliar afasta-se da situação para continuar a dar os almoços às restantes crianças que continuam sentados nas mesas. A situação entre o GC e a BT não parece acabada, dado que, a BT continua a tentar subir para o triciclo ao que o GC continua a dizer que não tentando tirá-la de cima do triciclo. Após largos minutos, a BT desiste e afasta-se indo brincar para a torre com o escorrega, enquanto o GC começa a pedalar pelo parque.

| Inferência | - Para contextualização do leitor, a BT tem 2 anos e o GC tem 4 anos”

(Nota de campo, registo 248)

Situação desencadeadora	Participantes	Ação tomada pelos intervenientes	Ação tomada pelo adulto
Patilha do objeto (triciclo)	Conflito entre duas crianças - GC e BT	- A BT procura brincar com o mesmo objeto que o GC; - O GC verbaliza a vontade de não querer partilhar o objeto; - O GC recorre ao uso da força física para travar a BT quando esta não responde ao seu pedido; - O GC identifica e justifica o problema expressando-o verbalmente; - As duas crianças insistem em alcançar o seu objetivo;	- O adulto intervém quando as crianças se envolvem num confronto físico; - O adulto chama a atenção a criança que agrediu e pede que ajude a criança agredida; - O adulto afasta-se da situação continuando a observá-lo.

		- A BT desiste do seu objetivo e afasta-se da situação; - As crianças resolvem o conflito autonomamente.	
Exemplo de conflito 6 – Dia 24 de novembro de 2023			
<u>Local onde ocorreu o conflito:</u>			
- Sala de atividades.			
<u>Descrição do acontecimento:</u>			
“A PA vem ter comigo e chama pelo meu nome enquanto chora.			
- O que se passa PA? - pergunto.			
- O RS			
- O que tem o RS?			
- Ele magoou-me – diz a criança.			
- Já lhe disseste isso?			
- Não.			
- Então vamos lá dizer-lhe.			
Eu e a PA aproximamo-nos do RS e eu digo:			
- “RS, a PA tem algo para te dizer”			
O RS observa atentamente e a PA diz-lhe que ele a magoou, ao que o RS pede desculpa e abraçam-se.”			
(Nota de campo, registo 300)			
Situação desencadeadora	Participantes	Ação tomada pelos intervenientes	Ação tomada pelo adulto
Invasão do espaço do outro	Conflito entre duas crianças - PA e RS	- A PA recorre ao adulto queixando-se da situação; - A PA identifica o problema; - A PA verbaliza o problema ao RS;	- O adulto questiona a criança por forma a identificar o problema;

		- O RS resolve o conflito recorrendo ao abraço e ao pedido de desculpa.	- O adulto desafia a criança a comunicar com o outro; - O adulto aproxima as duas crianças;
--	--	---	--

Exemplo de conflito 7 – Dia 13 de dezembro de 2023

Local onde ocorreu o conflito:

- Parque infantil da OSE destinado às crianças do jardim de infância.

Descrição do acontecimento:

“Eu estou a conversar com a educadora cooperante e o IM chega perto de nós a chorar, queixando-se de que o MP lhe bateu na cabeça. O MP começa a chorar intensamente, parecendo muito desconcertado. A educadora pede para que o MP se sente num pequeno estrado de metal ao pé da porta da sala. Momentos mais tarde, a educadora aproxima-se do MP e pergunta à criança se já se sente mais calma e capaz de conversar com o IM para resolver a situação, ao que o MP diz que sim. Assim sendo, a educadora e o MP procuram o IM e a educadora coloca as duas crianças frente a frente, posicionando-se ao seu nível. A educadora pede para que ambas descrevam o que se passou e pergunta a ambas:

- O que acham que podemos fazer?

As crianças não respondem e a educadora pergunta:

- Como vamos resolver a situação?

O IM diz que ambas as crianças podem pedir desculpa, sugestão concordada pelo MP.”

(Nota de campo, registo 385)

Situação desencadeadora	Participantes	Ação tomada pelos intervenientes	Ação tomada pelo adulto
Invasão do espaço do outro através do uso de força física	Conflito entre duas crianças - IM e MP	- O IM chora e recorre ao adulto para se queixar de uma situação; - O MP chora intensamente; - Os intervenientes dialogam entre si;	- O adulto escuta o que aconteceu; - O adulto observa estado do MP e afasta-o da situação, para que a criança se acalme;

		<p>- O IM sugere uma possível solução para a resolução do conflito (pedido de desculpa).</p>	<p>- Momentos mais tarde, o adulto reaproxima-se do MP;</p> <p>- O adulto aproxima os dois intervenientes presentes no conflito, para que possam conversar entre si;</p> <p>- O adulto coloca-se ao nível das crianças;</p> <p>- O adulto identifica o problema questionando os intervenientes;</p> <p>- O adulto questiona as crianças sobre possíveis soluções para a resolução do conflito.</p>
--	--	--	--

Exemplo de conflito 8 – Dia 19 de janeiro de 2024

Local onde ocorreu o conflito:

- Sala de atividades.

Descrição do acontecimento:

“Oíço o OF a chorar intensamente e aproximo-me da criança. O OF aponta para a PB e diz que ela lhe tirou o seu relógio. A PB aproxima-se de nós e diz:

- Mas ele não me queria deixar ver.

Eu coloco-me ao nível de ambas as crianças e procuro identificar o problema

- Então a PB tirou o relógio ao OF e ele não queria é isso? – pergunto e as duas crianças confirmam a situação.

- Como podemos resolver esta situação? – pergunto.

- Podemos pedir desculpa. – Sugere a PB.

- Querem os dois pedir desculpa? – pergunto.

As duas crianças assentem e fazem-no em seguida.”

(Nota de campo, registo 453)

Situação desencadeadora	Participantes	Ação tomada pelos intervenientes	Ação tomada pelo adulto
Partilha de um objeto pessoal	Conflito entre duas crianças - OF e PB	<ul style="list-style-type: none"> - O OF chora intensamente perante uma situação do seu desagrado; - O GC identifica o problema expressando-o verbalmente; - A PB justifica a sua ação (tirou o objeto pessoal do OF porque este não o partilhou); - A PB sugere uma possível forma de resolução do conflito (pedido de desculpa); - O OF concorda com a estratégia de resolução. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perante a reação do OF, o adulto aproxima-se do local da situação; - O adulto coloca-se ao nível dos intervenientes; - O adulto identifica o problema e verbaliza-o; - O adulto pede sugestões de resolução do conflito; - O adulto afere se ambas as crianças concordam com a sugestão.

Exemplo de conflito 9 – Dia 22 de janeiro de 2024

Local onde ocorreu o conflito:

- Sala de atividades.

Descrição do acontecimento:

“O grupo está a arrumar a sala. O GC e o IM estão perto um do outro e, enquanto brincam, o IM bate no GC acertando-lhe no olho. O GC cai no chão e começa a chorar e a gritar. A educadora cooperante observa a situação, intervém de imediato e para as ações de força física.

- Isso não se faz IM. – diz a educadora cooperante enquanto ajuda o GC a levantar-se.

As restantes crianças arrumam a sala e a educadora pede ao GC para se sentar numa cadeira e sai da sala voltando momentos mais tarde com um tubo de creme e um pouco de gelo. A educadora pede para o IM “tratar do amigo” e o IM coloca um pouco de creme na pálpebra do GC e depois entrega-lhe o gelo.”

(Nota de campo, registo 460)

Situação desencadeadora	Participantes	Ação tomada pelos intervenientes	Ação tomada pelo adulto
Contexto de brincadeira	Conflito entre duas crianças - GC e IM	- O IM e GC brincam um com o outro e o IM utiliza a força física magoando o GC; - O GC reage à ação do IM por meio do choro e gritos; - O IM aceita a sugestão do adulto e ajuda o GC, responsabilizando-se pela ação.	- O adulto observa a situação e intervém perante a agressão; - O adulto chama a atenção do IM e sugere que este ajude o GC; - O adulto fornece os recursos para que o IM possa ajudar o GC.

Exemplo de conflito 10 – Dia 26 de janeiro de 2024

Local onde ocorreu o conflito:

- Sala de atividades.

Descrição do acontecimento:

“O IM e o MP estão ao meu lado. As crianças estão a fugir uma da outra e o MP acaba por ir contra o IM que cai no chão e começa a chorar.

Assim que isto acontece, o MP diz: “desculpa, desculpa”. O IM procura a atenção da educadora cooperante que está perto do local e começa a explicar o que aconteceu. O MP começou a chorar e dizer para a educadora: “eu pedi desculpa”.

A auxiliar intervém e coloca-se ao nível de ambas as crianças e procura identificar o que aconteceu. Cada uma das crianças explica o que aconteceu e a auxiliar questiona ambas as crianças sobre de que forma consideram que podem resolver o seu problema, ao que as crianças optam pelo abraço.”

(Nota de campo, registo 461)

Situação desencadeadora	Participantes	Ação tomada pelos intervenientes	Ação tomada pelo adulto
-------------------------	---------------	----------------------------------	-------------------------

Contexto de brincadeira	Conflito entre duas crianças - IM e MP	- O IM procura o adulto e identifica o problema; - O MP reconhece que magoou o IM e tenta resolver o conflito recorrendo ao pedido de desculpa; - O IM e o MP explicam ao adulto a situação ocorrida; - Ambas as crianças recorrem ao abraço como forma de resolução do conflito.	- O adulto aproxima-se dos intervenientes e coloca-se ao seu nível; - O adulto questiona os intervenientes para identificar o problema; - O adulto questiona os intervenientes sobre formas de resolução do conflito.
-------------------------	---	--	---

Exemplo de conflito 11 – Dia 26 de janeiro de 2024

Local onde ocorreu o conflito:

- Sala de atividades.

Descrição do acontecimento:

“O MP começa a chorar muito alto. Eu aproximo-me da criança e ela começa imediatamente a dizer:

- O RS bateu-me – colocando a mão no lábio.

Eu e o MP aproximamo-nos do RS, que está relativamente próximo, e colocamo-nos ao nível dele.

- O MP tirou-me isto – referindo-se a uma seringa de plástico que tem na sua mão

- A CF emprestou-me a mim – complementa o RS.

- O MP tirou-te a seringa, foi isso? – pergunto e o RS assente.

E o que aconteceu para o MP estar a chorar? – pergunto.

- Ele bateu-me na boca com aquilo – explica o MP.

- Então, o MP tirou uma coisa o RS e o RS acertou-lhe com o brinquedo, é isso? – verbalizo o problema e ambas as crianças assentem.

- Olhem e como vocês acham que podemos resolver este problema? – pergunto às duas crianças.

- Podemos... podemos pedir desculpa – sugere o RS.

- E tu MP, o que achas que podemos fazer? – pergunto e o MP refere a mesma solução. Em seguida, ambas verbalizam um pedido de desculpa uma à outra e abraçam-se.

- Estão resolvidos? Precisam de mais alguma coisa? – pergunto e as crianças referem que estão resolvidos, afastando-se em seguida.”

(Nota de campo, registo 473)

Situação desencadeadora	Participantes	Ação tomada pelos intervenientes	Ação tomada pelo adulto
Partilha de um objeto	Conflito entre duas crianças - MP e RS	- O MP chora intensamente; - O MP identifica o problema verbalizando o sucedido; - O RS justifica a sua ação; - O MP identifica a ação do RS (tirou-lhe a seringa e bateu-lhe com o objeto); - O RS sugere uma possível solução para a resolução do conflito (pedido de desculpa); - O MP aceita a sugestão do RS e ambas as crianças resolvem o conflito.	- O adulto aproxima-se do local da situação; - O adulto escuta ambos os intervenientes envolvidos; - O adulto identifica o problema e verbaliza-o; - O adulto pede sugestões de resolução do conflito às crianças; - O adulto afere se ambas as crianças concordam com a sugestão; - O adulto dá espaço às crianças para que coloquem em prática a estratégia acordada.

Exemplo de conflito 12 – Dia 26 de janeiro de 2024

Local onde ocorreu o conflito:

- Casa de banho destinada às crianças do jardim de infância.

Descrição do acontecimento:

“Entro na casa de banho e atrás de mim entram também o GC e o MP. O GC dirige-se a uma cabine e começa a baixar as calças. O MP dirige-se à cabine ao lado, mas repara que dentro da sanita está algo e assim, sai da cabine e tenta entrar na cabine onde está o GC, este que se encontra distraído a conversar com

o DG. Assim que o GC repara na situação, começa a afastar o MP com as suas mãos, empurrando-o para trás enquanto diz: “essa é minha!”. O MP começa a choramingar e o GC diz: “vai a esta”, referindo-se à cabine ao lado da sua.

O MP denuncia algo que não consigo perceber e o GC dirige-se até à sanita que indicou ao MP e puxa o autoclismo.

- Pronto, já está. É só puxar o descarregador (autoclismo) – diz a criança.

– MP, já está, olha, já está! – diz o GC chamando a atenção do MP.

O MP para de chorar e senta-se na sanita indicada pelo GC.”

(Nota de campo, registo 474)

Situação desencadeadora	Participantes	Ação tomada pelos intervenientes	Ação tomada pelo adulto
Disputa por um objeto (sanita)	Conflito entre duas crianças - GC e MP	- O GC e MP disputam entre si a utilização da sanita; - O GC demonstra desagrado e alega primazia de chegada; - O GC recorre à força física e verbaliza o seu desagrado; - O MP reage à ação do GC com o choro; - O GC sugere uma alternativa ao MP para solucionar o problema; - O MP aceita a alternativa.	(Não aplicável)

Exemplo de conflito 13 – Dia 31 de janeiro de 2024

Local onde ocorreu o conflito:

- Sala de atividades.

Descrição do acontecimento:

“O TL e o RS posicionaram várias cadeiras em fila. Rapidamente, várias crianças juntaram-se a eles e todos juntos iniciam uma brincadeira fingindo que estão dentro de um comboio. O SD e a CT aproximam-se da primeira cadeira da fila e disputam o lugar ao empurrarem-se entre si. Enquanto se empurram, a CT

começou a chorar. O SD mostra-se irredutível continuando a empurrar a CT. Breves segundos depois, a CT para de empurrar o SD e afasta-se, sentando-se três cadeiras atrás na fila.”

(Nota de campo, registo 480)

Situação desencadeadora	Participantes	Ação tomada pelos intervenientes	Ação tomada pelo adulto
Disputa de um objeto (cadeira)	Conflito entre duas crianças - SD e CT	- SD e CT disputam pelo mesmo objetivo (sentar-se na cadeira); - SD e CT recorrem ao uso da força física para alcançar o seu objetivo; - O SD demonstra persistência em alcançar o objetivo; - O conflito é resolvido pela desistência da CT.	(não aplicável)

Exemplo de conflito 14 – Dia 31 de janeiro de 2024

Local onde ocorreu o conflito:

- Parque infantil da OSE destinado às crianças do jardim de infância.

Descrição do acontecimento:

“A CT, o DG e a CF estão envolvidos numa brincadeira. As crianças colocam três troncos de madeira alinhando-os numa fila e, um de cada vez, sobem para cima dos troncos andando sobre os mesmos. O DG encontra-se em cima de um tronco e atrás de si estão a CF e a CT que tentam empurrar o DG enquanto dizem “vai, vai!”, querendo que o DG continue a andar. A CT e a CF continuam a incentivar o DG para que continue a andar e o DG num tom mais elevado diz “não, não”. A certa altura o DG diz:

- Não, calma porque eu não quero cair

A CT e CF param de empurrar o DG e esperam que ele saia de cima do tronco.”

(Nota de campo, registo 484)			
Situação desencadeadora	Participantes	Ação tomada pelos intervenientes	Ação tomada pelo adulto
Invasão do espaço do outro	Conflito entre três crianças - DG, CF e CT	- A CT e CF empurram o DG e verbalizam uma vontade (o DG anda para a frente); - O DG mostra desagrado para com a CT e CF (diz não); - A CT e CF persistem na sua ação; - O DG verbaliza o que sente justificando-o; - A CT e CF aceitam e respeitam o DG ao parar a sua ação.	(não aplicável)

Nota. Elaboração própria. (2023)

ANEXO M - ROTEIRO ÉTICO

| | " | | " | |

Tabela M7

Roteiro ético

Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Princípios para uma investigação e intervenção eticamente situada (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
<p>1. Objetivos do trabalho de investigação – Este passo é essencial, uma vez que a “explicitação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p.160).</p>	<p>É considerado no compromisso com as crianças: “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p.1).</p>	<p>No compromisso com as crianças: Em concordância com ambos os elementos da equipa de sala, conversei com o grande grupo, explicando-lhes o foco da investigação em desenvolvimento tendo explicitado os objetivos da investigação. Além disso, na minha chegada à OSE, a equipa de sala apresentou-me ao grupo de crianças, sendo mencionado que eu iria começar a ser uma presença assídua na sala e que me poderiam considerar como mais um adulto a quem pudessem recorrer.</p> <p>- “a auxiliar apresenta-me às crianças e depois todo o grupo começa a delinear o que será feito naquele dia” (Excerto de nota de campo, registo 2, dia 2 de outubro de 2023)</p> <p>- “No momento da reunião da manhã eu conversei com as crianças sobre a minha presença na sala, dizendo que vou acompanhá-los até ao fim do mês de janeiro e que, durante este tempo, iremos</p>

<p>Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças (Tomás, 2011) e legislação em vigor</p>	<p>Princípios para uma investigação e intervenção eticamente situada (APEI, 2011)</p>	<p>Prática Profissional Supervisionada II</p>
	<p>É considerado no compromisso com as famílias: “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas” (p.2) “Fornecer às famílias informações” (p.2)</p>	<p>fazer algumas atividades todos juntos.” (nota de campo, registo 50, dia 9 de outubro de 2023)</p> <p>- “Reúno-me com o TL e o RS na sala polivalente e converso com eles acerca da entrevista que se iniciará em breve. Previamente ao início da entrevista eu explicito os objetivos da mesma (...) Momentos mais tarde, faço o mesmo com o GC.” (Excerto de nota de campo, registo 476, dia 29 de janeiro de 2024)</p> <p>No compromisso com as famílias: Através de uma conversa informal com a educadora cooperante, acordámos que seria pertinente redigir uma carta de apresentação para as famílias, na qual forneci algumas informações relativas à minha presença na sala (cf. Anexo F). Após a aprovação da carta por parte da equipa de sala, a mesma foi afixada à porta da sala de atividades.</p> <p>- “Enquanto o grupo fazia a sesta conversei com a equipa educativa acerca da elaboração de uma carta de apresentação dirigida às famílias, na qual me desse a conhecer às famílias e</p>

Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Princípios para uma investigação e intervenção eticamente situada (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
		<p>explicitasse os objetivos da minha presença na sala ao longo do percurso na PPS II.” (nota de campo, registo 35, dia 4 de outubro de 2023)</p> <p>Considerando a temática da investigação não houve o envolvimento direto das famílias. No entanto, com o consentimento da educadora cooperante redigi um documento, no qual explicitarei a natureza da investigação e os respetivos objetivos. (cf. Anexo I)</p> <p>- “Durante a hora da sesta, afixei na porta da sala, um documento que apresenta a temática da investigação a desenvolver, explicitando os seus objetivos. O documento foi previamente aprovado pela educadora cooperante e tem como objetivo informar as famílias acerca do mesmo.” (Nota de campo, registo 406, dia 5 de janeiro de 2024)</p> <p>Durante a intervenção desenvolvi um projeto com o grupo de crianças. No âmbito deste acontecimento, redigi um documento que foi entregue às famílias. O documento informa as famílias da</p>

Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Princípios para uma investigação e intervenção eticamente situada (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
		<p>existência do projeto e das respetivas questões a investigar propostas pelas crianças. No documento foi ainda pedida a contribuição das famílias com materiais e recursos que considerassem pertinentes.</p> <p>- “Após a refeição ligeira da manhã, acompanhada pela educadora cooperante e pelas crianças OF, CT, TL, LO, GC e DG fomos para o refeitório, local onde elaborámos um cartaz para divulgar o projeto que está a ser iniciado sobre o caracol.” (nota de campo, registo 186, dia 7 de novembro de 2023)</p> <p>- “A educadora cooperante aprovou o recado redigido para as famílias, no qual divulgo o projeto que tem vindo a ser desenvolvido com o grupo de crianças. Assim sendo, afixei o recado em cada um dos “cubos” individuais das crianças.” (nota de campo, registo 288, dia 24 de novembro de 2023)</p> <p>No âmbito da elaboração do portefólio individual da criança, redigi um documento que, após a aprovação da educadora cooperante, foi entregue ao encarregado de educação da criança</p>

Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Princípios para uma investigação e intervenção eticamente situada (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
	<p>É considerado no compromisso com a equipa de sala:</p> <p>“Partilhar informações relevantes (...) dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p>	<p>(cf. Anexo H). No documento elaborado explicitarei os objetivos da realização do portefólio solicitando a autorização por parte do responsável da criança.</p> <p>- “Hoje, com o conhecimento da educadora cooperante, entreguei o consentimento informado para o desenvolvimento do portefólio individual da criança à mãe do RS. A mãe mostrou-se totalmente disponível e recetiva.” (nota de campo, registo 162, dia 30 de outubro de 2023)</p> <p>No compromisso com a equipa de sala:</p> <p>Ao longo da prática partilhei com a educadora cooperante as minhas ideias para a investigação a desenvolver. Quando defini o tema da investigação e respetivos objetivos, conversei igualmente com a educadora cooperante, de modo a ouvir a sua opinião.</p> <p>- “Posteriormente, conversei com a educadora cooperante acerca da temática sobre a qual estou a pensar incidir a minha investigação. A educadora cooperante considerou a temática</p>

Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Princípios para uma investigação e intervenção eticamente situada (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
		<p>pertinente.” (nota de campo, registo 131, dia 30 de outubro de 2023)</p> <p>- “Enquanto observo a situação a auxiliar cooperante aproxima-se e eu revelo que estou a pensar centrar a minha investigação na gestão e resolução de conflitos entre pares.” (Nota de campo, registo 254, dia 20 de novembro de 2023)</p>
<p>2. Custos e benefícios – O investigador deverá “ter em conta os possíveis benefícios para as crianças. Contudo, (...) deverá também identificar os possíveis danos ou custos que poderão eventualmente resultar de tal processo” (p.160).</p>	<p>É considerado no compromisso com as crianças:</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1)</p> <p>“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (p.1)</p>	<p>No compromisso com todos os intervenientes:</p> <p>Creio que a presente investigação não trará nenhum dano e/ou custo aos intervenientes envolvidos – crianças e equipa de sala - uma vez que, não existem riscos associados ao desenvolvimento da investigação, não sendo em nenhum momento colocados em causa os seus direitos e bem-estar.</p> <p>No que respeita aos benefícios, considero que contribuirá positivamente para as crianças e equipa de sala. No que diz respeito às crianças, acredito que ao analisar com detalhe as situações de conflito, poderei identificar possíveis estratégias que contribuam para a gestão e resolução dos conflitos, ajudando as crianças. Além disso, ao longo da minha prática pedagógica, acredito que as propostas de intervenção semanais que realizo</p>

Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Princípios para uma investigação e intervenção eticamente situada (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
	<p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p.1).</p>	<p>com as crianças, assim como a minha interação com o grupo no dia a dia, possibilita experiências positivas e significativas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.</p> <p>Quanto à equipa de sala, considero que os resultados da investigação poderão contribuir para uma reflexão sobre a sua prática.</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade – “Estas questões deverão ser sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores” (p.161).</p>	<p>É considerado no compromisso com as crianças:</p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais” (p.1)</p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1).</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <p>Ao longo da investigação nunca foram partilhadas informações pessoais relativas à criança, respeitando sempre a sua privacidade. No âmbito da investigação, foi necessária a realização de uma entrevista a um grupo focalizado de crianças. Previamente ao seu início, assegurei a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos.</p> <p>- “Reúno-me com o TL e o RS na sala polivalente e converso com eles acerca da entrevista que se iniciará em breve. (...) pergunto às crianças se autorizam a gravação da entrevista por áudio, ao que todas as crianças consentem. Denota-se que em dias anteriores, já havia perguntado às crianças se queriam participar.</p>

Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Princípios para uma investigação e intervenção eticamente situada (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
	<p>É considerado no compromisso com as famílias: “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p.2).</p> <p>É considerado no compromisso com a equipa de sala: “Respeitar os colegas de profissão” (p.2)</p>	<p>Momentos mais tarde, faço o mesmo com o GC.” (Excerto de nota de campo, registo 476, dia 29 de janeiro de 2024)</p> <p>No compromisso com as famílias: Com base nos documentos éticos produzidos e entregues às famílias, tais como: a carta de apresentação, o consentimento informado para a captação de registos fotográficos e o consentimento informado para a participação na entrevista realizada às crianças, assegurei as famílias de que os dados recolhidos ao longo do meu percurso, seriam utilizados, exclusivamente, para fins académicos. Neste âmbito e, uma vez que, estive presente na reunião de pais, durante esse momento apresentei-me formalmente às famílias assegurando-as uma vez mais, a confidencialidade e privacidade das informações recolhidas ao longo de toda a prática.</p> <p>No compromisso com a equipa de sala: Assim como no caso das crianças e famílias, a informação recolhida sobre a equipa educativa e de sala foi apenas utilizada para fins académicos. No âmbito da investigação, foi necessária</p>

Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Princípios para uma investigação e intervenção eticamente situada (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
	<p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p>	<p>a realização de uma entrevista semiestruturada à educadora e auxiliar cooperantes. Antes do início da mesma, foi assegurada a ambas as entrevistadas, a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos.</p> <p>- “Durante a hora da sexta entrevistei a educadora cooperante. A entrevista tem como objetivo conhecer as conceções da educadora face aos conflitos, o modo de ação da criança e o seu papel nestas situações. Antes de iniciar a entrevista, assegurei a entrevistada de que todas as informações recolhidas seriam apenas utilizadas no âmbito do relatório escrito. Durante este momento, assegurei ainda a confidencialidade da entrevistada, não revelando a sua identidade. A educadora consentiu que a gravação por áudio da entrevista.” (Nota de campo, registo 451, dia 18 de janeiro de 2024)</p> <p>- “Durante a hora da sexta entrevistei a auxiliar cooperante. A entrevista tem como objetivo conhecer as conceções da auxiliar face aos conflitos, o modo de ação da criança e o seu papel nestas situações. Antes de iniciar a entrevista, assegurei a entrevistada</p>

Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Princípios para uma investigação e intervenção eticamente situada (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
		<p>de que todas as informações recolhidas seriam apenas utilizadas no âmbito do relatório escrito. Durante este momento, assegurei ainda a confidencialidade da entrevistada, não revelando a sua identidade. A auxiliar consentiu que a gravação por áudio da entrevista.” (Nota de campo, registo 465, dia 23 de janeiro de 2024)</p> <p>Além do supramencionado, privilegiei alguns aspetos de modo a respeitar a privacidade e confidencialidade de todos os intervenientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> (i) Utilização de siglas quando necessário referenciar as crianças, equipa educativa de sala, equipa educativa e/ou outro qualquer colaborador da OSE; (ii) Utilização dos nomes “Organização Socioeducativa” ou “contexto socioeducativo”, para referenciar o local de estágio, salvaguardando a sua identidade; (iii) Ocultação dos rostos das crianças, equipa de sala e equipa educativa em todos os registos fotográficos

Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Princípios para uma investigação e intervenção eticamente situada (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
		exibidos no relatório e portefólio, salvaguardando a identidade dos intervenientes.
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir – “É necessário discutir e justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (p.162).</p>	<p>É considerado no compromisso com as crianças:</p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p.1)</p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p.1)</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1).</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <p>Quer do ponto de vista da prática pedagógica, quer do ponto de vista da investigação, optei por incluir todas as crianças. No que visa a investigação, optei por incluir todas as crianças através da observação das suas interações perante situações de conflito. Na realização da entrevista optei por efetuar a mesma com as crianças que já comunicam claramente possuindo um discurso coerente e estruturado.</p> <p>Uma vez que, a presente investigação teve como grande fonte de recolha de dados, a observação dos comportamentos e reações das crianças, não existiu uma decisão de participação por parte destas, no entanto, no que concerne à entrevista realizada com as crianças, previamente ao seu início questionei os entrevistados acerca da sua participação na mesma.</p> <p>No que respeita à prática pedagógica, é de salientar que, nas várias nas propostas pedagógicas respeitei sempre a vontade da criança e o seu direito em querer ou não participar.</p>

Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Princípios para uma investigação e intervenção eticamente situada (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
		<p>- “Questiono o grande grupo sobre quem gostaria de participar na elaboração do cartaz de divulgação para as famílias e a dado momento, o RS dirige-se a mim e diz: “Rita, eu não quero participar” “Tudo bem RS. Não precisas de o fazer” – respondo”. (Nota de campo, registo 189, dia 7 de novembro de 2023)</p> <p>- “(...) Informo as crianças de que quem quiser participar na construção dos materiais para a corrida de caracóis, após a leitura do quadro das mensagens pode dirigir-se à mesa. Assim que a leitura do quadro das mensagens termina, eu levanto-me e um grupo de cerca de 6/7 crianças vão imediatamente sentar-se na mesa que sugeri”. (Nota de campo, registo 259, dia 21 de novembro de 2023)</p>
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação – “As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos</p>		<p>De modo a definir os objetivos e métodos da investigação, primeiramente foi efetuada a revisão de literatura acerca do método de estudo de caso e a natureza da investigação qualitativa. Posteriormente, selecionei as técnicas e instrumentos de recolha de dados que me pareceram mais adequados, considerando o caráter da investigação.</p>

Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Princípios para uma investigação e intervenção eticamente situada (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
<p>objetivos e da natureza da investigação, dos métodos” (p.163).</p>	<p>É considerado no compromisso com as crianças: “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais” (p.1) “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p.1) “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1).</p>	<p>Mediante uma conversa com a supervisora da PPS II, em conjunto, foram definidos alguns eixos orientadores para o desenvolvimento da investigação e, mais tarde, formulei as questões estruturantes e os objetivos a alcançar.</p> <p>No compromisso com as crianças: Tal como mencionado no princípio 1, conversei com o grande grupo revelando a investigação que iria realizar, explicitando de forma subtil os objetivos da investigação, mencionado que tinha como grande objetivo observar como ocorriam os conflitos entre pares.</p> <p>No que respeita à entrevista efetuada com as crianças, previamente ao seu início, informei-as acerca dos objetivos que pretendia alcançar com a mesma.</p> <p>- “Reúno-me com o TL e o RS na sala polivalente e converso com eles acerca da entrevista que se iniciará em breve. Previamente ao início da entrevista eu explicito os objetivos da mesma (...)</p>

Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Princípios para uma investigação e intervenção eticamente situada (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
	<p>É considerado no compromisso com as famílias: “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p.2), “Fornecer às famílias informações” (p.2) “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p.2).</p> <p>É considerado no compromisso com a equipa de sala:</p>	<p>Momentos mais tarde, faço o mesmo com o GC.” (Nota de campo, registo 476, dia 29 de janeiro de 2024)</p> <p>No compromisso com as famílias: Tal como referido no princípio 1, a investigação não abrangeu as famílias de forma direta, contudo, tive o cuidado de informar estes intervenientes acerca do desenvolvimento da mesma, uma vez que, a investigação envolveu os seus educandos.</p> <p>- “Durante a hora da sesta, afixei na porta da sala, um documento que apresenta a temática da investigação a desenvolver, explicitando os seus objetivos. O documento foi previamente aprovado pela educadora cooperante e tem como objetivo informar as famílias acerca do mesmo.” (Nota de campo, registo 406, dia 5 de janeiro de 2024)</p> <p>No compromisso com a equipa de sala: Mediante uma conversa informal com a educadora cooperante, expus o tema da investigação, os objetivos e métodos, assim</p>

Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Princípios para uma investigação e intervenção eticamente situada (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
	<p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p.2)</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p>	<p>como as técnicas de recolha de dados e instrumentos adotados. O mesmo aconteceu com a auxiliar cooperante.</p> <p>- “Durante o momento da sesta, conversei com a educadora cooperante sobre a investigação a desenvolver. Durante a conversa, informei a educadora sobre as questões estruturantes da investigação, objetivos, técnicas e instrumentos de recolha de dados que serão utilizados ao longo da investigação” (nota de campo, registo 384, dia 12 de dezembro de 2023)</p> <p>- “Enquanto observo a situação a auxiliar cooperante aproximase e eu revelo que estou a pensar centrar a minha investigação na gestão e resolução de conflitos entre pares.” (Nota de campo, registo 254, dia 20 de novembro de 2023)</p>
<p>6. Consentimento informado – “No momento de se obter o consentimento das crianças e dos seus pais para se desenvolver uma investigação, as crianças</p>	<p>É considerado no compromisso com as crianças:</p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p.1)</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <p>Considerando que os dados da investigação provêm da observação e redação de notas de campo, não existiu um momento onde pedi o consentimento das crianças, apesar de terem sido informados da ocorrência da investigação. No entanto, no que concerne à entrevista efetuada, dias anteriores à sua</p>

Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Princípios para uma investigação e intervenção eticamente situada (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
<p>devem estar conscientes de que a sua recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma” (p.164).</p>	<p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1)</p>	<p>realização perguntei às crianças em questão se queriam participar na entrevista.</p> <p>- “Reúno-me com o TL e o RS na sala polivalente e converso com eles acerca da entrevista que se iniciará em breve. Previamente ao início da entrevista eu explicito os objetivos da mesma e pergunto às crianças se autorizam a gravação da entrevista por áudio, ao que todas as crianças consentem. Denota-se que em dias anteriores, já havia perguntado às crianças se queriam participar. Momentos mais tarde, faço o mesmo com o GC.” (Nota de campo, registo 476, dia 29 de janeiro de 2024)</p> <p>Ao longo da prática privilegiei alguns aspetos a fim de obter o consentimento das crianças, nomeadamente, quando captava registos fotográficos:</p> <ul style="list-style-type: none"> (i) Caso a criança se conseguisse expressar verbalmente, perguntava sempre “posso tirar-te uma fotografia?”, antes de o fazer; (ii) Caso a criança ainda não fosse capaz de se expressar verbalmente, tentava perceber se esta

<p>Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças (Tomás, 2011) e legislação em vigor</p>	<p>Princípios para uma investigação e intervenção eticamente situada (APEI, 2011)</p>	<p>Prática Profissional Supervisionada II</p>
	<p>É considerado no compromisso com as famílias: “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a</p>	<p>estava recetiva a ser fotografada, sendo que, se a criança em questão se demonstrasse desconfortável, eu não tirava a fotografia;</p> <p>(iii) Após captar a fotografia, mostrava-a à criança. Por norma, esta ação era muito apreciada pelas crianças, pois, demonstravam um grande interesse em ver-se a elas próprias.</p> <p>- “(...) Eu estava sentada na mesa onde exploravam a plasticina e observava o que o RS estava envolvido numa construção. Quando a criança termina, chama a minha atenção mostrando-me a sua construção verbalizando o que fez. Em seguida, pergunto à criança se posso tirar uma fotografia ao que tinha feito, ao que o RS me diz que sim.” (nota de campo, registo 102, dia 18 de outubro de 2023)</p> <p>No compromisso com as famílias: Foi elaborado um protocolo de consentimento informado, no qual solicitei a autorização para a captação de imagens e filmagens das</p>

Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Princípios para uma investigação e intervenção eticamente situada (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
	<p>família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p.2)</p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p.2).</p>	<p>crianças, única e exclusivamente, para fins académicos (cf. Anexo G).</p> <p>- “Em dias anteriores conversei com a equipa perguntando se era possível entregar às famílias um consentimento informado de registos fotográficos e filmagens, sendo estes utilizados no âmbito dos documentos escritos ao longo da prática. Após a concordância por parte da equipa, afixei na porta da sala de atividades o consentimento.” (nota de campo, registo 81, dia 13 de outubro de 2023)</p> <p>No âmbito da investigação foi necessária a realização de uma entrevista semiestruturada a um grupo focalizado de crianças. Neste sentido, redigi um consentimento informado para pedir a autorização dos responsáveis pelas quatro crianças inquiridas, autorizando a sua participação. (cf. Anexo J)</p> <p>- “Chego à instituição e a educadora cooperante informa-me de que os pais das crianças RS, GC e TL entregaram o consentimento informado para a realização da entrevista no âmbito da investigação a desenvolver. O documento foi redigido</p>

Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Princípios para uma investigação e intervenção eticamente situada (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
	<p>É considerado no compromisso com a equipa de sala:</p> <p>“Respeitar os colegas de profissão” (p.2)</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p>	<p>por mim e entregue no início da semana aos responsáveis pelas crianças.” (Nota de campo, registo 472, dia 26 de janeiro de 2024)</p> <p>No que respeita à criança escolhida para a elaboração do portefólio individual, foi entregue um consentimento informado ao encarregado de educação da criança, no qual solicitei a autorização da participação da criança RS. (cf. Anexo H)</p> <p>No compromisso com a equipa de sala:</p> <p>“Solicitei a autorização por parte de ambos os elementos da equipa de sala, para realização de uma entrevista e a sua respetiva gravação por áudio. Salienta-se que antes do início da entrevista, deixei claro o direito das entrevistadas à leitura e alteração da transcrição da entrevista, caso o desejassem. Ambas as entrevistadas autorizaram a gravação por áudio. Além disso, assegurei-me de que todos os contactos estabelecidos com as famílias tivessem o consentimento dos elementos da equipa de sala, assim como todas as propostas de atividade apresentadas.</p>

Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Princípios para uma investigação e intervenção eticamente situada (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
		<p>- “(...) Eu aproveito o momento de tranquilidade partilho com a auxiliar cooperante os objetivos da investigação a desenvolver e pergunto-lhe se é possível entrevistá-la no mês de janeiro, no âmbito da investigação a desenvolver. A auxiliar consentiu a entrevista, revelando a sua preferência pela entrevista falada.” (Excerto de nota de campo, registo 391, dia 15 de dezembro de 2024)</p> <p>- “Durante a hora da sesta entrevistei a educadora cooperante. (...). A educadora consentiu que a gravação por áudio da entrevista” (Excerto de nota de campo, registo 451, dia 18 de janeiro de 2024)</p> <p>- “Durante a hora da sesta entrevistei a auxiliar cooperante. (...) A auxiliar consentiu que a gravação por áudio da entrevista.” (Excerto da nota de campo, registo 465, dia 23 de janeiro de 2024)</p>
7. Uso e relato das conclusões – “resumo final dos resultados da investigação” (p.166).	É considerado no compromisso com as famílias:	No compromisso com as famílias e equipa de sala: Após a análise dos dados recolhidos, tenciono relatar as conclusões da investigação por meio de uma conversa informal

Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Princípios para uma investigação e intervenção eticamente situada (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
	<p>“manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p.2).</p> <p>É considerado no compromisso com a equipa de sala:</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p>	<p>com os intervenientes. Além disso, aquando do término do relatório de investigação, o mesmo será partilhado com os intervenientes.</p> <p>Denota-se que, no âmbito da intervenção foram sempre partilhadas com as famílias e membros da equipa de sala, todos os registos fotográficos captados durante as propostas pedagógicas delineadas. Além disso, foi partilhado com ambos os intervenientes o vídeo produzido a respeito do projeto “os caracóis”.</p>
<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa – “É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças” (p.166).</p>	<p>É considerado no compromisso com as crianças:</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1),</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1)</p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p.1).</p>	<p>No compromisso com as crianças:</p> <p>Acredito que a investigação a desenvolver terá um impacto positivo nas crianças, dado que, o conhecimento que tenho vindo a adquirir acerca dos conflitos interpessoais, possibilita-me adotar na minha prática pedagógica algumas estratégias que visam ajudar o diálogo e comunicação entre pares.</p>

Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Princípios para uma investigação e intervenção eticamente situada (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
	<p>É considerado no compromisso com a equipa de sala:</p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p.2)</p> <p>“Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (p.2)</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p>	<p>No compromisso com a equipa de sala:</p> <p>Consoante algumas conversas com os elementos da equipa de sala, os mesmos consideravam que o grupo apresentava algumas fragilidades ao nível da relação com o outro. Neste sentido, penso que a investigação será benéfica, pois, possibilitará à equipa de sala refletir sobre a sua prática.</p>
<p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as - «Todo o processo de investigação deve ser transparente (O’Kane, 2005) de forma a limitar o efeito de adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e</p>	<p>Um dos princípios elegidos pela APEI para a postura ética dos profissionais de educação de infância é a integridade «enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente» (p.1).</p> <p>É considerado no compromisso com as crianças:</p>	<p>No compromisso com todos os intervenientes:</p> <p>Ao longo do desenvolvimento da investigação e da minha prática pedagógica tive como intenção fornecer todas as informações necessárias a todos os intervenientes envolvidos. Neste sentido, todos os registos fotográficos e filmagens, assim como informações verbais, foram sempre partilhadas com as crianças, famílias e equipa de sala.</p>

Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Princípios para uma investigação e intervenção eticamente situada (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
<p>as relações horizontais em todo o processo» (p.167).</p>	<p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1).</p> <p>É considerado no compromisso com as famílias: “Fornecer (...) informações” (p.1).</p> <p>É considerado no compromisso com a equipa educativa: “Respeitar os colegas de profissão colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa” (p.2) “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p>	
<p>10. Tratamento dos dados</p>	<p>É considerado no compromisso com as crianças: “Respeitar toda a criança (...) incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p.1) “Considerar com o maior cuidado os diagnósticos e prognósticos da situação e futuro de cada criança,</p>	<p>No compromisso com todos os intervenientes: Considerando que a investigação assume uma natureza qualitativa, após a recolha dos dados a análise dos mesmos será realizada recorrendo à análise do conteúdo. Deste modo, será efetuada a análise categorial das entrevistas e tabela de registo onde se encontram os conflitos que compõem a amostra de conflitos selecionada.</p>

Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Princípios para uma investigação e intervenção eticamente situada (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
	<p>sabendo que fazem parte da interacção que se estabelece” (p.1)</p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1).</p> <p>É considerado no compromisso com as famílias:</p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo excepções que ponham em risco a integridade da criança)” (p.2)</p> <p>“Fornecer às famílias informações” (p.2).</p> <p>É considerado no compromisso com a equipa educativa:</p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p>	<p>Os dados recolhidos quer ao longo da prática pedagógica, quer ao longo da investigação, serão somente utilizados para fins académicos, sendo apenas partilhados com os intervenientes, caso assim o desejem, e a supervisora da PPS II. Após o término e entrega da presente investigação, todos os dados relativos aos intervenientes serão eliminados.</p>

Nota. Roteiro construído com base no texto de Tomás (2011) e APEI (2011)

ANEXO N - TRANSCRIÇÃO DAS
ENTREVISTAS EFETUADAS AOS
ELEMENTOS DA EQUIPA DE
SALA

| | " | | " |

Transcrição da entrevista – Educadora cooperante

Bloco A – Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a

Estagiária: Antes de mais quero cumprimentá-la e agradecer a sua disponibilidade e o seu tempo despendido para este momento. Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação “No meio de conflitos: Observação de uma sala de jardim de infância” como parte do relatório de investigação no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II. Quero salientar, desde já, a garantia de que esta entrevista assume e assumirá, sempre, um carácter confidencial e anónimo. Em paralelo, deixar claro que a entrevista será, mais tarde, transcrita e disponibilizada para validação da sua parte, pelo que poderá sempre sofrer alterações caso desejado. Deixo claro também que, a qualquer momento, a entrevista poderá ser interrompida se necessário ou desejado, bem como, serão garantidos os seus direitos em não responder a qualquer questão colocada.

Assim, consente a realização desta entrevista, bem como a gravação em áudio?

Entrevistada: Sim.

Bloco B – Perspetiva do/a entrevistado/a sobre a noção de conflito

B1. Para si, o que considera ser um conflito?

Entrevistada: Um conflito é quando as crianças não estão a conseguir resolver por si próprias alguma situação que tenha despoletado alguma discórdia, alguma confusão, algum problema, essencialmente entre duas ou mais crianças, pode não ser só com duas crianças, mas pode ser desde um problema de partilha de brinquedos, desde alguma situação de “um pode ter magoado o outro”, pronto pode ser provocado por vários motivos.

B1.1. Na sua visão um conflito implica apenas a agressão física entre as crianças?

Entrevistada: Não, não. Um conflito pode ser simplesmente uma criança não querer partilhar o seu brinquedo que trouxe de casa, ou porque queriam as duas sentarem-se no mesmo lugar à hora de almoço, enfim há uma série de coisas que podem levar a um conflito (...). Depois é preciso resolver para conseguir ultrapassar.

B2. Quais os aspetos que lhe indicam que está a ocorrer um conflito?

Entrevistada: Então, normalmente, quando as crianças não têm autonomia para resolver, ou choram, ou pode realmente haver alguma ação física, muitas até chamam o adulto...a presença do adulto para resolver.

Depois, normalmente percebemos porque há ali alguma discussão ou há um problema e percebemos perfeitamente que está a haver ali alguma coisa. É alguma discussão que está a levar de facto a que as crianças não consigam continuar a brincar, porque estão a discutir ou porque está a haver realmente algum problema que precisa de ser solucionado.

B3. Quando emerge um conflito neste grupo, quais são as reações mais comuns que observa por parte das crianças envolvidas?

Entrevistada: Muitos deles ainda são pequeninos, muitos deles têm 3 anos e muitos deles ainda ou choram, ou partem para a ação física e aí temos logo que intervir não é. Portanto, talvez seja o mais comum ser isso, pronto quando há realmente alguma agressão ou um choro, porque eles ainda são de facto pouco autónomos a resolver esses conflitos.

B4. Quais considera serem os maiores focos de conflito com o grupo de crianças pelo qual é responsável?

Entrevistada: Partilha de brinquedos continua a ser um dos temas hum...lá fora também às vezes no recreio de partilha de triciclos ou...eu acho que acima de tudo é muito à volta da partilha dos objetos. Às vezes é simplesmente crianças que não conseguem explicar o que é que aconteceu e aí nós temos mesmo que dar uma ajuda pronto, mas assim motivos eu acho que se calhar talvez a partilha fosse um dos principais que eu vejo aqui e às vezes é mesmo por questões de “eu estava a brincar e um amigo bateu-me ou empurrou-me”, pronto pode não ser só pela partilha, pode ser alguma questão que possa ter surgido em alguma brincadeira e que ficou mal resolvida.

Estagiária: Mas o maior foco considera ser a partilha de brinquedos, é isso?

Entrevistada: Eu penso que sim e às vezes, também lá está a parte emocional, porque ainda são bastante imaturos e portanto, acima de tudo eu acho que a partilha de brinquedos quando há realmente alguma questão física baterem por algum motivo, mas acima de tudo é a partilha de brinquedos e quando há agressão física por algum motivo.

Bloco C – O papel do adulto no conflito

C1. Quando decide intervir num conflito? Qual considera ser o seu papel durante essa intervenção?

Entrevistada: Quando há agressão física é logo, pronto nós não podemos sequer esperar porque claramente estas crianças não estão a conseguir resolver e aí o adulto tem mesmo que intervir logo. Se é simplesmente alguma discussão às vezes observamos para perceber...tentamos ver...dar ali alguns minutos para ver se as crianças conseguem resolver por si próprias, mas como estava a dizer à pouco, normalmente este grupo ainda precisa do apoio do adulto muitas das vezes e portanto quando nós percebemos que está a haver alguma discussão, algum problema em que as crianças não estão mesmo a conseguir sair dali temos de entrar enquanto mediadores.

Estagiária: A segunda parte desta pergunta é “qual considera ser o seu papel durante essa intervenção?”, então é um papel de mediador?

Entrevistada: Sim, exatamente. Nós somos mediadores que ajudamos a perceber ambas as partes ou mais do que duas crianças como eu já disse à pouco que pode acontecer...todas as partes envolvidas. Portanto, perceber o que é que aconteceu, ouvir ambas as partes e depois no fundo pedir soluções e se não há soluções dadas pelas crianças, o adulto pode sugerir. Neste caso, dar sugestões quando não há realmente sugestões que venham pelas próprias crianças.

Estagiária: A M estava a dizer que intervém quando “as crianças não estão a conseguir”, o que é que lhe diz que elas “não estão a conseguir”?

Entrevistada: Neste caso imagina, continuam a discutir, a falar sobre o mesmo assunto durante muito tempo, pronto se passa para ação física então aí era como eu estava a dizer, aí já então não estão a conseguir resolver nem sequer a conseguir falar, mas quando estão ali realmente já há muito tempo, já está a gerar muita frustração. Por vezes, também temos crianças que com o nosso conhecimento sobre o seu desenvolvimento e crianças que ainda não conseguem se expressar tão bem, percebemos que temos de dar ali uma ajuda. Às vezes podemos ter uma que se expressa bem, mas uma que não consegue e então aí precisa do nosso apoio. Também implica um bocadinho de conhecimento das crianças.

C1.1. Quais as estratégias que considera serem mais eficazes?

Entrevistada: Mas os passos de resolução ou estratégias que nós podemos sugerir?

Estagiária: Não sei se a M se iria referir aos passos ou...

Entrevistada: Eu posso falar dos passos. Então, os passos são aproximarmo-nos dessas crianças, idealmente colocarmo-nos sempre ao nível delas, tentar acalmar as crianças e perceber o que aconteceu, ouvir todos os intervenientes no conflito e, depois de ouvirmos e tentarmos perceber exatamente o que é que aconteceu, pedimos soluções ao fazermos algumas perguntas-chave, como “então o que é que vocês acham que podemos fazer para resolver o problema?”. Nós fazemos muito isto, devolver a solução à criança. Os mais velhinhos já dão ideias, já dão sugestões que nós conseguimos aproveitar essas ideias, quando são mais pequeninos ou quando não conseguem, o adulto dá muitas vezes, essas próprias sugestões e, portanto, faz mesmo de mediador. Essencialmente é isso, é ouvir é realmente pedir soluções e dar também ideias, dar soluções quando não existem ideias da parte das crianças. O que é que resulta? Quando temos ações cuja consequência é direta, portanto, neste caso imaginemos que a criança magoou o amigo “como é que vamos ajudar o amigo?”... a criança ajuda a ir buscar o creme e o gelo para ajudar o amigo. Quando temos um

brinquedo tentamos fazer com que “okay, primeiro brinca um e depois brinca outro”, ou então como já me aconteceu às vezes eles próprios dizem “ah, mas eu tenho mais um carro na sala ou posso ir buscar outro” e então vamos buscar outro objeto, cada um brinca com um e depois trocam por exemplo, mas resulta muito bem quando é essa parte da agressão física o pedir desculpa, o dar abraço e o cuidar do outro acho que é uma estratégia que funciona bastante. Quando são situações mesmo do extremo em que a criança não está a conseguir, a criança tem mesmo que parar e acalmar-se e conversarmos com calma porque a criança não estava a conseguir ou estava a ser muito agressiva e às vezes temos mesmo parar a criança.

Estagiária: Mas essa questão do parar consegue explicar um bocadinho melhor?

Entrevistada: Quando temos uma criança que está muito agitada, está a bater nos outros nós temos que retirar a criança para que ela se sente um bocadinho para que se acalme, para conseguir respirar fundo e depois chamamos a outra criança para resolver, porque às vezes se a criança está tão enervada, está tão zangada que nós não vamos conseguir perceber o que é que aconteceu e aí às vezes é preciso parar um bocadinho e a criança ser tirada da situação até se acalmar. Idealmente, nós tentamos sempre que as coisas sejam resolvidas no momento.

C2. Quando surge um conflito considera que o adulto deve intervir de imediato? Ou deve dar tempo às crianças envolvidas para chegarem a uma solução comum?

Entrevistada: Se não envolver ação física acho que sim podemos dar sempre espaço e tempo para a criança. Se envolver agressão temos que intervir logo.

C3. Qual considera ser o impacto nas relações interpessoais da abordagem à resolução de conflitos proposta pelo modelo curricular *HighScope*?

Entrevistada: Eu penso que o impacto que nós tentamos trabalhar para que eles tenham é de facto, a autonomia para resolver os conflitos e por isso nós... estas perguntas que nós fazemos à criança é eles ganharem consciência do que é que aconteceu, pensarem no que aconteceu e muitas vezes nós dizemos mesmo para que eles ganhem uma noção do que é que estão a sentir e verbalizar aos outros. Esta parte do relacionamento social e de identificarem as emoções que eles estão a sentir é muito importante e, muitas vezes, o que nós lhes dizemos é “tens que dizer ao amigo que isso não se faz, que ficaste triste e que ficaste zangado” e isso é muito importante, eles ganharem esta consciência e maturidade emocional para falarem sobre as emoções deles. Obviamente, quando já tem um desenvolvimento da linguagem que seja suficiente, isso acontece muito mais facilmente e depois é muito engraçado, porque aos 4/5 anos eles já dizem “eu estou triste, eu não gostei do que tu fizeste “ e isso já é meio caminho para ajudar a resolver e o outro percebe que o amigo ficou triste e se for preciso pede logo desculpa, dá logo um abraço, portanto eu acho que sim que o objetivo desta resolução de conflitos é que eles sejam autónomos nos problemas que têm de resolver. Se nós fizemos isso de uma forma consistente de uma forma frequente, eles vão ganhando essas capacidades.

Bloco D – Conclusão da entrevista

Estagiária: Quero agradecer, uma vez mais, a sua disponibilidade e tempo para a realização desta entrevista. Recordo que, após transcrevê-la, será disponibilizada para que seja validada por si, sendo que poderá, caso deseje, solicitar qualquer alteração.

Transcrição da entrevista – Auxiliar cooperante

Bloco A – Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a

Estagiária: Antes de mais quero cumprimentá-la e agradecer a sua disponibilidade e o seu tempo despendido para este momento. Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação “No meio de conflitos: Observação de uma sala de jardim de infância” como parte do relatório de investigação no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II. Quero salientar, desde já, a garantia de que esta entrevista assume e assumirá, sempre, um carácter confidencial e anónimo. Em paralelo, deixar claro que a entrevista será, mais tarde, transcrita e disponibilizada para validação da sua parte, pelo que poderá sempre sofrer alterações caso desejado. Deixo claro também que, a qualquer momento, a entrevista poderá ser interrompida se necessário ou desejado, bem como, serão garantidos os seus direitos em não responder a qualquer questão colocada.

Assim, consente a realização desta entrevista, bem como a gravação em áudio?

Entrevistada: Sim.

Bloco B – Perspetiva do/a entrevistado/a sobre a noção de conflito

B1. Para si, o que considera ser um conflito?

Entrevistada: Quando vejo mais do que uma criança envolvida em brigas, quando já se estão a zangar e quando nós notamos que é uma zanga para além de uma conversa entre as duas e por norma, aproximo-me e tento perceber o que é que está a acontecer, o que é que levou a tal ainda antes de interferir na conversa deles.

B1.1. Na sua visão um conflito implica apenas a agressão física entre as crianças?

Entrevistada: Não, não. No grupo que temos, como eles ainda não conseguem verbalizar o conflito deles acaba por ser físico. O conflito pode ser físico ou não, as palavras também ferem como se costuma dizer.

B2. Quais os aspetos que lhe indicam que está a ocorrer um conflito?

Entrevistada: (...) Quando tu vês um grupo de crianças ou bastam duas já juntas e que já se estão a zangar e tu notas que já estão a gritar e a chamar por nós.

Estagiária: Então gritos, expressão corporal...

Entrevistada: Expressão verbal, o chamar pelo adulto para interferir que ainda acontece visto que nós temos crianças de três anos que ainda estão a prender a falar entre si e a força física.

B3. Quando emerge um conflito neste grupo, quais são as reações mais comuns que observa por parte das crianças envolvidas?

Entrevistada: É o gritar e bater imediato.

Estagiária: Ainda não observa a negociação?

Entrevista: Inicialmente não.

Estagiária: Sente que com a intervenção do adulto eles conseguem negociar?

Entrevistada: Exatamente. Sem a intervenção do adulto só os mais velhos como a FS e o TL que conversam, são mais calmos também por natureza e então também conseguem resolver as coisas com mais calma. Temos um GC que também já consegue, principalmente quando não quer que a gente saiba o que está a acontecer e então resolve muito rapidamente o assunto.

Estagiária: Quais considera ser as formas que as crianças mais recorrem para resolver um conflito?

Entrevistada: Sem intervenção do adulto eles costumam dar um abraço “desculpa, desculpa”. Com a intervenção do adulto baixo-me ao nível deles e começo por tentar perceber, sem o juízo de valor, ouvir uma parte e a outra. Depois faço sempre a mesma questão, “o que é que vocês acham que podem fazer para resolver?”, porque é através da resposta deles que eu vou atuar. Em geral, eles recorrem sempre o pedir desculpa e depois eu pergunto “vamos pedir desculpa porquê?” e é esta parte que os faz pensar (...). Depois eu pergunto novamente se estão bem ou se ainda precisam de conversar e o que acontece neste grupo como ainda são mais pequenos é que eles me pedem um abraço (...).

B4. Quais considera serem os maiores focos de conflito com o grupo de crianças pelo qual é responsável?

Entrevistada: É quase sempre porque algum quer alguma coisa que o outro tenha na mão.

Estagiária: Disputa de objetos?

Entrevistada: Sim, a disputa de objetos quase sempre.

Estagiária: Sente que as crianças mais velhas envolvem-se em conflitos mais sociais?

Entrevistada: Exato. Os mais velhos quando se envolvem num conflito é mais porque “ele já não é meu amigo”.

Estagiária: Há vários autores que referem que as crianças mais velhas se envolvem em conflitos mais sociais, principalmente, causados pela diferença de opiniões. Sente isso neste grupo.

Entrevistada: Aqui a opinião difere muito facilmente, principalmente no recreio. Quando eles se juntam aos mais velhos de 5 e 6 anos, aí a opinião difere automaticamente. Basta alguém querer alguma coisa que dizem logo “não sou mais teu amigo, porque tu não me dás isto ou aquilo”.

Bloco C – O papel do adulto no conflito

C1. Quando decide intervir num conflito? Qual considera ser o seu papel durante essa intervenção?

Entrevistada: Acaba por ser um bocadinho intuitivo. Quando vês que aquilo vai escalar eu não deixo escalar muito. Eu primeiro tento ver se eles conseguem resolver, mas isto é uma questão de segundos, não é. Primeiro tento ver se eles conseguem resolver mas aqui ainda é muito físico então uma pessoa tem que intervir logo. Tento sempre ver se vai dar alguma coisa, se não dá eu interfiro. É quase instintivo (...). É quando eu acho que é necessário.

Estagiária: E qual considera ser o seu o seu papel durante essa intervenção?

Entrevista: Mediadora. Fazê-los levar a uma solução, fazê-los pensar naquilo que aconteceu e o que é que eles podem fazer para melhorar e passar aquela dor que eles estão a sentir, porque às vezes não é só o físico, mas também normalmente também estão sentidos, não é. Então, o que é que eles podem fazer para melhorar.

C1.1. Quais as estratégias que considera serem mais eficazes?

Entrevistada: Por norma, funciona muito bem o falar com eles, o travar o que está a acontecer naquele minuto, fazê-los respirar e conversar, mas depois há aquelas crianças em que insistem e persistem no mesmo erro, na mesma malandrice de bater no outro. Eu sei que por vezes não é a melhor opção, mas eu às vezes tenho que retirar a criança daquele contexto, afastá-lo da situação (...) não quer dizer que tenha que ficar sentado, mas sim sair daquele contexto. É uma maneira de o tirar daqui fazê-lo respirar e quando volta, já volta mais calmo e funciona.

C2. Quando surge um conflito considera que o adulto deve intervir de imediato? Ou deve dar tempo às crianças envolvidas para chegarem a uma solução comum?

Entrevistada: (...) Eu tento sempre ver se eles já conseguem, até porque eu não sei até que ponto é que eles já têm este pensamento da resolução.

Estagiária: Avalia a capacidade de resolução deles?

Entrevistada: Sim, se eu não sei tenho de esperar para ver e se vir que está a escalar eu tenho de intervir.

C3. Qual considera ser o impacto nas relações interpessoais da abordagem à resolução de conflitos proposta pelo modelo curricular *HighScope*?

Entrevistada: Eu acho que nós aqui estamos a deixar a sementinha porque eles pela vida fora vão usar a resolução de conflitos (...) nos já sabemos que lá fora vão ter que se defender (...) mas que nós plantamos aquele sementinha do “os problemas resolvem-se a conversar” e podes ter a confiança no adulto para conversar, portanto acredito que o *HighScope* ajuda neste sentido (...).

Bloco D – Conclusão da entrevista

Estagiária: De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

Entrevistada: Não, não.

Estagiária: Quero agradecer, uma vez mais, a sua disponibilidade e tempo para a realização desta entrevista. Recordo que, após transcrevê-la, será disponibilizada para que seja validada por si, sendo que poderá, caso deseje, solicitar qualquer alteração.

ANEXO 0 - TABELA
CATEGORIAL - EQUIPA DE
SALA

| | " | | " |

Tabela O8*Tabela categorial*

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
Conceção das entrevistadas sobre a noção conflito	Confronto físico entre indivíduos	-----	“Um conflito é quando as crianças não estão a conseguir resolver por si próprias alguma situação que tenha despoletado alguma discórdia, alguma confusão, algum problema (...)” – Educadora cooperante	1
	Incapacidade da criança de resolução de uma situação	-----	“Quando vejo mais do que uma criança envolvida em brigas, quando já se estão a zangar e quando nós notamos que é uma zanga para além de uma conversa entre as duas (...)” – Auxiliar cooperante	1
Conceção das entrevistadas sobre o seu papel no conflito	Mediador de comunicação entre os intervenientes	-----	“Mediadora. Fazê-los levar a uma solução, fazê-los pensar naquilo que aconteceu e o que é que eles podem fazer para melhorar (...)” – Auxiliar cooperante “Nós somos mediadores que ajudamos a perceber ambas as partes ou mais do que duas crianças como eu já disse à pouco que pode acontecer...todas as partes envolvidas. (...)” – Educadora cooperante	6

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
			<p>“(…) Às vezes é simplesmente crianças que não conseguem explicar o que é que aconteceu e aí nós temos mesmo que dar uma ajuda (…)” – Educadora cooperante</p> <p>“(…) quando nós percebemos que está a haver alguma discussão, algum problema em que as crianças não estão mesmo a conseguir sair dali temos de entrar enquanto mediadores” – Educadora cooperante</p> <p>“Por vezes, também temos crianças que (…) ainda não conseguem se expressar tão bem, percebemos que temos de dar ali uma ajuda. Às vezes podemos ter uma que se expressa bem, mas uma que não consegue e então aí precisa do nosso apoio. (…)” – Educadora cooperante</p> <p>“(…) quando são mais pequeninos ou quando não conseguem, o adulto dá muitas vezes, essas próprias sugestões e, portanto, faz mesmo de mediador.” – Educadora cooperante</p>	
Conceções das entrevistadas acerca da abordagem à		-----	“(…)autonomia para resolver os conflitos (…)” – Educadora cooperante	2

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
resolução de conflitos proposta pelo <i>HighScope</i>	Autonomia na resolução de conflitos		“(…)eu acho que sim que o objetivo desta resolução de conflitos é que eles sejam autônomos nos problemas que têm de resolver. (…)” - Educadora cooperante	
	Identificação e expressão de emoções	-----	“(…) Esta parte do relacionamento social e de identificarem as emoções que eles estão a sentir é muito importante (…)” - Educadora cooperante	1
	Resolução de conflitos por meio da comunicação	-----	“(…) nós plantamos aquele sementinha do “os problemas resolvem-se a conversar” (…)” – Auxiliar cooperante	1
Conflitos na infância	Situações desencadeadoras	Partilha de objetos	“(…) desde um problema de partilha de brinquedos” – Educadora cooperante “(…) Um conflito pode ser simplesmente uma criança não querer partilhar o seu brinquedo que trouxe de casa (…)” – Educadora cooperante	2
		Invasão de espaço do outro	“(…) desde alguma situação de “um pode ter magoado o outro”, pronto pode ser provocado por vários motivos.” – Educadora cooperante”	1
		Disputa pelo mesmo objetivo	“(…) porque queriam as duas sentarem-se no mesmo lugar à hora de almoço (…)” – Educadora cooperante	1

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
	Quantidade de intervenientes	-----	“(...) essencialmente entre duas ou mais crianças, pode não ser só com duas crianças” – Educadora cooperante “Quando tu vês um grupo de crianças ou bastam duas já juntas (...)” – Auxiliar cooperante	2
	Características do conflito	Confronto físico	“(...) O conflito pode ser físico ou não (...)” – Auxiliar cooperante “(...) pode realmente haver alguma ação física (...)” – Educadora cooperante	2
		Confronto verbal	“(...) O conflito pode ser físico ou não, as palavras também ferem como se costuma dizer.” – Auxiliar cooperante “(...) É alguma discussão que está a levar de facto a que as crianças não consigam continuar a brincar, porque estão a discutir (...)” – Educadora cooperante	2
		Choro	“(...) normalmente, quando as crianças não têm autonomia para resolver, ou choram (...)” – Educadora cooperante	1
		Procura do adulto	“(...) muitas até chamam o adulto...a presença do adulto para resolver (...)” – Educadora cooperante”	2

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
			“(…) o chamar pelo adulto para interferir (…)” – Auxiliar cooperante	
		Gritos	“(…) Quando tu vês um grupo de crianças ou bastam duas já juntas e que já se estão a zangar e tu notas que já estão a gritar (…)” – Auxiliar cooperante	1
Conflitos entre o grupo de criança da sala 8	Reações comuns observadas pela equipa	Choro	“(…)muitos deles ainda ou choram (…)” – Educadora cooperante	1
		Uso da força física	“(…) partem para a ação física (…)” – Educadora cooperante “(…) No grupo que temos, como eles ainda não conseguem verbalizar o conflito deles acaba por ser físico. (…)” – Auxiliar cooperante “(…) bater imediato.” – Auxiliar cooperante	3
		Gritos	“É o gritar (…)” – Auxiliar cooperante	1
	Focos de conflito	Partilha de objetos	“Partilha de brinquedos continua a ser um dos temas hum...lá fora também às vezes no recreio de partilha de triciclos ou...eu acho que acima de tudo é muito à volta da partilha dos objetos.(…)” – Educadora cooperante	3

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
			<p>“É quase sempre porque algum quer alguma coisa que o outro tenha na mão.” – Auxiliar cooperante</p> <p>“(…)a disputa de objetos quase sempre.” – Auxiliar cooperante</p>	
		Contextos de brincadeira	“(…) por questões de “eu estava a brincar e um amigo bateu-me ou empurrou-me” (….) pode ser alguma questão que possa ter surgido em alguma brincadeira e que ficou mal resolvida” – Educadora cooperante	1
		Uso de força física	“(…) quando há realmente alguma questão física baterem por algum motivo” – Educadora cooperante	1
		Conflitos sociais	<p>“(…) Os mais velhos quando se envolvem num conflito é mais porque “ele já não é meu amigo”.” – Auxiliar cooperante</p> <p>“(…) Quando eles se juntam aos mais velhos de 5 e 6 anos, aí a opinião difere automaticamente. Basta alguém querer alguma coisa que dizem logo “não sou mais teu amigo, porque tu não me dás isto ou aquilo”. – Auxiliar cooperante</p>	2
		Negociação	“(…) Sem a intervenção do adulto só os mais velhos como a FS e o TL que conversam, são mais calmos também por natureza e	1

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
	Formas de resolução de conflitos		então também conseguem resolver as coisas com mais calma. Temos um GC que também já consegue (...)” – Auxiliar cooperante	
		Abraço	“Sem intervenção do adulto eles costumam dar um abraquinho (...)” – Auxiliar cooperante	1
		Pedido de desculpa	“(…)“desculpa, desculpa” (...)” – Auxiliar cooperante “(…) Em geral, eles recorrem sempre o pedir desculpa (...)” – Auxiliar cooperante	2
Ação tomada pela equipa de sala nos conflitos entre as crianças da sala 8	Estratégias interruptivas (unilaterais)	Interrupção do confronto físico	“(…) partem para a ação física e aí temos logo que intervir não é. (...)” – Educadora cooperante “Quando há agressão física é logo, pronto nós não podemos sequer esperar porque claramente estas crianças não estão a conseguir resolver e aí o adulto tem mesmo que intervir logo. (...)” – Educadora cooperante “Se envolver agressão temos que intervir logo.” – Educadora cooperante	4

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
			“(…) isto é uma questão de segundos, não é. Primeiro tento ver se eles conseguem resolver mas aqui ainda é muito físico então uma pessoa tem que intervir logo. (…)” – Auxiliar cooperante	
		Afastamento da criança da situação	<p>“Quando são situações mesmo do extremo em que a criança não está a conseguir, a criança tem mesmo que parar (…) às vezes temos mesmo parar a criança.” – Educadora cooperante</p> <p>“Quando temos uma criança que está muito agitada, está a bater nos outros nós temos que retirar a criança para que ela se sente um bocadinho para que se acalme, para conseguir respirar fundo” – Educadora cooperante</p> <p>“(…) às vezes tenho que retirar a criança daquele contexto, afastá-lo da situação (…) não quer dizer que tenha que ficar sentado, mas sim sair daquele contexto. É uma maneira de o tirar daqui fazê-lo respirar e quando volta, já volta mais calmo e funciona.” – Auxiliar cooperante</p>	3
	Estratégias de mediação (bilaterais)	Observação da situação	“(…) Se é simplesmente alguma discussão às vezes observamos para perceber...tentamos ver...dar ali alguns minutos para ver se as crianças conseguem resolver por si próprias (…)” – Educadora cooperante	5

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
			<p>“Se não envolver ação física acho que sim podemos dar sempre espaço e tempo para a criança.” – Educadora cooperante</p> <p>“(…) Eu primeiro tento ver se eles conseguem resolver, mas isto é uma questão de segundos, não é. Primeiro tento ver se eles conseguem resolver (…)” – Auxiliar cooperante</p> <p>“Eu tento sempre ver se eles já conseguem, até porque eu não sei até que ponto é que eles já têm este pensamento da resolução.” – Auxiliar cooperante</p> <p>“Sim, se eu não sei tenho de esperar para ver e se vir que está a escalar eu tenho de intervir.” – Auxiliar cooperante</p>	
		Aproximação e posicionamento ao nível da criança	<p>“(…) aproximarmo-nos dessas crianças, idealmente colocarmo-nos sempre ao nível delas (…)” – Educadora cooperante</p> <p>“(…) Com a intervenção do adulto baixo-me ao nível deles (…)” – Auxiliar cooperante</p>	2
			“(…) perceber o que é que aconteceu” – Educadora cooperante	

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
		Identificação do motivo do conflito	<p>“(…) perceber exatamente o que é que aconteceu” – Educadora cooperante</p> <p>“(…) aproximo-me e tento perceber o que é que está a acontecer, o que é que levou a tal (…)” – Auxiliar cooperante</p> <p>“(…) começo por tentar perceber, sem o juízo de valor, ouvir uma parte e a outra.” – Auxiliar cooperante</p>	4
		Escuta dos intervenientes	<p>“(…) ouvir ambas as partes (…)” – Educadora cooperante</p> <p>“(…)ouvir todos os intervenientes no conflito (…)” – Educadora cooperante</p>	2
		Solicitação de formas para a resolução do conflito	<p>“(…) pedir soluções (…)” – Educadora cooperante</p> <p>“(…)pedimos soluções ao fazermos algumas perguntas-chave, como “então o que é que vocês acham que podemos fazer para resolver o problema?”. Nós fazemos muito isto, devolver a solução à criança. (…)” – Educadora cooperante</p>	3

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
			“(…) faço sempre a mesma questão, “o que é que vocês acham que podem fazer para resolver?”, porque é através da resposta deles que eu vou atuar. (…)” – Auxiliar cooperante	
		Sugestão de possíveis sugestões de resolução	“(…) se não há soluções dadas pelas crianças, o adulto pode sugerir. Neste caso, dar sugestões quando não há realmente sugestões que venham pelas próprias crianças.” – Educadora cooperante “(…) quando são mais pequeninos ou quando não conseguem, o adulto dá muitas vezes, essas próprias sugestões (…)” – Educadora cooperante	2
		Aferir se todos os intervenientes estão confortáveis com o desfecho do conflito	“(…) eu pergunto novamente se estão bem ou se ainda precisam de conversar (…)” – Auxiliar cooperante	1
		Pedido de desculpa	“(…) resulta muito bem quando é essa parte da agressão física o pedir desculpa (…)” – Educadora cooperante	1
		Abraço	“(…) resulta muito bem quando é essa parte da agressão física o (….) dar abraço (…)” – Educadora cooperante	1

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
	Incentivo ao cuidado com o outro	Creme e gelo	“(…) imaginemos que a criança magoou o amigo “como é que vamos ajudar o amigo?” a criança ajuda a ir buscar o creme e o gelo para ajudar o amigo. (…)” – Educadora cooperante “(…) resulta muito bem quando é essa parte da agressão física o (….) cuidar do outro acho que é uma estratégia que funciona bastante. (….)” – Educadora cooperante	2
	Incentivo à partilha	-----	“(…) Quando temos um brinquedo tentamos fazer com que “okay, primeiro brinca um e depois brinca outro” (….)” – Educadora cooperante	1

Nota. Elaboração própria. (2023)

ANEXO P - TRANSCRIÇÃO DAS
ENTREVISTAS EFETUADAS A
UM GRUPO DE CRIANÇAS

| | " | | " |

Transcrição da entrevista – crianças TL e RS

Bloco A – Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a

Estagiária: - A respetiva entrevista tem como propósito a obtenção de informação para a realização da investigação a desenvolver na PPSII, intitulada: *No meio de conflitos: Observação de uma sala de jardim de infância*. O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.

- Pedir autorização para gravar a entrevista.

Bloco B – Definição do perfil do/a entrevistado/a

B1. Qual é o teu nome?

Entrevistado RS: Chama-se (nome da criança em questão).

Entrevistado TL: É (nome da criança em questão).

B2. Que idade tens?

Entrevistado RS: Eu tenho 3 anos.

Entrevistado TL: Eu tenho 4 anos.

Bloco C - Perspetivas da criança sobre a noção de conflito

C1. Para ti, o que é um conflito?

Entrevistado TL: Para mim é...é... os caracóis.

Entrevistado RS: Não...é um dinossauro.

Estagiária: O que é que para vocês é um problema?

Entrevistado TL: É um problema do *Halloween...hum...é do fogo*.

Estagiária: Um problema é um fogo?

Entrevistado TL e RS: Sim.

Estagiária: É só um fogo?

Entrevistado RS: Mas o fogo... todos não podem ficar com fogo na boca.

Estagiária: Então e o que é uma discussão?

Entrevistado RS: Quando nós fazemos pinturas.

Estagiária: O que é que acontece quando dois meninos se zangam um com o outro?

Entrevistado RS: Um com o outro ficam tristes.

Estagiária: Quando vocês têm uma discussão, o que é que acontece para vocês se zangarem?

Entrevistado TL: Nós ficamos tristes.

Entrevistado RS: Mas quando nós estamos a empurrar um ao outro... que estamos zangados vamos ficar tristes.

Estagiária: E porque é que ficam tristes e zangados?

Entrevistado RS: Porque nós estamos chateados.

Bloco D - O papel da criança no conflito

Estagiária: Quando vocês se chateiam com algum amigo, o que é que vocês fazem?

Entrevistado TL: Nós batemos.

Entrevistado RS: Sim.

Entrevistado TL: E depois pedimos desculpa.

Estagiária: Porque é que pedem desculpa?

Entrevistado TL: Porque eu não bato em ninguém.

Entrevistado RS: Eu bato neles.

Estagiária: E porque é que tu bates?

Entrevistado RS: Porque assim se eu tenho que bater, eu tenho que pedir desculpa.

Estagiária: Sempre que batemos nós temos de pedir desculpa?

Entrevistado TL e RS: Sim.

Entrevistado TL: É a única maneira.

Estagiária: A Rita ia perguntar isso mesmo, como é que podemos resolver uma discussão?

Entrevistado RS: Podemos ficar felizes...nós não batemos em ninguém. Se algum menino está zangado comigo, ele me bate e ele pede desculpa a mim.

Estagiária: E o que é que tu fazes quando queres resolver uma discussão?

Entrevistado TL: Pedir desculpa.

Estagiária: Só podem pedir desculpa para resolver o problema?

Entrevistado TL e RS: Sim.

Bloco E - Conclusão da entrevista

Estagiária: Queres dizer mais alguma informação sobre isto?

Entrevistado TL e RS: Não.

Estagiária: Obrigada pela tua disponibilidade.

Transcrição da entrevista – criança GC

Bloco A – Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a

Estagiária: - A respetiva entrevista tem como propósito a obtenção de informação para a realização da investigação a desenvolver na PPSII, intitulada: *No meio de conflitos: Observação de uma sala de jardim de infância*. O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.

- Pedir autorização para gravar a entrevista.

Bloco B – Definição do perfil do/a entrevistado/a

B1. Qual é o teu nome?

Entrevistado GC: (nome da criança em questão).

B2. Que idade tens?

Entrevistado GC: 4 anos.

Bloco C -Perspetivas da criança sobre a noção de conflito

C1. Para ti, o que é um conflito?

Entrevistado GC: Não sei.

Estagiária: O que é um problema?

Entrevistado GC: É quando há um acidente.

Estagiária: Um acidente de quê?

Entrevistado GC: Um acidente grave com carros.

Estagiária: O que é uma discussão?

Entrevistado GC: Lutar.

Estagiária: É uma luta entre quem?

Entrevistado GC: Entre meninos.

Estagiária: Como pensas que acontece uma discussão?

Entrevistado GC: Nós brincamos e depois nós batemos um ao outro.

Estagiária: Uma discussão começa sempre a bater?

Entrevistado GC: Sim.

Bloco D - O papel da criança no conflito

Estagiária: Quando acontece uma discussão, o que é que tu fazes?

Entrevistado GC: Peço desculpa...vou ter com uma professora e chamo.

Estagiária: Porque é que vais chamar a professora?

Entrevistado GC: Para resolver.

Estagiária: Tu não consegues resolver sozinho?

Entrevistado GC: Não.

Estagiária: Como podemos resolver uma discussão?

Entrevistado GC: Desculpa.

Estagiária: Não há outra forma?

Entrevistado GC: Um abraço.

Estagiária: Há mais alguma forma de resolver?

Entrevistado GC: Não.

Bloco E – Conclusão da entrevista

Estagiária: Queres dizer mais alguma coisa sobre as discussões?

Entrevistado GC: Não.

Estagiária: Obrigada pela tua disponibilidade.

ANEXO Q - TABELA
CATEGORIAL - GRUPO DE
CRIANÇAS DA SALA B

| | " | | " |

Tabela Q9*Tabela categorial*

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
Caracterização dos entrevistados	Faixa etária (idade em anos)	[0-5]	“4 anos.” – GC “Eu tenho 3 anos.” – RS “Eu tenho 4 anos.” - TL	3
Conceção dos entrevistados sobre a noção de conflito	Significado de conflito	-----	“Para mim é...é... os caracóis.” – TL “Não...é um dinossauro.” – RS “Não sei.” - GC	3
		Problema	“É um problema do Halloween...hum...é do fogo.” – TL “Sim.” – TL e RS “É quando há um acidente.” – GC “Um acidente grave com carros.” - GC	4
	Discussão		“Quando nós fazemos pinturas.” – RS “Lutar” – GC “Entre meninos” - GC	3
O papel da criança nos conflitos	Ação da criança durante o conflito	Uso de força física	“Mas quando nós estamos a empurrar um ao outro” – RS “Nós batemos” – TL “Eu bato neles” -RS “Se algum menino está zangado comigo, ele me bate” - RS	4
		Procura do auxílio do adulto	“(...) vou ter com uma professora e chamo.” - GC	1

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
	Emoções sentidas pelas crianças durante o conflito	-----	<p>“Um com o outro ficam tristes.” – RS</p> <p>“Nós ficamos tristes.” – RS</p> <p>“Porque nós estamos chateados.” RS</p> <p>“(…) vamos ficar tristes.” - RS</p>	4
Conflitos na infância	Situações desencadeadoras	Contexto de brincadeira	“Nós brincamos e depois nós batemos um ao outro.” - GC	1
		Uso de força física	<p>“Sim” – GC</p> <p>“Mas quando nós estamos a empurrar um ao outro” - RS</p>	2
	Formas de resolução de conflitos	Pedido de desculpa	<p>“E depois pedimos desculpa” – TL</p> <p>“(…)se eu tenho que bater, eu tenho que pedir desculpa” – RS</p> <p>“É a única maneira.” – TL</p> <p>“Se algum menino está zangado comigo, ele me bate e ele pede desculpa a mim.” – RS</p> <p>“Pedir desculpa.” – TL</p> <p>“Peço desculpa” – GC</p> <p>“Desculpa”. - GC</p>	7
		Procura do adulto para resolver	<p>“(…) vou ter com uma professora e chamo.” – GC</p> <p>“Para resolver.” – GC</p>	2

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
		Mudança de emoção	“Podemos ficar felizes (...)” - RS	1
		Um abraço	“Um abraço.” - GC	1

Nota. Elaboração própria. (2023)

ANEXO R - TABELA
CATEGORIAL - AMOSTRA DE
EXEMPLOS DE CONFLITOS

| | ' | | ' |

Tabela R10*Tabela categorial*

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	SUB- SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
Características dos conflitos observados	Quantidade de intervenientes	[0-2]		<p>“(…) as duas crianças (…)” – Ex. conflito 1</p> <p>“O GC está sentado no assento da frente de um triciclo e a BT aproxima-se e senta-se no assento de trás (…)” – Ex. conflito 5</p> <p>“(…) o IM chega perto de nós a chorar, queixando-se de que o MP lhe bateu (…)” – Ex. conflito 7</p> <p>“(…) O GC e o IM estão perto um do outro e, enquanto brincam, o IM bate no GC acertando-lhe no olho (…)” – Ex. conflito 9</p> <p>“(…) O RS bateu-me” – colocando a mão no lábio. (…)” – Ex. conflito 11</p> <p>“(…) O MP (…) tenta entrar na cabine onde está o GC (...). Assim que o GC repara na situação começa a afastar o MP com as suas mãos, empurrando-o para trás (…)” – Ex. conflito 12</p>	12

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	SUB- SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
				<p>“O RS e o FN estão a brincar juntos (...)” – Ex. conflito 4</p> <p>“(…) as crianças IM e GC tentam verbalizar algum pensamento, no entanto, ambas começam a falar ao mesmo tempo, interrompendo-se (...)” – Ex. conflito 3</p> <p>“(…)- Ele magoou me – diz a criança. (...)” – Ex. conflito 6</p> <p>“Oiço o OF a chorar intensamente e aproximo-me da criança. O OF aponta para a PB e diz que ela lhe tirou o seu relógio (...)” – Ex. conflito 8</p> <p>“(…) O SD e a CT aproximam-se da primeira cadeira da fila e disputam o lugar (...)” – Ex. conflito 13</p> <p>“(…)As crianças estão a fugir uma da outra e o MP acaba por bater no IM que começa a chorar. (...) – Ex. conflito 10</p>	

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	SUB- SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
		[2-4]		<p>“O FN, o IM, a CT e a LO estão sentados em cadeiras em volta de uma mesa (...)” – Ex. conflito 2</p> <p>“A CT, o DG e a CF estão envolvidos numa brincadeira (...)” – Ex. conflito 14</p>	2
	Situação desencadeadora	Partilha de objetos		<p>“O IM e o RS estão junto de um triciclo que está virado para cima e o RS coloca a sua mão num dos pedais e começa a rodá-lo. O IM tenta imitar a ação do RS, mas rapidamente este último diz à criança para parar (...)” – Ex. conflito 1</p> <p>“O GC está sentado no assento da frente de um triciclo e a BT aproxima-se e senta-se no assento de trás. Assim que a BT o faz, o GC diz: "não, não!" (...)” – Ex. conflito 5</p> <p>“(…) O MP tirou-me isto (...)” – Ex. conflito 11</p> <p>“(…) O MP (...) tenta entrar na cabine onde está o GC (...). Assim que o GC repara na situação começa</p>	6

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	SUB- SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
				<p>a afastar o MP com as suas mãos, empurrando-o para trás (...)” – Ex. conflito 12</p> <p>“(…) O SD e a CT aproximam-se da primeira cadeira da fila e disputam o lugar (...)” – Ex. conflito 13</p> <p>“Oiço o OF a chorar intensamente e aproximo-me da criança. O OF aponta para a PB e diz que ela lhe tirou o seu relógio (...)” – Ex. conflito 8</p>	
		Invasão do espaço do outro por meio do uso da força física		<p>“Eu estou a conversar com a educadora cooperante e o IM chega perto de nós a chorar, queixando-se de que o MP lhe bateu na cabeça. (...)” – Ex. conflito 7</p> <p>“(…) Ele magoou me – diz a criança. (...)” – Ex. conflito 6</p>	2
		Contexto de brincadeira		<p>“O FN, o IM, a CT e a LO estão sentados em cadeiras em volta de uma mesa. As crianças cantam a canção “do bom dia” que comumente é cantada na reunião inicial da manhã. (...)” – Ex. conflito 2</p>	5

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	SUB- SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
				<p>“(…) O GC e o IM estão perto um do outro e, enquanto brincam, o IM bate no GC acertando-lhe no olho (…)” – Ex. conflito 9</p> <p>“A CT, o DG e a CF estão envolvidos numa brincadeira (…)” – Ex. conflito 14</p> <p>“O RS e o FN estão a brincar juntos (…)” – Ex. conflito 4</p> <p>“(…) As crianças estão a fugir uma da outra e o MP acaba por ir contra o IM que cai no chão e começa a chorar. (…)” – Ex. conflito 10</p>	
		Disputa pela tomada de vez		“(…) as crianças IM e GC tentam verbalizar algum pensamento, no entanto, ambas começam a falar ao mesmo tempo, interrompendo-se, levando-as a elevarem o tom de voz para se fazerem ouvir (…)” – Ex. conflito 3	1

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	SUB- SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
Interações das crianças da sala 8 no conflito	Ação da criança	Identificação do problema		<p>“(…) O IM tenta imitar a ação do RS, mas rapidamente este último diz à criança para parar (…)” – Ex. conflito 1</p> <p>“(…) o GC explica à auxiliar que não quer que a BT ande com ele no triciclo (…)” – Ex. conflito 5</p> <p>“(…) O OF aponta para a PB e diz que ela lhe tirou o seu relógio (…)” – Ex. conflito 8</p> <p>“(…) O RS bateu-me (…)” – Ex. conflito 11</p> <p>“(…) Ele bateu-me na boca com aquilo – explica o MP (…)” – Ex. conflito 11</p> <p>“(…) o GC repara na situação começa a afastar o MP com as suas mãos, empurrando-o para trás enquanto diz: “essa é minha!” (…)” – Ex. conflito 12</p> <p>“(…) o FN começa a chorar e diz que bateu com a sua cabeça no triciclo. (…)” – Ex. conflito 4</p>	10

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	SUB- SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
				<p>“(…) Ele magoou me – diz a criança. (…)” – Ex. conflito 6</p> <p>“(…) a PA diz-lhe que ele a magoou (…)” – Ex. conflito 6</p> <p>“(…) O IM procura a atenção da educadora cooperante que está perto do local e começa a explicar o que aconteceu. (…)” – Ex. conflito 10</p>	
		Justificação do problema		<p>“(…) o RS explica que não quer que o IM rode o pedal, porque segundo a criança “só dá para um (…)” – Ex. conflito 1</p> <p>“(…) A PB aproxima-se de nós e diz:</p> <p>- Mas ele não me queria deixar ver (…)” – Ex. conflito 8</p> <p>“(…) O MP tirou-me isto – referindo-se a uma seringa de plástico que tem na sua mão (…)</p> <p>A CF emprestou-me a mim – complementa o RS. (…)” – Ex. conflito 11</p>	4

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	SUB- SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
				“(…) A certa altura o DG diz: - Não, calma porque eu não quero cair (…)” – Ex. conflito 14	
		Insistência no alcance do objetivo		“(…) o IM não responde ao pedido do RS ao insistir em colocar a sua mão no pedal do triciclo que o RS está a usar. (…)” – Ex. conflito 1 “(…) ambas começam a falar ao mesmo tempo, interrompendo-se, levando-as a elevarem o tom de voz para se fazerem ouvir. (…)” – Ex. conflito 3 “(…) a BT continua a tentar subir para o triciclo ao que o GC continua a dizer que não tentando tirá-la de cima do triciclo (…)” – Ex. conflito 5 “(…) O SD mostra-se irredutível continuando a empurrar a CT (…)” Ex. conflito 13	4
		Uso da força física		“(…) Face a esta situação as duas crianças começam a bater uma na outra. (…)” – Ex. conflito 1	12

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	SUB- SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
				<p>“(…) O FN levanta-se e vai ter com o IM e ambas as crianças se envolvem numa luta (…)” – Ex. conflito 2</p> <p>“(…) o FN e o IM voltam a sentar-se e envolvem-se novamente numa luta (…)” – Ex. conflito 2</p> <p>“(…) acabando por empurrar a BT (…)” – Ex. conflito 5</p> <p>“(…) Ele magoou-me (…)” – Ex. conflito 6</p> <p>“(…) o IM bate no GC acertando-lhe no olho (…)” – Ex. conflito 9</p> <p>“(…) O RS bateu-me (…)” – Ex. conflito 11</p> <p>“(…) o GC repara na situação começa a afastar o MP com as suas mãos, empurrando-o para trás (…)” – Ex. conflito 12</p> <p>“(…) a CF e a CT que tentam empurrar o DG enquanto dizem “vai, vai!” (…)” – Ex. conflito 14</p>	

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	SUB- SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
				<p>“(…) O SD e a CT (…) disputam o lugar ao empurrarem-se entre si (…)” – Ex. conflito 13</p> <p>“(…) o RS diz que o FN lhe bateu (…)” – Ex. conflito 4</p> <p>“(…) o IM chega perto de nós a chorar, queixando-se de que o MP lhe bateu na cabeça.” – Ex. conflito 7</p>	
		Choro		<p>“(…) CT começa a chorar queixando-se. (…)” – Ex. conflito 2</p> <p>“(…) o IM chega perto de nós a chorar, queixando-se (…)” – Ex. conflito 7</p> <p>“Oiço o OF a chorar intensamente (…)” – Ex. conflito 8</p> <p>“(…) O GC (…) começa a chorar (…)” – Ex. conflito 9</p> <p>“O MP começa a chorar muito alto (…)” – Ex. conflito 11</p>	10

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	SUB- SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
				<p>“(…) O MP começa a choramingar (…)” – Ex. conflito 12</p> <p>“(…) a CT começou a chorar (…)” – Ex. conflito 13</p> <p>“(…) o RS começa a chorar (…)” – Ex. conflito 4</p> <p>“A PA vem ter comigo e chama pelo meu nome enquanto chora. (…)” – Ex. conflito 6</p> <p>“(…) o IM que cai no chão e começa a chorar. (…)” – Ex. conflito 10</p>	
		Gritos		<p>“(…) GC diz: "não, não!" elevando o tom de voz (…)” – Ex. conflito 5</p> <p>“(…) levando-as a elevarem o tom de voz para se fazerem ouvir (…)” – Ex. conflito 3</p> <p>“(…) O GC cai no chão e começa (…) a gritar (…)” – Ex. conflito 9</p>	3
		Expressão de emoções		<p>“(…) o RS diz ao FN que não gostou do que ele fez (…)” – Ex. conflito 4</p>	1

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	SUB- SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
	Formas de resolução do conflito	Uma das partes envolvidas concorda com a sugestão dada		<p>“(…) O IM aceita a minha sugestão e cada uma das crianças começa a rodar um dos pedais do triciclo rindo-se entre si.” – Ex. conflito 1</p> <p>“(…) O IM diz que ambas as crianças podem pedir desculpa, sugestão concordada pelo MP.” – Ex. conflito 7</p> <p>“(…) O MP para de chorar e senta-se na sanita indicada pelo GC” – Ex. conflito 12</p>	3
		Procura do adulto		<p>“(…) o IM chama-me em lágrimas e diz que o FN bateu-lhe (…)” – Ex. conflito 2</p> <p>“Eu estou a conversar com a educadora cooperante e o IM chega perto de nós a chorar, queixando-se de que o MP lhe bateu na cabeça (…)” – Ex. conflito 7</p> <p>“(…) o RS começa a chorar vindo rapidamente ter comigo começando a queixar-se da situação. (…)” – Ex. conflito 4</p>	5

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	SUB- SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
				<p>“A PA vem ter comigo e chama pelo meu nome enquanto chora. (...)” – Ex. conflito 6</p> <p>“(…) O IM procura a atenção da educadora cooperante que está perto do local e começa a explicar o que aconteceu (...)” – Ex. conflito 10</p>	
		A criança refere possíveis sugestões de resolução	Pedido de desculpa	<p>“(…) O IM diz que ambas as crianças podem pedir desculpa (...)” – Ex. conflito 7</p> <p>“(…) Podemos pedir desculpa. – Sugere a PB. (...)” – Ex. conflito 8</p> <p>“(…) Podemos... podemos pedir desculpa – sugere o RS. (...)” – Ex. conflito 11</p> <p>“(…) o RS pede desculpa e abraçam-se.” – Ex. conflito 6</p> <p>“(…) Assim que isto acontece, o MP diz: “desculpa, desculpa” (...)” – Ex. conflito 10</p>	5

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	SUB- SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
			Alternativa	<p>“(…) O MP começa a choramingar e o GC diz: “vai a esta”, referindo-se à cabine ao lado da sua. (...)” – Ex. conflito 12</p> <p>“(…) o GC dirige-se até à sanita que indicou ao MP e puxa o autoclismo.</p> <p>- Pronto, já está. É só puxar o descarregador (autoclismo) – diz a criança.</p> <p>– MP, já está, olha, já está! – diz o GC chamando a atenção do MP. (...)” – Ex. conflito 12</p>	2
		Abraço		<p>“(…) o RS pede desculpa e abraçam-se.” – Ex. conflito 6</p> <p>“(…) as crianças optam pelo abraço” – Ex. conflito 10</p>	2
				<p>“(…) a BT desiste e afasta-se indo brincar para a torre com o escorrega, enquanto o GC começa a pedalar pelo parque.” – Ex. conflito 5</p>	2

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	SUB- SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
		Uma das partes desiste do seu objetivo		“(…) Breves segundos depois, a CT para de empurrar o SD e afasta-se (…)” – Ex. conflito 13	
		Cuidar do outro		“(…) o IM coloca um pouco de creme na pálpebra do GC e depois entrega-lhe o gelo.” – Ex. conflito 9	1
		Respeito pelo pedido do outro		“(…) A CT e CF param de empurrar o DG e esperam que ele saia de cima do tronco.” – Ex. conflito 14	1
Ação do adulto no conflito	Adoção de estratégias de interrupção ou unilaterais	Afastamento de uma das partes da situação		“(…) A educadora pede para que o MP se sente num pequeno estrado de metal ao pé da porta da sala (…)” – Ex. conflito 7	1
		Interrupção do conflito		“(…) A educadora de infância intervém na situação ao pedir às crianças para não gritarem.” – Ex. conflito 3 “(…) a auxiliar da sala aproxima-se e diz: - Tu atiraste uma criança bem mais pequena que tu para o chão. Podes ajudá-la. (…)” – Ex. conflito 5	2

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	SUB- SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
		Interrupção do confronto físico		<p>“A educadora cooperante (...) intervém de imediato e para as ações de força física.</p> <p>- Isso não se faz IM (...)” – Ex. conflito 9</p> <p>“(...) Decido intervir na situação ao aproximar-me das crianças colocando-me ao seu nível. As crianças param a agressão física (...)” – Ex. conflito 1</p>	2
	Adoção de estratégias de mediação ou bilaterais	Observação do conflito		<p>“(...) Eu explico a ambas as crianças que acompanhei aquilo que tinha acontecido (...)” – Ex. conflito 2</p> <p>“(...) A educadora cooperante observa a situação” – Ex. conflito 9</p>	2
		Aproximação da situação e posicionamento ao nível da criança		<p>“(...) Decido intervir na situação e aproximo-me das crianças e coloco-me ao seu nível. (...)” – Ex. conflito 1</p> <p>“(...) a auxiliar da sala aproxima-se (...)” – Ex. conflito 5</p>	5

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	SUB- SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
				<p>“O MP começa a chorar muito alto. Eu aproximo-me da criança (...)” – Ex. Conflito 11</p> <p>“(…) Eu aproximo-me da criança (...)” – Ex. conflito 8</p> <p>“(…) A auxiliar intervém e coloca-se ao nível de ambas as crianças (...)” – Ex. conflito 10</p>	
		O adulto aproxima todas as partes envolvidas no conflito		<p>“(…) Eu e o MP aproximamo-nos do RS, que está relativamente próximo, e colocamo-nos ao nível dele. (...)” – Ex. conflito 11</p> <p>“(…) a educadora coloca as duas crianças frente a frente, posicionando-se ao seu nível (...)” – Ex. conflito 7</p>	2
		Identificação do motivo do conflito		<p>“(…) pergunto o que se passa (...)” – Ex. conflito 1</p> <p>“(…) A educadora pede para que ambas descrevam o que se passou (...)” – Ex. conflito 7</p>	8

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	SUB- SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
				<p>“(…) Então a PB tirou o relógio ao OF e ele não queria é isso? (...)” – Ex. conflito 8</p> <p>“(…) O MP tirou-te a seringa, foi isso? – pergunto e o RS assente.</p> <p>E o que aconteceu para o MP estar a chorar? – pergunto. (...)” – Ex. conflito 11</p> <p>“(…) Então, o MP tirou uma coisa o RS e o RS acertou-lhe com o brinquedo, é isso? (...)” – Ex. conflito 11</p> <p>“(…) Eu começo por compreender o que se passou perguntando a ambas as crianças (...)” – Ex. conflito 4</p> <p>“(…) O que se passa PA? - pergunto. (...)” – Ex. conflito 6</p> <p>“(…) A auxiliar intervém e coloca-se ao nível de ambas as crianças e procura identificar o que aconteceu (...)” – Ex. conflito 10</p>	

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	SUB- SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
		O adulto solicita sugestões para a resolução do conflito		<p>“(…) eu peço às crianças algumas ideias para a resolução do conflito (…)” – Ex. conflito 2</p> <p>“(…) O que acham que podemos fazer? (…)” – Ex. conflito 7</p> <p>“(…) Como podemos resolver esta situação? – pergunto. (…)” – Ex. conflito 8</p> <p>“(…) Como vamos resolver a situação? (…)” – Ex. conflito 7</p> <p>“(…) Olhem e como vocês acham que podemos resolver este problema? – pergunto às duas crianças (…) E tu MP, o que achas que podemos fazer? (…)” – Ex. conflito 11</p> <p>“(…) eu sugiro que digam um ao outro como se sentem (…)” – Ex. desafio 4</p> <p>“(…)a auxiliar questiona ambas as crianças sobre de que forma consideram que podem resolver o seu problema (…)” – Ex. conflito 10</p>	7

TEMA/ TÓPICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	SUB- SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	NÚMERO DE INCIDÊNCIA
		Sugestão de possíveis formas de resolução		<p>“(…) sugiro ao IM que rode o outro pedal do triciclo, pois, desta forma ambas as crianças podem brincar (…)” – Ex. conflito 1</p> <p>“(…) a auxiliar sugere que se o GC, quer andar sozinho no triciclo, existem outros no parque com um só assento. (…)” – Ex. conflito 5</p> <p>“(…) A educadora pede para o IM “tratar do amigo” (…)” – Ex. conflito 9</p>	3
		Aferir se todos os intervenientes estão confortáveis com o desfecho do conflito		<p>“(…) eu pergunto às crianças se sentem que já estão bem uma com a outra (…)” – Ex. conflito 2</p> <p>“(…) Querem os dois pedir desculpa? – pergunto. (…)” - Ex. conflito 8</p> <p>“(…) Estão resolvidos? Precisam de mais alguma coisa? – pergunto (…)” – Ex. conflito 11</p> <p>“(…) eu pergunto a ambas as crianças se estão bem uma com a outra (…)” – Ex. conflito 4</p>	4

Nota. Elaboração própria. (2023)