

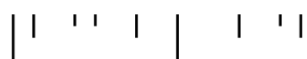


A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO E DA  
NEGOCIAÇÃO INTERPARES NA GESTÃO DE  
CONFLITOS EM CONTEXTO DE JARDIM DE  
INFÂNCIA

Bárbara Duarte

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

2019-2020



# A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO E DA NEGOCIAÇÃO INTERPARES NA GESTÃO DE CONFLITOS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Bárbara Duarte

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

2019-2020

| ' ' | | ' ' |

*“Educação não transforma o mundo.*

*Educação muda pessoas.*

*Pessoas transformam o mundo.”*

*(Paulo Freire)*

# AGRADECIMENTOS

O momento tão esperado aconteceu: vou ser educadora de infância!

Até aqui, o meu percurso foi longo, desafiante, mas enriquecedor. Nesta perspetiva, quero agradecer a todos os que me acompanharam, que me apoiaram e que contribuíram para este sonho.

Em primeiro lugar quero agradecer ao meu pai porque sem o seu esforço e apoio nada disto tinha acontecido.

Ao meu irmão mais novo, que recortou tudo o que consegui por mim e que ouviu todos os meus episódios diários.

À minha avó, a melhor educadora de infância e minha inspiração.

A todos os meus familiares, que demonstraram orgulho nas minhas conquistas.

À Tânia, que ouviu todos os meus desabafos e que se mostrou compreensiva e apoiante em todos os momentos.

À Bia, que partilhou comigo a sua casa, a sua família, os seus animais de estimação e toda a sua sabedoria e amizade.

À Filipa, minha parceira de estudo, a minha segunda orientadora, e que tornou a realização deste documento muito mais fácil e divertida.

A todos os meus amigos, que me permitiram esquecer por momentos das minhas responsabilidades.

À Escola Superior de Educação de Lisboa e a todos os docentes que contribuíram para a minha formação inicial.

À minha orientadora, professora doutora Rita Friães, que desempenhou o seu papel de forma incansável, que se demonstrou sempre disponível e que me auxiliou em todo o processo.

A todos os contextos socioeducativos, que me acolheram, que me fizeram sentir integrada e que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

A todas as crianças, que me ensinaram algo novo todos os dias, que me desafiaram, que me acarinharam e que me fizeram sentir valorizada.

Por último, um especial agradecimento a mim própria, por não ter desistido, por não ter permitido que as inseguranças levassem a melhor e por querer fazer a diferença na vida das crianças.

## RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este tem como objetivo evidenciar, de forma reflexiva e fundamentada, o processo de intervenção, bem como apresentar a investigação realizada. Ambos decorreram ao longo de quatro meses, em contexto de jardim de infância, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos.

A problemática investigada emergiu da observação do contexto socioeducativo. No decurso dos primeiros dias de observação do grupo, foi possível verificar que, nos momentos de conflito, as crianças solicitavam sempre o apoio do adulto, não mostrando qualquer iniciativa de comunicação e de negociação para gerirem o conflito de forma autónoma. À medida que presenciava estes momentos, fui levantando algumas interrogações, nomeadamente: i) *Que tipo de conflitos surgem no grupo?* ii) *Quais as estratégias utilizadas pelas crianças na gestão de conflitos?* iii) *De que forma pode o adulto promover a capacidade de comunicação e de negociação das crianças nos momentos de gestão de conflitos?* iv) *Qual o papel da comunicação e da negociação na gestão de conflitos por parte das crianças?*

Por conseguinte, estas questões suscitaram o meu interesse em desenvolver um estudo de natureza qualitativa e interpretativa, orientado pelas diretrizes da investigação-ação, com os seguintes objetivos: i) *Caracterizar o tipo de conflitos emergentes no grupo;* ii) *Analisar as estratégias utilizadas pelas crianças na gestão de conflitos;* iii) *Promover a comunicação e a negociação interpares nos momentos de conflito;* iv) *Incentivar a gestão autónoma de conflitos;* e v) *Analisar o papel da comunicação e da negociação interpares no processo de gestão de conflitos em contexto de jardim de infância.*

Para a recolha dos dados, recorreu-se a diferentes técnicas e instrumentos, nomeadamente: observação direta participante, através do registo de notas de campo; observação sistemática, com recurso a uma grelha com categorias previamente definidas; e entrevistas semidiretivas, realizadas a partir de um guião especificamente elaborado. Os dados resultantes das notas de campo e das entrevistas foram tratados através da técnica de análise de conteúdo, enquanto os da observação sistemática foram tratados através de uma análise estatística, designadamente, contagem e distribuição de frequências.

Os resultados do estudo mostram que os tipos de conflitos mais frequentes no grupo são aqueles que se relacionam com Relação/comunicação e Recursos. Paralelamente, verificou-se que as estratégias implementadas ao longo da investigação podem ter contribuído para o aumento da comunicação e da negociação entre as crianças na gestão dos seus conflitos. Por fim, os resultados sustentam a importância da comunicação e da negociação interpares, enquanto processos facilitadores de gestão autónoma de conflitos, apontando para que, através dos mesmos, as crianças consigam alcançar o consenso de forma mais cooperada e menos violenta.

**Palavras-chave:** crianças, jardim de infância, conflitos, autorregulação, comunicação, negociação

# ABSTRACT

This report comes under the Supervised Professional Practice II, from the Master in Pre-School Education. This aims to show, in a reflective and reasoned way, the intervention process, as well as to present the research carried out. Both took place over a period of four months, in a kindergarten context, with a group of children aged between 3 and 4 years.

The investigated problem emerged from the observation of the socio-educational context. During the first days of group observation, it was possible to verify that, in times of conflict, children always asked for adult support, not showing any communication and negotiation initiative to manage the conflict independently. As I witnessed these moments, I raised some questions, namely: i) *What kind of conflicts arise in the group?* ii) *What are the strategies used by children in conflict management?* iii) *How can the adult promote children's communication and negotiation skills in times of conflict management?* iv) *What is the role of communication and negotiation in conflict management for children?*

Consequently, these questions raised my interest in developing a study of a qualitative and interpretative nature, guided by the guidelines of action research, with the following objectives: i) *Characterize the type of conflicts emerging in the group;* ii) *Analyse the strategies used by children in conflict management;* iii) *Promote peer communication and negotiation in times of conflict;* iv) *Encourage autonomous conflict management;* and v) *Analyse the role of peer communication and negotiation in the conflict management process in a kindergarten context.*

For data collection, different techniques and instruments were used, namely: direct participant observation, through the field notes registration; systematic observation, using a grid with previously defined categories; and semi-directional interviews, carried out based on a script specifically prepared. The data resulting from the field notes and interviews were treated through the content analysis technique, while those from systematic observation were treated through a statistical analysis, namely, counting and frequency distribution.

The results of the study show that the most frequent types of conflicts in the group are those that relate to Relationship/communication and Resources. Parallel to this, it was found that the strategies implemented during the investigation may have contributed

to increased communication and negotiation between children in the management of their conflicts. Finally, the results support the importance of peer communication and negotiation, as facilitating processes for autonomous conflict management, pointing out that, through them, children can reach consensus in a more cooperative and less violent way.

**Keywords:** children, kindergarten, conflicts, self-regulation, communication, negotiation

# ÍNDICE GERAL

1.	Introdução .....	1
2.	Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo .....	3
2.1.	Meio envolvente .....	4
2.2.	Contexto socioeducativo .....	5
2.3.	Equipa educativa .....	7
2.4.	Ambiente educativo .....	9
2.5.	Grupo de crianças .....	12
2.6.	Famílias das crianças .....	15
3.	Análise reflexiva da intervenção .....	17
3.1.	Intenções para a ação .....	18
3.1.1.	Com as crianças .....	19
3.1.2.	Com as famílias .....	20
3.1.3.	Com a equipa .....	22
3.2.	Processo de intervenção .....	23
3.3.	Avaliação da concretização das intenções .....	25
4.	Introdução à investigação .....	28
4.1.	Identificação da problemática .....	29
4.2.	Revisão da literatura .....	30
4.2.1.	O conceito de conflito .....	30
4.2.2.	Do conflito ao desenvolvimento social da criança .....	32
4.2.3.	O papel da criança e do adulto na gestão de conflitos interpares .....	33
4.2.4.	A importância da comunicação e da negociação interpares na gestão de conflitos .....	36
4.3.	Roteiro metodológico e ético .....	38
4.3.1.	Participantes na investigação .....	41
4.4.	Plano de ação: estratégias promotoras da comunicação e da negociação interpares nos momentos de conflito .....	41
4.5.	Apresentação e discussão de resultados .....	42
4.5.1.	Que tipo de conflitos surgem no grupo? .....	43
4.5.2.	Quais as estratégias utilizadas pelas crianças na gestão de conflitos? .....	44

4.5.3. De que forma pode o adulto promover a capacidade de comunicação e de negociação das crianças nos momentos de gestão de conflitos? .....	46
4.5.4. Qual o papel da comunicação e da negociação na gestão de conflitos por parte das crianças? .....	49
4.5.5. Principais conclusões do estudo .....	50
5. Construção da identidade profissional.....	52
6. Considerações finais .....	57
Referências .....	60
Anexos .....	65
Anexo A - Portefólio individual da PPS em jardim de infância .....	66
Anexo B - Folha de apresentação .....	68
Anexo C - Grelha de observação sistemática.....	70
Anexo D - Guião da entrevista inicial realizada à educadora cooperante .....	81
Anexo E - Transcrição da entrevista inicial realizada à educadora cooperante .....	84
Anexo F - Guião da entrevista final realizada à educadora cooperante .....	89
Anexo G - Transcrição da entrevista final realizada à educadora cooperante .....	92
Anexo H - Análise de conteúdo das notas de campo .....	97
Anexo I - Análise de conteúdo da entrevista inicial realizada à educadora cooperante .....	107
Anexo J - Análise de conteúdo da entrevista final realizada à educadora cooperante .....	112
Anexo L - Análise estatística da grelha de observação sistemática.....	116
Anexo M - Roteiro ético.....	118

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Intenções para a ação pedagógica. ....	18
Tabela 2 - Triangulação dos dados.....	43
Tabela 3 - Classificação e contabilização dos conflitos interpares .....	44
Tabela 4 - Estratégias utilizadas pelas crianças na gestão de conflitos .....	45
Tabela 5 - Evidências das estratégias utilizadas pelas crianças na gestão de conflitos .....	46
Tabela 6 - Estratégias utilizadas pela estagiária na gestão de conflitos entre as crianças .....	47

# LISTA DE ABREVIATURAS

JI	Jardim de Infância
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
PCS	Projeto Curricular de Sala
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS), do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este documento tem como objetivo evidenciar, de forma reflexiva e fundamentada, o processo de intervenção, bem como apresentar a investigação realizada. Ambos decorreram ao longo de quatro meses, em contexto de jardim de infância (JI), com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos.

Ao iniciar a PPS, tive a oportunidade de presenciar diversos conflitos no grupo. Nestes momentos, observei que as crianças não comunicavam, nem procuravam a negociação para solucionar o ocorrido, mas solicitavam sempre o apoio do adulto. À medida que presenciava estes momentos, fui levantando algumas interrogações, nomeadamente: i) *Que tipo de conflitos surgem no grupo?* ii) *Quais as estratégias utilizadas pelas crianças na gestão de conflitos?* iii) *De que forma pode o adulto promover a capacidade de comunicação e de negociação das crianças nos momentos de gestão de conflitos?* iv) *Qual o papel da comunicação e da negociação na gestão de conflitos por parte das crianças?*

Com efeito, Rodrigues et al. (2010) afirmam que a melhor forma de gerir um conflito é a partir da explicitação e troca de sentimentos e ideias entre as crianças envolvidas, com o intuito de negociarem e alcançarem o consenso autonomamente. Durante esta aprendizagem, as crianças devem ser guiadas pelo adulto, num ambiente apoiante, em que este as auxilia a fazer da gestão de conflitos um processo ativo (Hohmann & Weikart, 2009).

Tendo por base o referencial teórico mencionado e as questões levantadas, considerei pertinente desenvolver, no âmbito da PPS, um estudo de natureza qualitativa e interpretativa, orientado pelas diretrizes da investigação-ação, com os seguintes objetivos: i) *Caracterizar o tipo de conflitos emergentes no grupo;* ii) *Analisar as estratégias utilizadas pelas crianças na gestão de conflitos;* iii) *Promover a comunicação e a negociação interpares nos momentos de conflito;* iv) *Incentivar a gestão autónoma de conflitos;* e v) *Analisar o papel da comunicação e da negociação interpares no processo de gestão de conflitos em contexto de jardim de infância.*

A recolha de dados passou pelo recurso a diferentes técnicas e instrumentos, designadamente: observação direta participante, realizada através do registo de notas de campo; observação sistemática, realizada com recurso a uma grelha com categorias previamente definidas com base na literatura e nos dados resultantes das notas de campo; e entrevistas semidiretivas, realizadas a partir de um guião especificamente

elaborado, tendo em conta os objetivos do estudo. Os dados resultantes das notas de campo e das entrevistas foram tratados através da técnica de análise de conteúdo e os dados resultantes da observação sistemática através de uma análise estatística, designadamente, contagem e distribuição de frequências.

No que concerne à estrutura do relatório, este encontra-se dividido em 5 capítulos principais, relacionados e articulados entre si. O primeiro capítulo – *Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo* – corresponde à caracterização reflexiva e descritiva do contexto onde foi realizada a PPS, apresentando, assim o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, o grupo de crianças e, por fim, as suas famílias.

No segundo capítulo – *Análise reflexiva da intervenção* – serão apresentadas e fundamentadas as intenções delineadas para a ação pedagógica com as crianças, com a equipa educativa e com as famílias. De seguida, será explicitado o processo de intervenção efetuado, bem como a avaliação das intenções definidas inicialmente.

No terceiro capítulo – *Introdução à Investigação* – encontra-se identificada, de forma justificada, a problemática em estudo. Serão, também, apresentados o referencial teórico, as opções metodológicas e éticas adotadas durante a investigação, o plano de ação implementado, assim como, a apresentação e discussão dos dados reunidos, relacionando-os com a revisão da literatura.

No quarto capítulo – *Construção da identidade profissional* – refletirei sobre a minha identidade profissional, que foi sendo construída e solidificada ao longo da intervenção, evidenciando, sempre que possível, exemplos de situações vividas.

No quinto e último capítulo – *Considerações Finais* – realizarei uma reflexão sobre a importância deste estágio de intervenção e da investigação realizada, colocando em evidência os momentos mais significativos do percurso.

Por fim, importa referir que, ao longo da PPS, foi realizado um Portefólio Individual (cf. Anexo A). Este integra a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, as intenções definidas para a ação, as notas de campo, as reflexões diárias e semanais, as planificações das atividades dinamizadas e, ainda, o capítulo relativo à construção da identidade profissional.

## 2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

Para a construção e gestão do currículo, o/a educador/a deve ter conhecimento das características do contexto educativo, para que as analise reflexivamente e adequa a sua prática às mesmas (Silva et al., 2016). Assim, neste capítulo, é apresentada a caracterização do contexto educativo onde realizei a PPS. Esta caracterização tem como objetivo conhecer o meio envolvente, a organização educativa, a sua equipa, o ambiente educativo, as características do grupo de crianças e, também, das suas famílias.

Esta caracterização assenta nos dados: i) da observação direta participante, designadamente, do registo das notas de campo; ii) dos registos fotográficos; iii) da consulta e análise do Projeto Educativo (PE) e do Plano Curricular de Sala (PCS); iv) das fichas de inscrição das crianças; e v) da análise das entrevistas semidiretivas realizadas à coordenadora do JI e à educadora cooperante. Para a realização das entrevistas, construiu-se primeiramente um guião. Posteriormente, as mesmas foram gravadas em formato áudio, transcritas e submetidas a uma análise de conteúdo. O guião, a transcrição e a análise de conteúdo da entrevista à coordenadora encontram-se, correspondentemente, nos Anexos A, B, e C do Anexo A, e os da entrevista à educadora cooperante encontram-se nos Anexos D, E e F do Anexo A.

## **2.1. Meio envolvente**

Tal como refere Ferreira (2004), se pretendemos compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças, devemos primeiramente situar-nos no “antes”. É, por isso, fundamental ter em conta “o meio social local, para, depois, em «grandes planos», ( ... ) retratar as crianças” (p. 66).

A organização educativa em que estive integrada localiza-se na freguesia de Paço de Arcos, no concelho de Oeiras. “Situa-se numa zona privilegiada, muito próxima de zonas residenciais, comerciais, empresariais e de serviços cujo desenvolvimento foi e continua a ser exponencial” (PE, 2014, p. 14). Este contexto socioeducativo contém, na sua proximidade, um centro comercial que disponibiliza diversos serviços de comércio. Detém, também, na sua área, outros estabelecimentos de ensino, um quartel de bombeiros, um quartel da polícia de segurança pública, um centro comunitário, espaços de desporto, uma biblioteca municipal e museus e monumentos. Existem, ainda, vários parques e espaços verdes nas redondezas que possibilitam o contacto direto com a natureza.

Assim sendo, é possível constatar que o meio envolvente da organização possui uma oferta numerosa e diversificada. A equipa educativa tem como objetivo usufruir dos seus recursos, quando possível, para promover experiências enriquecedoras. A coordenadora da valência de JI, na sua entrevista, corrobora esta descrição:

“Temos uma infinidade de potencialidades. Nós vamos muitas vezes ver as profissões, ( ... ) vamos às compras, ( ... ) mil e uma coisas que se pode fazer com os miúdos no *centro comercial*. Temos o *parque Pe.* que utilizamos muito para os jogos cá fora ( ... ) e temos o *parque Po.* que é um mundo para descobrir” (Entrevista à coordenadora).

Na sua entrevista, é ainda destacada pela coordenadora a existência de uma relação positiva e de cooperação com os membros da comunidade envolvente:

“Nós temos uma ( ... ) excelente relação com os bombeiros. Todos os anos as turmas vão visitar os bombeiros, os bombeiros vêm nos visitar a nós. ( ... ) O ano passado, da cabeça dos miúdos, surgiu um donativo aos bombeiros com o que sobrou da viagem de finalistas. ( ... ) Temos uma ótima relação também com a PSP, ( ... ) normalmente vamos visitar o quartel da polícia ( ... )” (Entrevista à coordenadora).

Foi possível observar esta relação entre a organização educativa e a comunidade quando as crianças, no âmbito do projeto que desenvolvi com o grupo, foram a um supermercado comprar ingredientes para um bolo. Quando o sugeri à equipa de sala e à coordenadora, ambas concordaram no imediato e foram flexíveis e prestáveis na sua organização. As seguintes notas de campo evidenciam esta experiência:

“No âmbito do projeto, planeámos ir ao supermercado comprar ingredientes para fazer um bolo de chocolate. Dirigimo-nos, então, a pé até ao centro comercial, onde tinha o supermercado. As crianças passaram nas passadeiras e, enquanto andavam, comentavam o que viam ao seu redor (árvores, cães, carros, etc.)” (Nota de campo nº 27, momento 1).

“Dentro do supermercado, o grupo andava todo junto pelos corredores e quando encontrávamos um ingrediente que precisávamos, uma ou duas crianças iam buscá-lo à prateleira e colocavam no cesto. Depois, dirigimo-nos para a caixa para pagar e as crianças colocaram os ingredientes no tapete. Por fim, voltámos para a instituição pelo mesmo caminho” (Nota de campo nº 27, momento 2).

## **2.2. Contexto socioeducativo**

A organização educativa em análise caracteriza-se por ser uma entidade privada com fins lucrativos. Foi criada em 2005 por uma família, profissionalmente ligada à educação. Inicialmente, o estabelecimento era uma vivenda de pequena dimensão, que integrava as valências de creche e de JI e que dava, também, apoio a crianças de outros níveis após o horário letivo (Entrevista à coordenadora). Em 2009, devido à elevada

solicitação e ao espaço reduzido, foi necessário mudar para novas instalações. Estas foram planeadas e construídas de raiz, sendo que foram tidas em conta as preferências e necessidades identificadas durante a experiência anterior. Com o aumento do espaço físico, tornou-se possível integrar o 1º ciclo do ensino básico, “de forma a dar continuidade ao trabalho desenvolvido com cada aluno ao longo de seis anos” (PE, 2014). Consequentemente, a instituição ficou com uma capacidade máxima para acolher, no total, 240 crianças e cerca de 35 colaboradores.

As atuais instalações são constituídas por um edifício de três pisos com comunicação entre si, através de um elevador ou de escadas. No piso menos um, situa-se o estacionamento coberto com 35 lugares. No piso zero, encontram-se os serviços gerais (o refeitório, a secretaria, o gabinete de coordenação pedagógica e a sala de pessoal) e as valências de JI e 1º ciclo. A valência de educação JI possui três salas de atividades: duas heterogéneas (3 e 4 anos) e uma homogénea (5 anos) e, quanto ao 1º ciclo, cada nível tem uma sala de atividades. Por último, o piso um é destinado à valência de creche. Este contém seis salas (duas de berçário, duas salas de aquisição de marcha e duas salas de dois anos), um gabinete médico, um gabinete de direção técnica, uma sala polivalente, um refeitório e a copa de leites, destinada à preparação de refeições ligeiras e de apoio ao berçário.

Quanto aos espaços exteriores, de acordo com o PE (2014), estes estão divididos por faixas etárias. Os berçários têm um espaço exclusivo, com sombreamento e proteção no chão. As restantes salas de creche possuem um amplo espaço ao ar livre com pisos diferenciados e com uma zona de sombra. O JI e o 1º ciclo têm um espaço ao ar livre com locais e pisos diferenciados. Este espaço é constituído por um campo de jogos, um parque infantil, uma pista para corrida, trotinetes e triciclos, um pomar, uma horta biológica e um espaço coberto.

No que concerne às metodologias adotadas na organização, estas variam de acordo com cada sala, existindo liberdade para que cada equipa adote as estratégias que considera mais adequadas para atingir os objetivos propostos no PCS (2019). No entanto, em todas as salas são seguidas algumas diretrizes inerentes à Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Com efeito, todos os meses, “uma temática ( ... ) é lançada pelo educador, contrariamente àquilo que a metodologia de projeto defende. ( ... ) A partir do tema as crianças ( ... ) dizem o que querem saber e organizamos a planificação em função disso” (Entrevista à coordenadora). Na sala onde realizei a PPS, a equipa baseava-se também nos princípios do método João de Deus.

Além disso, foram definidas, segundo o PE (2014, p. 24), orientações comuns para toda a comunidade escolar, tais como:

- Estabelecer com a criança uma forte relação afetiva, respeitando os seus ritmos;
- Valorizar, encorajar e elogiar a criança com muita frequência, apostando no reforço positivo;
- Incentivar o diálogo e o questionamento;
- Entender a criança como um ser único atendendo às suas solicitações e respondendo da forma que melhor se adequar ao seu contexto;
- Oferecer à criança um ambiente calmo, afetivo e disponível, especialmente nas rotinas que lhe sejam mais difíceis;
- Promover o contacto com a natureza para que aprenda a compreendê-la, protegê-la e melhorá-la;
- Estimular a criança em todas as áreas do seu desenvolvimento para que esta se processe de forma equilibrada;
- Promover atividades que fortaleçam os laços de relação entre a família e a escola (projetos comuns e/ou complementares).

Em suma, de acordo com o PE (2014), o contexto socioeducativo tem como principais objetivos criar crianças felizes e proporcionar-lhes condições necessárias para construírem, de forma equilibrada, todas as áreas do seu desenvolvimento, respeitando os diferentes ritmos de cada uma. Pretende, também, proporcionar aos familiares um serviço de qualidade, de parceria, de confiança e de tranquilidade e, por fim, proporcionar a toda a comunidade escolar um ambiente de trabalho motivador e de entreaajuda.

### **2.3. Equipa educativa**

O estabelecimento educativo apresenta, segundo o organograma (cf. Anexo G do Anexo A), uma estrutura hierárquica. A nível jurídico-legal e estatutário, a tutela pertence à gerência que, em conjunto com a direção, coordenam a instituição como um todo (PE, 2014). A direção trabalha diretamente com o responsável da qualidade e ambiente, o técnico da contabilidade, a técnica de auxiliar de educação administrativa e, ainda, a auxiliar de serviços gerais.

Quanto aos serviços educativos, cada valência possui uma coordenadora pedagógica, que está em constante contacto com as equipas de sala e que é responsável por toda a área pedagógica respetiva. Cada sala da valência de creche e JI, integra uma educadora de infância e uma técnica auxiliar de ação educativa (designação atribuída pela organização), exceto o berçário que contém duas técnicas auxiliares. Relativamente às salas do primeiro ciclo, cada uma dispõe de um professor/a. Ademais, existe, ainda, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha, uma auxiliar de serviços gerais e um encarregado de manutenção. Para dar apoio às áreas de educação física, música, inglês e informática, estão subcontratados professores externos. Contam, ainda, com um terapeuta da fala, com um psicólogo, com um professor de apoio a crianças com Necessidades Educativas Especiais e com professores que lecionam as atividades extracurriculares, como dança, artes marciais, etc. (PE, 2014).

Não obstante, apesar da existência de uma hierarquia entre os diversos cargos, é valorizada a “participação de todos os colegas, de todos pais, de todas as educadoras, todas as auxiliares, de todas as crianças, ou seja, ( ... ) é um modelo participativo” (Entrevista à coordenadora). Na perspetiva de Costa (1996), citado por Sarmento (2000), esta é uma *escola democrática (escola como democracia)*, onde a gestão é baseada no acordo entre pares e a tomada de decisões é participada, existindo uma visão harmoniosa e consensual da organização e uma valorização de todos os profissionais.

De acordo com a entrevista realizada à coordenadora, ocorrem reuniões entre a direção, entre a coordenação e ocorrem, também, reuniões entre a coordenadora e os profissionais da valência em questão – educadoras e/ou técnicas auxiliares. Estas reuniões têm como objetivo que os intervenientes partilhem informações, opiniões e que reflitam em conjunto.

A relação entre os vários profissionais que integram a organização educativa, pauta-se pela positividade e tem como base a comunicação, a entajuda e a cooperação. Acredita-se que “uma equipa forte é uma equipa estável, que vai crescendo junta e criando laços que facilitam o trabalho no dia a dia” (PE, 2014, p. 20).

Relativamente à equipa educativa da sala “Ar”, esta, como referido anteriormente, é constituída por uma educadora de infância e por uma auxiliar de ação educativa, sendo que estas já tinham trabalhado juntas anteriormente. A sua relação baseia-se na cumplicidade, na harmonia, na cooperação, na partilha e na comunicação. A educadora, na sua entrevista, afirmou que gostava de trabalhar com a auxiliar por esta

ser “organizada, ( ... ) perfeccionista, ( ... ) [por ter] ideias maravilhosas [e] ( ... ) muita criatividade”. Durante os momentos de rotina, é possível observar a relação positiva e de respeito entre as profissionais, como demonstra a seguinte nota de campo:

“Com as crianças reunidas no tapete, a educadora informa que esperarão pela auxiliar para cantar os parabéns à M.F., realçando: “Também é da equipa, ela também gosta muito de vocês. De certeza que também quer cantar connosco, ela é uma querida!” (Nota de campo nº 3, momento 4).

No que concerne à divisão das funções da equipa de sala, estas são bastante equilibradas, “é um papel igual” (Entrevista à educadora). Ambas as intervenientes planeiam e dinamizam as atividades, participam nos momentos de rotina, realizam observações e registos acerca das crianças, organizam o ambiente educativo e ambas comunicam com os familiares. Todavia, a educadora é a responsável pela sala, pelo PCS e pelo preenchimento da avaliação de cada criança, apesar de a auxiliar também transmitir a sua opinião a este nível. Esta descrição é evidenciada na seguinte nota de campo:

“Os pandas ficaram com a Educadora a fazer uma ficha, em que tinham de pintar as imagens em que as palavras rimavam (exemplo: pintar o cão e a mão). Os coalas ficaram com a Auxiliar e comigo a recortar um papel. Depois de recortarem, colaram os recortes numa folha” (Nota de campo nº 11, momento 4).

Por fim, relativamente à avaliação das crianças, esta é realizada duas vezes por ano. Esta avaliação é realizada a partir das observações diretas e dos registos diários feitos pela equipa de sala, que revelam as capacidades e competências de cada criança. Após o preenchimento de grelhas, a educadora descreve, num relatório, a prestação de cada criança em cada área de desenvolvimento, sendo este entregue aos familiares no final. Esta avaliação é feita em outubro (avaliação diagnóstica), “nos finais de novembro, ( ... ) em março ( ... ) e, depois, no final do ano” (Entrevista à educadora).

## **2.4. Ambiente educativo**

O ambiente educativo é caracterizado pelo espaço, tempo e materiais. Zabalza (1998) afirma que o papel do adulto se torna crucial na sua organização, uma vez que este deve criar um ambiente adequado, rico e estimulante, onde a criança possa escolher, fazer e aprender. Na sala onde realizei a PPS (cf. Anexo H do Anexo A), a sua organização tem como principais objetivos “desenvolver competências motoras, sensoriais, linguísticas, cognitivas, comportamentais e fomentar a autonomia no controlo dos esfíncteres” (PCS, 2019, p. 7).

Relativamente ao espaço, este é bastante amplo e acolhedor. A sala possui janelas grandes, com a mesma dimensão das paredes, transparecendo por elas imensa luz natural. Usufri de um sistema de climatização e de renovação de ar, que permite a criação de um ambiente limpo e a temperatura ideal para cada época do ano (PCS, 2019). Nas suas paredes, constam vários murais: dos números, das vogais, dos aniversários e dos trabalhos realizados pelas crianças.

Paralelamente, de acordo com Post e Hohmann (2011), à medida que as crianças se desenvolvem, os seus interesses e necessidades alteram-se simultaneamente. Consequentemente, o espaço terá de proporcionar ordem e flexibilidade para conseguir dar resposta a esta modificação, sendo importante que este esteja organizado por áreas distintas de cuidados e de brincadeira. A sala “Ar” encontra-se dividida em cinco áreas de interesse, em que todos os mobiliários e materiais se encontram à altura e alcance do grupo (cf. Anexo I do Anexo A):

- Área da casa – destinada, principalmente, ao faz de conta. É constituída por uma mesa; dois bancos; um espelho; uma cama para os três bebés; uma caixa de arrumação – com adereços, acessórios, etc. – e um móvel com um fogão e lava-loiças, onde constam diversos materiais – comida, a loiça e um microondas.
- Área da expressão plástica – equipada com mesas e cadeiras para a realização de técnicas de desenho e trabalhos manuais. Tem, também, um móvel com diversos materiais, como folhas brancas, canetas, lápis de cor, lápis de cera e plasticina.
- Área das construções – contempla vários legos, carros, animais, bonecos diversificados e um tapete com estradas desenhadas.
- Área dos jogos – constituída por puzzles e jogos variados - lógicos e de encaixe.
- Área das atividades de repouso – espaço equipado com almofadas e uma estante com uma elevada quantidade e diversidade de livros.

Além das áreas descritas anteriormente, existe um móvel com uma gaveta para cada criança, onde constam os seus cadernos e trabalhos, e outro móvel com gavetas para colocar os pertences de cada uma. As gavetas de ambos os móveis estão

etiquetadas com o nome de cada criança, para “se focarem mais no [seu] nome e o conseguirem identificar” (Entrevista à educadora).

A sala contempla, ainda, três tapetes - onde o grupo se reúne -, um lavatório para as crianças lavarem os dentes e as mãos autonomamente e, no canto da sala, encontram-se as suas camas empilhadas. Existe um armário destinado aos adultos, onde são colocados os objetos que devem estar fora do alcance das crianças (os seus pertences, os documentos, a caixa de primeiros socorros, outros materiais, etc.).

À entrada da sala, encontram-se cabides, identificados com os nomes das crianças, onde são colocados os seus casacos, mochilas e chapéus. Ao lado da porta, encontram-se expostos o horário e a planificação semanal, com o intuito de os familiares terem total acesso. A educadora considera que a sala está muito bem organizada, embora gostasse de incluir uma área com um laboratório de experiências (Entrevista à educadora).

Por outro lado, relativamente à organização do tempo, as crianças necessitam de uma rotina diária a fim de se sentirem seguras e no controlo e, conseqüentemente, poderem antecipar os diversos momentos que se repetem diária ou semanalmente (Hohmann & Weikart, 2009).

A rotina da sala “Ar” (cf. Anexo J do Anexo A), inicia às 9h00, quando as crianças vão ao refeitório comer o reforço – fruta e água. Depois do reforço, à segunda e quinta-feira, vão para as atividades de complemento curricular (inglês, música e/ou educação física) até às 10h30. Quando terminam, ou vão brincar, ou é realizada uma atividade com a equipa de sala. À terça-feira, depois do reforço, brincam nas áreas da sala até às 10h30 e, depois, vão para as atividades de complemento curricular. À quarta e sexta-feira, as crianças brincam nas áreas até às 10h00 e, de seguida, são realizadas atividades do PCS.

Às 11h30, as crianças dirigem-se à casa de banho para fazerem a higiene e, a seguir, vão para o refeitório almoçar. Quando terminam, vão novamente à casa de banho e, depois, vão para o momento de repouso até às 14h45. Posteriormente, as crianças vestem-se, vão à casa de banho e vão brincar para as áreas da sala até às 15h30, pois vão lanchar a essa hora.

Quanto à gestão das atividades do PCS, a equipa definiu como objetivo que todas as semanas fossem abordadas todas as áreas de desenvolvimento. Na sua entrevista, a educadora afirmou, também, que alteraria a duração e a quantidade de aulas de complemento curricular. A sua sugestão consistia em terem uma aula de 45

minutos por semana, em vez de duas aulas de 30 minutos, pois teriam “muito mais tempo para ( ... ) o projeto de sala [e para] ( ... ) fazer uma sequência”. A rotina faz com que as crianças saibam “o que podem fazer nos vários momentos prevendo a sua sucessão, o que se torna securizante e estruturante, já que as referências temporais servem como fundamento para a compreensão do tempo e sua sucessão” (PE, 2014, p. 23).

## **2.5. Grupo de crianças**

O grupo da sala “Ar” é constituído por 23 crianças, sendo que apenas uma - a L.M. – é que está a frequentar pela primeira vez uma organização educativa. De acordo com as fichas de inscrição, das 23 crianças, 10 são do sexo masculino e 13 são do sexo feminino. As suas idades são compreendidas entre os 3 e os 4 anos, sendo que, no mês de novembro, 13 crianças tinham 3 anos e 10 crianças tinham completado os 4 anos de idade. Para uma melhor gestão do grupo, foi definido que as crianças com 3 anos pertencem ao grupo dos coalas e as de 4 anos ao grupo dos pandas. Quanto à nacionalidade das crianças, prevalece a portuguesa, porém uma das crianças é de nacionalidade brasileira (A.A.). Ademais, três crianças são trilingue, ou seja, sabem falar três idiomas. O G. e a N. sabem falar português, inglês e árabe, enquanto a L.M. sabe falar português, francês e árabe. Por último, é de salientar que a maioria das crianças habita numa área de residência próxima da organização, tornando-a num “local muito prático para os pais deixarem os seus filhos de manhã e para os virem buscar ao final do dia” (PE, 2014, p. 14). Todos os dados referidos anteriormente encontram-se no Anexo L do Anexo A.

As crianças deste grupo são bastante curiosas, ativas e participativas. Revelam um especial interesse por atividades de artes plásticas: gostam de desenhar - atribuindo intenções e significados aos seus desenhos – e gostam de explorar as diferentes técnicas propostas pelo adulto. “Gostam muito de tintas, de brinquedos, [de] brincar e ir para a rua e andar nos triciclos” (Entrevista à educadora).

Simultaneamente, este grupo demonstra gosto em explorar os materiais disponíveis na sala de atividades. Gostam, principalmente, de manipular livros e ouvir histórias, de fazer construções com legos, de brincar com os animais e brincar na área da casa. Nesta área, as crianças criam situações de faz de conta, em que criam personagens (exemplos: pais, irmãos, etc.) e reproduzem situações do quotidiano. O

grupo demonstra, ainda, bastante interesse e curiosidade pela escrita e pelos números. É possível evidenciar, nas seguintes notas de campo, algumas das características mencionadas:

“As crianças acordaram da sesta e foram, por sua iniciativa, para a área dos livros. A I.T. e o A.C. exploraram em conjunto o mesmo livro” (Nota de campo nº 12, momento 2).

“Nos legos, tanto o T. como a M.F. realizam construções sozinhos. ( ... ) A I. e a C.R. constroem, em conjunto, uma casa com os legos” (Nota de campo nº 14, momento 1).

“Na área da casa ( ... ) a N.R. entrega-me um copo e afirma “É *caxé* (café)”. A A.R. afirma, enquanto mexe com uma colher na tigela, “Vou cozinhar ( ... ) leite com cereais”. A N.R. senta-se numa cadeira com o bebé ao colo e dá-lhe de comer, levando a colher à boca do bebé” (Nota de campo nº 12, momento 1).

“O T. apontou para a etiqueta da sua cama e afirmou: “Este é o meu nome! Tem o *T*, o *A* e o *O*”. A J. começou a cantar o abecedário, sendo que omitiu algumas letras, e, depois, afirmou “Eu sei muitas letras” (Nota de campo nº 20, momento 4).

As crianças ficam ansiosas pelas aulas de complemento curricular – educação física, inglês e música –, lecionadas por professores externos, demonstrando um elevado interesse por estas áreas.

Nas aulas de educação física, o grupo participa em todas as tarefas propostas e explora os materiais disponíveis. As crianças, na sua maioria, são capazes de rastejar, trepar, subir e descer rampas, saltar a pés juntos, fazer cambalhotas e ultrapassar inúmeros obstáculos. No parque exterior, as crianças correm, saltam, trepam, lançam e pontapeiam bolas e andam nos triciclos com regularidade.

Nas aulas de inglês, as atividades realizadas baseiam-se em jogos e momentos práticos. Quanto às aprendizagens adquiridas, as crianças são capazes de contar até dez, de cantar canções e de identificar e mencionar as cores em inglês:

“*Red!*” (Professora externa). O V. apontou para o tapete vermelho. “*Purple!*” (Professora externa). O N.L. apontou para a cartolina roxa. “Verde é...?” (Professora externa); *Green!*” (G.)” (Nota de campo nº 9, momento 3).

Nas aulas de música, é possível observar as crianças a anteciparem certos momentos, como a canção do *Bom Dia*, que é cantada sempre no começo da aula. São proporcionados momentos em que o grupo explora instrumentos musicais e em que toca com andamentos rápidos e lentos e com intensidades fortes e fracas. Nos momentos em que as crianças ouvem músicas e cantam canções, estas revelam uma elevada satisfação, participando ativamente:

“O professor questionou quem queria cantar com ele e o V. e o G. voluntariaram-se e, posteriormente, voluntariaram-se a N., a I.S. e a L.M.” (Nota de campo nº 9, momento 2).

A nível afetivo, as crianças são bastante carinhosas, amigáveis e apresentam uma relação de confiança e segurança com os adultos da sala, respeitando-os e procurando-os quando precisam do seu apoio. A nível emocional, é necessário melhorar “a parte da autoestima, da confiança [e] da resiliência. “( ... ) É uma fragilidade deste grupo ( ... )” (Entrevista à educadora). Paralelamente, a nível social, as crianças respeitam e cumprem, na sua maioria, as regras definidas. Quanto à relação entre pares, esta é muito positiva, pois brincam e interagem entre si. Porém, a interação constante provoca diversos conflitos entre o grupo, sobretudo devido à partilha de brinquedos, sendo que, na maioria das vezes, as crianças recorrem ao adulto nestas situações. Não obstante, as crianças são bastante unidas e entreadjudam-se nos vários momentos da rotina:

“As crianças que pertencem ao grupo dos *pandas* auxiliam o grupo dos *coalas* no momento de higiene, carregando nas torneiras do lavatório” (Nota de campo nº 2, momento 4).

“Todas as crianças já se tinham vestido e calçado depois da sesta, exceto o D. A I.T., ao observar as dificuldades do D., tomou a iniciativa de o ajudar a calçar” (Nota de campo nº 5, momento 5).

Por outro lado, uma das fragilidades do grupo é a nível da linguagem oral. A maioria das crianças apresenta dificuldades em se expressar, tanto individualmente como em grande grupo, e, algumas das mesmas, em articular certos fonemas. As crianças com maior fragilidade estão a ser avaliadas e acompanhadas por um terapeuta da fala. Estas dificuldades podem ser constatadas nas seguintes notas de campo:

“É um polvo! Vamos ver o que vai acontecer a seguir... O que é que temos aqui?” (Eu); “*Magagui*. É o *goi*,” (D.); “Ele quer entrar?” (Eu); “*Si*” (D.); “O polvo queria entrar! E eles ficaram muito que? Assus...?” (Eu); “*Assuscaga*” (D.); “Muito assustados, muito bem. O que apareceu ali atrás deles?” (Eu); “É *gangue*” (D.); “São monstros grandes” (Eu); “*Ete é titante*” (D.)” (Nota de campo nº 5, momento 6).

“O L. estendeu-me o copo e afirmou “Aua” (água). Posteriormente, apontou para o N.L. e afirmou “Awi N.” (Ali N.L.)” (Nota de campo nº 5, momento 4).

No que concerne à autonomia, as crianças são capazes de antecipar diversos momentos da sua rotina, demonstrando ter conhecimento da mesma. Estas sentam-se nos seus lugares no tapete no início da manhã; fazem comboio para irem para a sala ou para o refeitório; dirigem-se para as suas camas no momento do repouso; e entregam a loiça quando terminam de almoçar ou lanchar. As crianças são, também, bastante autónomas na realização das tarefas, pois conseguem vestir-se e calçarem-se sem o

apoio do adulto, conseguem comer sozinhas e conseguem, ainda, lavar as mãos autonomamente, apesar de algumas pedirem a ajuda do adulto ou das outras crianças para carregar na torneira ou para puxar o autoclismo.

Relativamente à motricidade fina, a maioria das crianças consegue segurar corretamente nos lápis, canetas e pincéis. Apesar de revelarem interesse pelo uso da tesoura, este é um aspeto que tem de continuar a ser trabalhado, visto que muitas crianças ainda têm dificuldade em segurá-la e manipulá-la. No entanto, o grupo é capaz de beber por um copo, segurar e usar os talheres, manipular um livro, encaixar as peças de um puzzle ou de lego e colar papéis numa folha.

Por fim, importa referir que é a partir da caracterização do grupo, ou seja, das informações acerca do seu contexto familiar, das suas potencialidades, interesses e necessidades, que é construído e desenvolvido o currículo, adaptando-o às suas características e às de cada criança.

## **2.6. Famílias das crianças**

Retratar os traços estruturantes dos contextos familiares das crianças, segundo Ferreira (2004), permite compreender o que estas fazem, uma vez que as suas ações e relações sociais são influenciadas e inspiradas pelas suas experiências familiares e pela sua cultura. Assim, torna-se crucial não menosprezar as famílias das crianças, mas sim considerar ambos os contextos – casa e organização socioeducativa - como “dois espaços sociais constitutivos da estruturação da sua vida quotidiana, mesmo que possam divergir nos seus propósitos, estratégias e estilos educativos” (p. 65). Em suma, como afirma a mesma autora, “as crianças ( ... ) não são seres ociosos, sociais ou desprovidos de história” (p. 66).

A partir da análise dos dados das famílias das crianças, é possível constatar que a maioria das idades dos pais corresponde à faixa etária dos 30-40 anos e que, através das suas profissões, aparentam ter habilitações académicas ao nível do ensino superior. Quanto à nacionalidade, a maioria tem nacionalidade portuguesa, todavia duas mães distinguem-se por terem nacionalidade brasileira, assim como, dois pais que têm nacionalidade brasileira e francesa. As 23 famílias apresentam uma estrutura nuclear moderna, composta pelos pais e pelos seus filhos biológicos (Ferreira, 2004). É, ainda, de realçar que apenas quatro crianças são filhas únicas, quinze crianças têm um/uma

irmão/irmã e quatro crianças têm dois/duas irmãos/irmãs. Os dados mencionados anteriormente, referentes às famílias do grupo, encontram-se no Anexo M do Anexo A.

É possível verificar neste grupo de crianças a existência de uma “rede de sociabilidade familiar alargada” – presença, direta ou muito próxima, de outros membros familiares (Ferreira, 2004). Esta constatação pode ser observada no acolhimento e no final do dia, dado que algumas crianças chegam e regressam com os seus avós. É necessário que estes familiares estejam também envolvidos nas trocas de informações acerca da criança, uma vez que têm bastante contacto com a mesma.

A organização educativa atribui uma elevada importância à articulação escola-família, afirmando que “é fundamental para que ( ... ) [as crianças e familiares] se integrem, adaptem e criem laços de proximidade e de confiança (PE, 2014, p. 25). É, ainda, crucial a existência de um diálogo permanente que permita a transmissão de informações, no sentido de haver um prolongamento entre os dois contextos.

De acordo com PE (2014), com o intuito de desenvolver esta articulação, ocorrem conversas informais e formais entre os familiares e a equipa educativa, para que ocorra uma partilha e entreajuda entre ambos. As famílias são também convidadas, sempre que pretenderem, a participar ou a dinamizar atividades do PCS (2019), estimulando, assim, a sua participação. Existem, ainda, “as festas específicas em que a participação dos familiares é essencial para que se crie o convívio desejado em momentos-chave do ano letivo, nomeadamente nas festas de Natal, da Família e de Fim de Ano Letivo” (p. 25).

Em contrapartida, apesar de ser um contexto educativo que assume valorizar a participação das famílias, a educadora cooperante, na sua entrevista, confessou que sente que a maioria dos familiares das crianças não está interessada e que não participa. Afirmou, ainda, que a maioria não vê a planificação, não vai às reuniões e que não realiza os desafios propostos pela equipa de sala. Com o objetivo de os familiares “fazerem alguma coisa com os filhos que lhes crie uma ligação com a escola”, a equipa de sala iniciou o projeto *O saco viajante*. Neste projeto, todos os fins-de-semana, uma criança leva uma história para casa para ler com a família e, depois da leitura, faz um desenho do que gostou mais. Por fim, a criança traz, na segunda-feira, outra história para partilhar e ser lida em grande grupo. As crianças que levaram as histórias, leram com os seus familiares e corresponderam às expectativas e aos objetivos definidos para este projeto, sendo esta uma alteração significativa.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo são apresentadas as intenções delineadas para a ação pedagógica durante a PPS, fundamentando-as; o processo de intervenção efetuado, justificando-o; e, ainda, a avaliação das intenções estipuladas, explicitando-se e colocando-se em evidência, tendo como suporte os registos de observação, como as mesmas foram sendo operacionalizadas e concretizadas.

### 3.1. Intenções para a ação

A ação pedagógica de um/a educador/a deve, segundo Silva et al. (2016), seguir uma intencionalidade que permita atribuir um sentido à sua ação, “ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p. 13). Para tal, o/a docente deve refletir sobre as suas conceções, sobre as finalidades da sua prática e, em simultâneo, ter em conta as características do contexto em que se insere.

Posto isto, com base na caracterização apresentada no capítulo anterior, nos dados obtidos através da observação direta e, ainda, na concordância com a intencionalidade da equipa de sala, delineei um conjunto de intenções que nortearam a minha prática com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa (Tabela 1):

**Tabela 1**

*Intenções para a ação pedagógica.*

<b>Intenções para a ação pedagógica</b>	
Com as crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar um clima de segurança com as crianças.</li> <li>• Promover a comunicação e a negociação interpares na gestão de conflitos.</li> <li>• Estimular a linguagem oral das crianças.</li> <li>• Promover a participação das crianças.</li> </ul>
Com as famílias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer uma relação de confiança e de cooperação.</li> <li>• Promover a participação das famílias.</li> </ul>
Com a equipa educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer uma relação de confiança e de cooperação.</li> </ul>

### 3.1.1. Com as crianças

Ao longo da infância, as crianças vão necessitando de diferentes tipos de apoio por parte do adulto. Desta forma, é fundamental a criação de uma relação próxima entre ambos os intervenientes, pois é a partir de interações positivas que as crianças “entendem o mundo como um local seguro, interessante e previsível, onde se sentem compreendidas e as suas ações geram prazer nos outros e em si próprias” (Portugal, 2011, p. 53). Por conseguinte, uma das intenções que defini para a minha intervenção foi a **criação de um clima de segurança**, concebendo uma relação positiva, de confiança e respeito mútuo com o grupo.

Para o estabelecimento de uma relação próxima, de acordo com Portugal (2000), a criança necessita de saber que as suas necessidades serão satisfeitas num tempo razoável e, simultaneamente, que o adulto lhe ofereça apoio, segurança e empatia, a fim de serem criadas relações consistentes, responsivas, recíprocas e agradáveis. Assim, a partir da “avaliação, cuidado e preocupação, confiança e respeito por quem aprende, o clima propício à aprendizagem é aumentado” (Rogers, 1983, citado por Post & Hohmann, 2011, p. 70).

Para a minha ação pedagógica, defini também como intenção a **promoção da comunicação e da negociação interpares na gestão de conflitos**. Esta intenção revestiu-se de grande importância, já que esteve na base da investigação que realizei e que apresento neste relatório. A justificação para a sua definição prende-se com o facto de ter observado que nos vários momentos de conflito as crianças não comunicavam nem negociavam entre si para tentar gerir o ocorrido, contrariamente, estas procuravam, na maioria das vezes, o auxílio do adulto:

“Durante o momento de brincadeira livre, a J. veio ter comigo e afirmou “A N.S. não me empresta o telemóvel” (Nota de campo nº 26, momento 3).

Portugal (2011), afirma que o adulto deve estar preparado para lidar com conflitos, uma vez que surgem naturalmente quando as crianças aprendem a defender-se, a partilhar e a cooperar com os outros. No entanto, apesar de ser importante apoiar as crianças nestes momentos, o adulto deve saber quando é pertinente intervir e quando é que pode dar espaço para que as crianças resolvam os seus conflitos autonomamente, sendo este um dos meus principais objetivos. Não obstante, para que o grupo adquira esta capacidade, é necessário que seja encorajado a comunicar e a

negociar entre si, com o intuito de as crianças partilharem ideias e criarem as suas próprias soluções em conjunto, sem o apoio do adulto (Hohmann & Weikart, 2009).

Concomitantemente, outra intenção definida foi a **estimulação da linguagem oral das crianças**, visto que, como referido na caracterização do grupo, a maioria das crianças apresenta dificuldades a este nível. Segundo Sim-Sim et al. (2008), a comunicação, a linguagem e o conhecimento são três pilares de desenvolvimento simultâneo na vida da criança. Ao conversar com a mesma, o adulto desempenha o “papel de andaime, interpelando-a, clarificando as suas produções, expandindo os enunciados que ( ... ) produziu e providenciando modelos que ela testa” (p. 11). Lima (2011) vai ao encontro desta ideia, afirmando que a estimulação da linguagem requer interação, logo, basear-me-ei nesta estratégia ao longo da intervenção para promover situações favoráveis a este domínio.

Por último, pretendi **promover a participação das crianças** ao longo da PPS. De acordo com Agostinho (2015), as crianças devem ser consideradas atores sociais, ativas na construção das suas vidas, das vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que se inserem. Assim, a participação da criança “tem de ser pensada como [uma] prática de cidadania vivida ( ... ), num ativo envolvimento e compartilhamento de poder ( ... ), alcançando ( ... ), [desta forma], a vivência e construção da democracia” (p. 83). Delgado (2006) acrescenta que a participação da criança se define como um processo de escolha, planificação e desenvolvimento que pressupõe uma negociação com o adulto, baseada no respeito mútuo, na reciprocidade e na igualdade.

Paralelamente, Brickman e Taylor (2005) mencionam alguns benefícios da participação ativa da criança. Primeiramente, o facto de as crianças poderem escolher, faz com que estas mantenham o seu interesse, tornando-se mais provável que aprendam algo novo. Ademais, as crianças, ao planearem e realizarem o estabelecido e ao compreenderem que não existem formas certas e erradas, adquirem autoconfiança. Por fim, é de salientar que as crianças desenvolvem a sua independência quando tomam decisões e quando resolvem problemas autonomamente, pois, progressivamente, aprendem a não depender do outro em demasia.

### **3.1.2. Com as famílias**

Desde o dia em que nascem, as crianças são influenciadas pelas crenças, atitudes e ações da família que as acompanha (Pereira, 2011b). Deste modo, a

organização socioeducativa deve apoiar-se nas “experiências vividas pela criança no seio da família ( ... ); deve partir das atividades que a criança vivencia em casa e continuá-las... É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família” (Dewey, 1897, citado por Hohmann & Weikart, 2009, p. 99). Assim sendo, tanto as famílias como os contextos socioeducativos são considerados modelos para as crianças, ocupando um lugar privilegiado e insubstituível na sua vida.

Por conseguinte, visto que ambas as partes – família e organização socioeducativa – são fundamentais para um desenvolvimento integrado e sustentado das crianças, estas devem assumir os seus papéis numa cooperação recíproca e positiva (Matos, 2012). Posto isto, considereei crucial definir para a minha ação pedagógica a intenção de **estabelecer uma relação de confiança e cooperação** com as famílias, para que ocorresse uma troca de informações e apoio mútuo e, conseqüentemente, uma ação consistente e coerente com as crianças.

Por outro lado, para que esta colaboração entre os dois contextos ocorra de forma positiva, torna-se importante envolver as famílias e considerá-las sujeitos e protagonistas da ação educativa, pois estas são, efetivamente, parceiras e detentoras de saberes e competências (Matos, 2003). Indo ao encontro desta ideia, a outra intenção que defini para a minha ação consistiu em **promover a participação das famílias**. Ademais, esta intenção verifica-se oportuna pelo facto de a educadora cooperante, na sua entrevista, ter mencionado que a participação em propostas educativas por parte dos familiares da sala “Ar” se caracteriza por ser uma das suas fragilidades. Post e Hohmann (2011) afirmam que a participação das famílias nem sempre é facilitada devido a diversos fatores, como a indisponibilidade, as ocupações profissionais e a falta de incentivos. Por isso, é necessário que ocorra uma negociação entre os dois contextos e que haja a oportunidade de as famílias participarem de forma não presencial.

Assim, pretendi, ao longo da minha prática, que os familiares sintam que a sua intervenção faz a diferença na aprendizagem e desenvolvimento das crianças e que, em conjunto, se determinem estratégias que permitam a sua participação, pois os familiares que estão “envolvidos na escolaridades [das crianças] desenvolvem uma atitude mais positiva com relação à escola e com relação a si mesmos, tornando-se mais ativos na sua comunidade e melhorando o seu relacionamento [com as crianças]” (Bhering & Nez, 2002, p. 64).

### 3.1.3. Com a equipa

“Uma organização bem sucedida, mesmo uma relativamente pequena, é um sistema social complexo. Para se conseguir atingir um desempenho excepcional é preciso mais do que contratar pessoal competente, ( ... ) [é necessário] um conjunto complexo de relações interdependentes e cooperativas” (Likert, 1967, citado por Hohmann & Weikart, 2009, p. 129).

A partir de um trabalho cooperativo ocorre uma dinâmica de exposição do pensamento, discussão de dados e ideias e uma procura do consenso e superação de conflitos. Consequentemente, o grau de motivação dos participantes tende a aumentar, incentivando um maior envolvimento na apropriação de novo conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias (Roldão, 2007). Lima e Fialho (2015), corroboram esta ideia, afirmando que a interação entre os docentes de uma organização pode influenciar de forma positiva as suas práticas, pois são criadas oportunidades de aprendizagem entre si e é, ainda, proporcionado um ambiente em que os profissionais se podem sentir apoiados e motivados para melhorar. É neste sentido que estes autores enfatizam a importância da cooperação entre colegas para a sua aprendizagem profissional.

Post e Hohmann (2011) sublinham a importância de uma comunicação positiva entre os profissionais, mencionando que esta deve ser direta, honesta e clara. Ao dialogar e ao planear para as crianças, cada elemento toma a iniciativa e serve a equipa, quer como líder, como participante. Os elementos da equipa devem trabalhar bastante para criar confiança mútua, para se envolverem numa comunicação honesta e para se conhecerem a si próprios e aos seus colaboradores. “O respeito mútuo liberta os elementos da equipa do medo de serem julgados e criticados e permite-lhes centrarem as suas energias coletivas nas crianças” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 131).

Relativamente à equipa educativa onde realizei a PPS, a sua relação - como foi referido anteriormente no subcapítulo 2.3. do presente relatório - é visivelmente positiva, baseando-se na comunicação, na ajuda e na cooperação. Assim sendo, a intenção que delineei para com esta equipa foi a de **estabelecer uma relação de confiança e cooperação** com a mesma. Para atingir esse fim, considerei que seria fundamental estabelecer diálogo com todos os profissionais, respeitá-los e demonstrar disponibilidade para cooperar em todos os momentos. A criação de uma relação de

confiança e cooperação, afiguravam-se-me, deste modo, como pilares essenciais para integrar-me na equipa educativa, dando continuidade ao trabalho desenvolvido por esta.

### **3.2. Processo de intervenção**

De acordo com Post e Hohmann (2011), planejar antecipadamente promove uma intervenção de qualidade. Neste planeamento, o adulto deve, a partir das observações das crianças, identificar os seus interesses, aptidões e necessidades e, através destas informações, delinear “experiências ( ... ) que as crianças apreciem, achem desafiantes e sejam capazes de realizar com sucesso” (p. 282).

Nesta perspetiva, pretendi basear-me nas características do grupo para definir atividades pertinentes e significativas. Para tal, foi necessário realizar um registo, assente nas observações diretas, para, posteriormente, analisá-lo e refletir acerca do mesmo. “Pensar reflexivamente sobre as observações das crianças é um processo aberto no qual os adultos ( ... ) relacionam informação nova com que já sabem sobre a criança e especulam sobre possíveis significados” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 144).

Perante isto, ao longo da intervenção, foi-me possível dinamizar diversas atividades. Estas foram planeadas e colocadas em prática desde a semana de 15 de outubro de 2019 até à última semana da PPS, ou seja, até à semana de 20 de janeiro de 2020. Este processo foi realizado em conjunto com a equipa educativa, tendo ocorrido uma partilha de ideias, de conhecimentos e de estratégias. Esta cooperação torna-se crucial porque, como afirmam Post e Hohmann (2011), “os membros da equipa ( ... ) [são] mais eficazes se estiverem algum tempo por dia juntos a pensar sobre aquilo que estão a observar nas crianças, no modo como as devem apoiar e como resolver os problemas que vão surgindo” (p. 308).

Com a finalidade de acompanhar a rotina do grupo, para que esta se mantivesse consistente, pretendi seguir os diversos momentos e características definidos pela organização socioeducativa. Uma vez que a rotina diária era bastante preenchida, ficou acordado com a educadora e com a auxiliar que às terças-feiras ficaria encarregue de dinamizar uma atividade com o grupo. Consequentemente, como as atividades desenvolvidas pela equipa de sala se baseavam numa temática definida para cada mês, as minhas planificações foram ao encontro destas orientações (cf. subcapítulo 6.1. do Anexo A). Todavia, tive como objetivo realizar atividades diversificadas, que envolvessem diversas áreas de conteúdo, que dessem a conhecer diferentes técnicas

e materiais às crianças e que, em simultâneo, tivessem em conta os interesses e necessidades do grupo.

Paralelamente, realizei um projeto com um pequeno grupo de crianças, com a duração de seis semanas, baseado nas diretrizes da MTP. Este projeto surgiu no mês de novembro, em que a temática a ser trabalhada era a alimentação. Posto isto, quando as crianças foram questionadas acerca do que gostariam de saber e/ou fazer sobre este tema, várias mencionaram o tópico do chocolate, tendo sido selecionado para o projeto – *Projeto do Chocolate*. Quando se questionou quem queria participar, seis crianças demonstraram interesse – a J., a N.S., o A.C., o T., o P. e a F.F.

Para dar início ao projeto, as crianças envolvidas reuniram-se e definiram o que já sabiam sobre o tópico, o que queriam saber, o que queriam fazer e como queriam procurar as informações. Quanto às atividades do projeto, estas foram planificadas semanalmente, com a participação das crianças (cf. subcapítulo 6.2. do Anexo A). Ficou definido que às terças, quartas e sextas-feiras de manhã, das 9h30 às 10h00, seria um momento dedicado ao projeto, visto que era o único período disponível para tal. Nestas atividades, as crianças tiveram um papel ativo e foi promovida a sua cooperação, autonomia e linguagem oral.

Segundo Rangel e Gonçalves (2010), a MTP é considerada uma abordagem pedagógica centrada em problemas, partindo de questões pertinentes e relevantes para aqueles que se vão envolver no trabalho. A procura de respostas e soluções para o problema em questão é assumida em grupo e pressupõe o envolvimento de todos os participantes ao longo do processo. Assim, segundo Vasconcelos (2011), as crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender.

É de realçar que, durante a dinamização das atividades na PPS, tornou-se fundamental realizar registos – notas de campo e fotografias – para, posteriormente, as avaliar de forma reflexiva. As crianças foram integradas nesta avaliação, sendo que no final de cada atividade era solicitada a sua opinião relativamente à mesma. Esta avaliação teve como intuito perceber a pertinência das estratégias utilizadas, quais os aspetos a melhorar e a preservar, bem como as potencialidades e necessidades do grupo.

Em suma, “planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que [o adulto] observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, ( ... ) [condiciona] um

ambiente estimulante, promove aprendizagens significativas e diversificadas [e contribui] para uma maior igualdade de oportunidades” (Silva et al., 2016, p. 13).

### 3.3. Avaliação da concretização das intenções

Terminada a PPS, importa refletir acerca da concretização das intenções delineadas inicialmente para a ação pedagógica com as crianças, as famílias e a equipa educativa. No que diz respeito à ação com as crianças, é possível verificar que a intenção de **criar um clima de segurança** foi alcançada, pois criei uma relação positiva, consistente, recíproca e responsiva com o grupo. Consequentemente, fui integrada nas brincadeiras das crianças e fui solicitada quando necessitavam do meu apoio como, por exemplo, nas tarefas de autocuidado. Deste modo, foi possível criar um clima em que as crianças se sentissem seguras e apoiadas, como demonstram as seguintes notas de campo:

“A J. veio ter comigo e afirmou “Estou muito feliz por seres a professora nova” (Nota de campo nº 9, momento 7).

“Antes de me ir embora da organização, as crianças vieram ter comigo para se despedirem. Deram-me abraços, beijinhos e desejaram bom fim-de-semana. A N.S. e o A.C. afirmaram, ainda, “Gosto de ti” (Nota de campo nº 8, momento 3).

“As crianças que estão na área da casa pedem-me para participar nas suas brincadeiras. A N.R. entrega-me um copo e afirma “É caxé (café)” (Nota de campo nº 12, momento 1).

“O L. estendeu-me o copo e afirmou “Aua” (água)” (Nota de campo nº 5, momento 4).

Concomitantemente, considero que a intenção relativa à **promoção da comunicação e da negociação interpares para uma gestão autónoma nos momentos de conflito**, foi concretizada de forma positiva. Quando as crianças solicitavam o meu apoio para gerir um conflito, estas eram incentivadas a tentarem comunicar e negociar entre si para que, progressivamente, gerissem a situação autonomamente, sendo que apresentei apenas um papel de mediadora. Na medida em que esta intenção vai ao encontro da investigação realizada, é possível verificar a sua concretização no subcapítulo 4.5.3. do presente relatório – *De que forma pode o adulto promover a capacidade de comunicação e de negociação das crianças nos momentos de gestão de conflitos?*

Relativamente à intenção de **estimular a linguagem oral das crianças**, esta foi fomentada a partir dos momentos de brincadeira livre e a partir da dinamização de atividades com esse fim. As seguintes notas de campo evidenciam alguns exemplos:

“O D. ainda não tinha escolhido nenhuma área e, por isso, propus lermos uma história em conjunto. Ele aceitou, foi escolher um livro ( ... ) e sentou-se ao meu colo. Pedi para que descrevesse as ilustrações do livro e realizei algumas questões quando o D. não falava” (Nota de campo nº 5, momento 6).

“Entreguei o fantoche à J. para que esta sugerisse uma ação, a partir da frase “O rei manda...”. Depois, esta entregou a outra criança e assim sucessivamente: “O rei manda mexer nas orelhas” (J.). “O rei manda mexer os braços” (N.R.)” (Nota de campo nº 10, momento 1).

A última intenção para a ação com as crianças, que consiste em **promover a sua participação**, foi desenvolvida sobretudo a partir do *Projeto do Chocolate* - descrito anteriormente - e do portefólio individual da criança (cf. Anexo N do Anexo A).

Durante o projeto, as crianças tiveram a oportunidade de participar ativamente na sua organização (tópico, objetivos, atividades, materiais, etc.) e na sua concretização, visto que o adulto desempenhou um papel de mediador. As seguintes notas de campo comprovam esta descrição:

“O que vamos fazer?” (Eu). “Cozinhar” (F.F.); “Ir ao supermercado” (N.S.); “Ver receitas” (P.); “Um bolo de chocolate” (T.); “Comer chocolate” (J.)” (Nota de campo nº 17, momento 1).

“Dois a dois, estiveram a pintar o mapa com recurso a tintas e esponjas. Decidiram, em conjunto, pintar os continentes de castanho e o oceano de azul. Todas as crianças quiseram participar e cada uma escolheu onde queria pintar” (Nota de campo nº 25, momento 2).

Quanto ao portefólio individual, este consiste numa “coleção sistemática, organizada e intencional de amostras de trabalhos e evidências das aprendizagens das crianças, recolhidos ao longo do tempo e que demonstram e documentam progressos realizados, as aprendizagens e as competências das crianças (McAfee & Leong, 2006, citados por Cardona & Guimarães, 2012, p. 307). O portefólio é um instrumento de avaliação que tem em conta a participação da criança, possibilitando que esta selecione, reflita e expresse de forma autónoma as suas competências, emoções e preferências (Cardona & Guimarães, 2012). Portanto, durante a construção do portefólio, a criança pôde produzir a sua estrutura externa, decorar o portefólio a seu gosto, selecionar e organizar os trabalhos e as fotografias e transmitir a sua opinião sobre cada registo. A criança demonstrou interesse na sua elaboração e realizou cada tarefa de forma empenhada. As seguintes notas de campo realçam o supramencionado:

“A J. fez um desenho e pediu para colocá-lo no seu portefólio. “O que desenhaste, J.?” (Eu). “Uma cabeça com cabelos de todas as cores” (J.). “Muito bem. E quem desenhaste?” (Eu). “Ninguém! É só uma cara” (J.)” (Nota de campo nº 21, momento 1).

“Entreguei à J. todo o conteúdo do portefólio para esta o colocar no seu dossier. Enquanto colocava, a J. olhava para as fotografias, comentava-as e, depois, pedia para eu ler o que estava escrito em baixo. No final, questioneei se tinha gostado de fazer o seu portefólio e do que tinha gostado mais, tendo obtido a seguinte resposta: “Eu gostei de tudo! Tudo mesmo!” (Nota de campo nº 53, momento 3).

Por outro lado, quanto à ação com as famílias, para **estabelecer uma relação de confiança e de cooperação**, pretendi comunicar com as mesmas sempre que possível, transmitindo-lhes e trocando informações acerca da criança e auxiliando-as em tudo o que pudesse, para que, assim, se estabelecesse uma relação positiva. Neste sentido, quando fui integrada na equipa educativa, coloquei uma folha à entrada da sala, com as minhas informações, com o intuito de informar as famílias e de demonstrar a minha disponibilidade para com as mesmas (cf. Anexo B). Gradualmente, esta relação fortaleceu-se e as famílias começaram a solicitar o meu apoio e a considerar-me como parte integrante da equipa de sala.

Simultaneamente, para **promover a participação das famílias**, de forma adequada à sua disponibilidade, decidi convidá-las a participar numa das atividades do projeto - *O livro de receitas* -, para que pudessem contribuir com os seus conhecimentos de forma não presencial. Ademais, considerei importante a participação da família no portefólio individual da criança e, por isso, desafiei-a a colocar, em conjunto com a J., fotografias dos familiares numa cartolina, identificando os graus de parentesco, para, posteriormente, a criança a poder consultar no seu portefólio.

Por último, no que concerne à ação com a equipa educativa, para **estabelecer uma relação de confiança e de cooperação**, considerei crucial promover uma comunicação ativa, clara e honesta, em que foram transmitidas e partilhadas informações, ideias e conhecimentos acerca das observações, planificações, reflexões e avaliações. Pretendi também demonstrar a minha disponibilidade, iniciativa e empenho, e, gradualmente, a equipa considerou-me como um apoio, tornando a ação pedagógica de todos os intervenientes consistente e coerente. A seguinte nota de campo apresenta o estabelecimento de uma relação positiva e a troca de opiniões:

“No final das atividades, a educadora elogiou bastante o meu percurso e os recursos que tenho feito com e para as crianças” (Nota de campo nº 21, momento 6).

Em conclusão, é-me possível afirmar que as intenções definidas foram atingidas com sucesso, tendo, assim, ocorrido a promoção de uma intervenção de qualidade.

#### 4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo explicita a problemática emergente no contexto de JI, justificando a sua pertinência. Posteriormente, é apresentado o referencial teórico associado à problemática, as opções metodológicas e éticas definidas, bem como o plano de ação adotado durante a investigação. Por último, faz-se uma apresentação dos dados reunidos ao longo da PPS, discutindo-os à luz do referencial teórico, terminando-se com uma síntese das principais conclusões do estudo realizado.

#### **4.1. Identificação da problemática**

Como referido anteriormente, a relação entre as crianças que acompanhei é muito positiva. Estas brincam em conjunto e entreadjudam-se bastante, como é possível evidenciar nas seguintes notas de campo:

“O A.C., a I.T., o M., a F.F. e a J. afirmaram que estavam a “brincar aos doutores”. A F.F. estava deitada no chão enquanto as restantes crianças estavam à sua volta. A I.T. colocou a mão na testa da F.F. e disse “Está com muita febre”. Posto isto, o A.C. colocou várias folhas no peito e na barriga da F.F. e fazia de conta que a estava a reanimar” (Nota de campo nº 37, momento 1).

“As crianças que pertencem ao grupo dos *pandas* auxiliam o grupo dos *coalas* no momento de higiene, carregando nas torneiras do lavatório” (Nota de campo nº 2, momento 4).

Por conseguinte, como as crianças estão em constante interação no contexto socioeducativo, “existe a possibilidade de tensão, oposição de necessidades, de interesse, de valores, de leitura da situação, ou seja, a possibilidade de aparecimento de conflito” (Morgado & Oliveira, 2009, p. 3). Os mesmos autores afirmam que o conflito é tomado como uma dimensão natural e inevitável da existência humana que, se for conduzido eficazmente, pode constituir uma importante experiência de desenvolvimento pessoal e social. Portanto, torna-se fundamental que as crianças desenvolvam competências de gestão e resolução de problemas e que tenham a oportunidade de determinar autonomamente soluções mais positivas e pacíficas para os seus conflitos (Morgado & Oliveira, 2009).

Na PPS, ao observar as crianças nos momentos livres e estruturados, presenciei vários conflitos e, nestas situações, as crianças não comunicavam, nem procuravam negociar soluções para o ocorrido. Contrariamente, a maioria procurava o adulto, como se pode verificar nas seguintes notas de campo:

“O N.L. veio ter comigo a chorar e apontou para um dos cones do V., que tinha quatro no total” (Nota de campo nº 3, momento 3).

“As crianças estavam a brincar na área da casa. A M.F. veio ter comigo a chorar e a dizer que a L. não lhe dava os óculos” (Nota de campo nº 29, momento 2).

À medida que presenciava os momentos de conflito do grupo, fui levantando algumas interrogações, nomeadamente: i) *Que tipo de conflitos surgem no grupo?* ii) *Quais as estratégias utilizadas pelas crianças na gestão de conflitos?* iii) *De que forma pode o adulto promover a capacidade de comunicação e de negociação das crianças nos momentos de gestão de conflitos?* iv) *Qual o papel da comunicação e da negociação na gestão de conflitos por parte das crianças?*

Nesta perspetiva, Cunha e Monteiro (2018) mencionam que uma comunicação eficaz possibilita que as crianças envolvidas expressem com clareza o que pensam e sentem e que, conseqüentemente, se sintam mutuamente compreendidas. Ademais, a partir da negociação, torna-se possível determinar uma solução consensual entre os envolvidos de forma não violenta. Deste modo, através de uma comunicação e de uma negociação eficiente entre as crianças, estas tornam-se capazes de gerir os seus conflitos de forma mais autónoma. Ademais, durante esta aprendizagem, as crianças devem ser guiadas pelo adulto, num ambiente apoiante, em que este as auxilia a fazer da gestão de conflitos um processo ativo (Hohmann & Weikart, 2009).

Assim sendo, uma vez que, segundo a literatura supramencionada, a comunicação e a negociação interpares aparentam ser benéficas para a gestão de conflitos, tornou-se relevante e interessante aprofundar as questões levantadas. Para tal, foi desenvolvido um estudo de natureza qualitativa e interpretativa, orientado pelas diretrizes da investigação-ação, com os seguintes objetivos: i) *Caracterizar o tipo de conflitos emergentes no grupo;* ii) *Analisar as estratégias utilizadas pelas crianças na gestão de conflitos;* iii) *Promover a comunicação e a negociação interpares nos momentos de conflito;* iv) *Incentivar a gestão autónoma de conflitos;* e v) *Analisar o papel da comunicação e da negociação interpares no processo de gestão de conflitos em contexto de jardim de infância.*

## **4.2. Revisão da literatura**

### **4.2.1. O conceito de conflito**

De acordo com Cunha e Monteiro (2018), é regular o uso dos conceitos violência e conflito como equivalentes, todavia, estes não o são. A violência corresponde a

qualquer ação que possa representar dano para outro sujeito, em que são implicados atos deliberados de violência, verbal ou física, com intenção de magoar o outro.

Por outro lado, o conflito, segundo Leme (2006), é uma situação de interação social onde ocorre uma oposição entre dois protagonistas, como confronto ou desacordo. Monteiro e Santos (2003) corroboram esta ideia mencionando que o conflito se caracteriza por uma oposição de forças com intensidade semelhante, surgindo, portanto, quando as motivações são incompatíveis. Ashby e Neilsen-Hewett (2012) caracterizam o conflito como uma troca emocional entre indivíduos, em que um resiste, retalia ou protesta relativamente às ações de outro(s). Portanto, “o conflito não significa ( ... ) violência, contudo, a violência pode representar um possível modo, não adequado, de resolver um conflito” (Cunha & Monteiro, 2018, p. 2). Posto isto, é de salientar que o conceito de conflito considerado no presente relatório vai ao encontro das definições dos autores supramencionados.

Cunha e Monteiro (2018) afirmam que, uma vez que a variedade de tipo conflitos é enorme, ocorre a necessidade de os identificar e analisar de forma clara para, depois, poder intervir adequadamente. Neste sentido, Torrego (2000) classifica os conflitos em cinco tipos, sendo estes:

- **Relação/comunicação** - Conflitos que se apoiam em agressões, lutas, ofensas, ameaças, desvalorizações, rumores, confusão, etc.
- **Interesses/necessidades** - Quando existem diferenças entre as partes devido a um problema de conteúdo.
- **Recursos** - Conflitos que se baseiam em possuir, emprestar e conceder.
- **Atividades** - Conflitos originados a partir de desacordo na realização de tarefas ou trabalhos.
- **Preferências, valores e crenças** - Conflitos que decorrem das diferenças de princípios e da tentativa de imposição da diferença ao outro.

Concomitantemente, Morgado e Oliveira (2009) afirmam que o conflito contém uma conotação negativa na nossa sociedade. Este é associado, na maioria das vezes, à angústia, à dor e à violência e, conseqüentemente, ocorrem suposições de que o melhor é evitá-lo ou suprimi-lo. Em contrapartida, a solução não está na eliminação do conflito, mas sim na sua regulação justa e não violenta. “O que nós precisamos nas escolas não é de suprimir o conflito, mas de estabelecer a [sua] forma mais benéfica”

(Costa, 2003, p. 80), pois o conflito faz parte da natureza humana, sendo intrínseco à vida de cada indivíduo, e permitindo desenvolver diversas competências pessoais e sociais.

#### **4.2.2. Do conflito ao desenvolvimento social da criança**

O conflito pode surgir de forma espontânea a partir das interações sociais (Cunha & Monteiro, 2018). Deste modo, conceber um contexto socioeducativo sem conflitos é uma ilusão, pois “onde há pessoas em relação, ( ... ) existe a possibilidade de tensão e mesmo de oposição de necessidades, de interesse, de valores, de leitura da situação, ou seja, a possibilidade de aparecimento de conflito” (p. 3).

Nos anos pré-escolares, o mundo social da criança expande-se. Hohmann e Weikart (2009) afirmam que a capacidade crescente de comunicar permite à criança desenvolver competências sociais adicionais, como identificar e distinguir as suas necessidades e sentimentos dos outros (“eu” e “tu”) e descrever os pensamentos e sentimentos que vivencia. No entanto, “apesar dos progressos da linguagem, as emoções continuam a desempenhar um papel muito primordial na interação social” (Galvão, 2001, p. 125). A capacidade de a criança controlar as suas emoções ainda é pouco desenvolvida nesta fase e, por isso, encontra-se suscetível a sofrer crises emocionais, que podem conduzir a situações de conflito interpessoal. Deste modo, a capacidade da criança para regular as suas emoções torna-se crucial, pois permite-lhe recorrer a “ações estratégicas e persistentes para ultrapassar obstáculos, resolver problemas e manter níveis globais de bem-estar” (Cole et al., 2004, citados por Cadima et al., 2016, p. 236). Assim, perante as situações de conflito, a criança, ao compreender e regular as suas emoções, é capaz de os gerir de forma eficaz.

De acordo com Cavaco (2002) “o período infantil é, sem dúvida, a incorporação da criança no âmbito do outro, o descobrimento de um mundo para além da própria família” (p. 219). Por conseguinte, o “eu social” da criança evolui ao ritmo e na direção que as situações de vida lhe proporcionam, ou seja, depende, em parte, das condições do ambiente em que a criança se insere e das experiências que possui (Zabalza, 1998). Os contextos socioeducativos são espaços relacionais onde a criança passa a maior parte do seu tempo e, por isso, é neste contexto que a mesma desenvolve a maioria das suas interações (Cavaco, 2002). Nesta perspetiva, Zabalza (1998), definiu o ensino como um processo comunicativo que se desenvolve em grupo e que tem como objeto básico a competência social das crianças.

A organização socioeducativa, sendo um espaço social, possibilita que as crianças tenham contacto tanto com adultos, como com outras crianças. Segundo Vayer e Roncin (1988), “é graças à presença dos outros que ( ... ) [a criança] vai desenvolver trocas de toda a natureza, que vai escolher os seus parceiros e, em consequência, reconhecer e aceitar a regra do jogo social” (p. 99). Assim, como afirmam Lopes et al. (2003), as crianças, através das interações, aprendem a manter relações sociais, a ajustar-se às normas sociais e a desenvolver uma compreensão empática. Cavaco (2002) acrescenta, ainda, que a qualidade e quantidade de contactos com os pares promovem a cooperação, a negociação, a partilha e a reciprocidade, sendo estas experiências essenciais para o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis.

Neste sentido, Cunha e Monteiro (2018) referem que os momentos de conflito promovem inúmeras competências associadas ao desenvolvimento pessoal e social das crianças, tais como: (i) o desenvolvimento de competências de negociação; (ii) a libertação de tensões acumuladas; (iii) a promoção da coesão grupal; (iv) o reconhecimento de diferentes pontos de vista; (v) a promoção do contacto entre os diferentes oponentes; (vi) a aprendizagem de tomada de decisões e a sua implementação; (vii) a estimulação do pensamento reflexivo; e (viii) a aprendizagem do confronto com a realidade e do enfrentamento da adversidade. Os mesmos autores acrescentam que o conflito é importante no esclarecimento e na resolução de problemas pelo facto de permitir uma visão real das situações, ajudando os indivíduos a aprender a reconhecer as suas diferenças e a retirar partido das mesmas.

Assim, é possível constatar que o conflito se torna fundamental e enriquecedor para o desenvolvimento pessoal e social da criança (Costa, 2003). Vasconcelos (1997) destaca que “a criança aprende mais depressa, quando está com os seus pares. Se a criança estiver sozinha, não pode aprender, porque não se confronta com outros” (p. 177).

#### **4.2.3. O papel da criança e do adulto na gestão de conflitos interpares**

A gestão de conflitos é um processo complexo que envolve aspetos comportamentais, cognitivos e afetivos. Segundo Rodrigues et al. (2010), a melhor forma de gerir um conflito é a partir de um comportamento assertivo, no qual as crianças explicitam os seus direitos, sentimentos e ideias sem comprometer a ideia do outro. Deste modo, as crianças devem desempenhar um papel ativo nestas situações, visto

que estas têm capacidades para gerir os seus conflitos e apresentam, desde cedo, um forte sentido de justiça que precisa de ser respeitado (Vasconcelos, 1997).

Nos momentos de conflito, as decisões das crianças devem ser tomadas de forma cautelosa e reflexiva, facilitando, assim, “a análise das consequências de cada comportamento emitido e permitindo a escolha e a implementação da alternativa [que consideram] mais adequada ao conflito, evitando a emissão de respostas agressivas” (Rodrigues et al., 2010, p. 834). O facto de as soluções serem determinadas pelas crianças, reduz as suas frustrações e ansiedade e, simultaneamente, desenvolve a sua autoestima, confiança e respeito pelas ideias dos outros, promovendo uma gestão de conflitos pacífica.

Ao ser-lhes dada a oportunidade de gerir um conflito, as crianças aprendem mais facilmente “a acreditar nelas próprias enquanto resolutoras de problemas, a confiar nos adultos para as apoiar quando necessitam, a serem empáticas e altruístas, e a ter fé nas suas capacidades individuais e coletivas para fazerem com que as relações resultem” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 92). Ao longo do tempo, a partir de inúmeras experiências, as crianças tornam-se capazes de lidar com estas situações e de as resolver de forma cada vez mais autónoma (Santos, 2014). Em suma, as crianças são “atores sociais que produzem e reproduzem cultura a partir do mundo adulto e, portanto, são sujeitos capazes de elaborar suas próprias hipóteses acerca da rotina que vivenciam e, assim, dos conflitos que lidam, sugerindo alternativas [e] propondo ideias para sua resolução” (Corsi, 2011, p. 293).

Paralelamente, na perspetiva de Hohmann e Weikart (2009), as crianças, nas situações de conflito, devem ser guiadas pelo adulto, num ambiente apoiante, em que este as auxilia a fazer da gestão de conflitos um processo ativo.

Neste sentido, o adulto, nos momentos de conflito, deve encorajar as crianças a comunicarem e a negociarem entre si. Quando as crianças procuram o adulto, a melhor reação será a de “guiar a criança de volta à outra parte envolvida, esperar que ambas as crianças falem sobre o que aconteceu e que apresentem algumas ideias sobre como resolver o problema” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 90). Durante estas situações, o adulto deve apresentar um papel de mediador, em que a sua intervenção seja neutra. Assim, a presença imparcial do adulto permitirá que as crianças mantenham “a sua capacidade de atuação e aprendizagem, com vista à obtenção de um acordo. Daí que se trate de um processo ativo, não só para o mediador, mas, igualmente, para os protagonistas do conflito” (Morgado & Oliveira, 2009, p. 49).

Deste modo, torna-se relevante definir o conceito de mediação. Segundo Cunha e Monteiro (2018), a mediação consiste numa intervenção neutral, com o objetivo de apoiar, num ambiente seguro, as crianças envolvidas num conflito. Para que esta intervenção seja realizada devidamente, os mesmos autores estabelecem algumas competências que o mediador deve ter em conta. Este deve (i) garantir que os mediados se encontram focados no assunto principal do conflito; (ii) formular perguntas para que se estabeleça a comunicação e a relação positiva entre os envolvidos; (iii) realizar um resumo após as trocas de informação; e (iv) garantir a eficácia dos resultados obtidos. O mediador, como facilitador da comunicação, deve “saber ouvir, perceber o conflito e os interesses das partes e ainda fazer-se entender com clareza para que as partes envolvidas percebam o que está em causa” (Cunha & Monteiro, 2018, p. 126).

Nesta perspetiva, quando surge um conflito entre as crianças, o adulto deve seguir certos passos, como mediador, que ajudem as crianças a geri-lo de forma ativa, através da comunicação e negociação. Os passos que serão descritos de seguida foram apresentados pelos autores Hohmann e Weikart (2009):

- 1.º Passo. **Abordar a situação com calma.** O adulto deve observar o que está a ocorrer. Depois, deve aproximar-se, colocar-se à altura das crianças envolvidas e manter a sua voz num tom de conversação.
- 2.º Passo. **Reconhecer os sentimentos das crianças e recolher informação.** O adulto deve descrever os sentimentos que observa e, de seguida, realizar perguntas abertas a cada criança, sendo que deve ouvir com atenção cada discurso.
- 3.º Passo. **Definir o problema de acordo com aquilo que as crianças dizem.** O adulto deve colocar questões que esclareçam o problema e, depois, deve verbalizá-los e pedir a aprovação das crianças.
- 4.º Passo. **Pedir ideias e soluções.** O adulto deve encorajar as crianças a falarem entre si, com o objetivo de determinarem soluções para o problema. Porém, se for necessário, o adulto pode sugerir algumas opções às crianças.
- 5.º Passo. **Repetir as soluções propostas e pedir que as crianças tomem a sua decisão.**

- 6.º Passo. **Encorajar as crianças a levarem à prática as suas decisões.** O adulto deve fazer comentários sobre o esforço que as crianças fizeram e o processo que utilizaram.
- 7.º Passo. **Estar preparado para dar apoio no seguimento dos acontecimentos.** Por vezes, as soluções precisam de ser clarificadas quando as crianças começam a brincar novamente.

Concomitantemente, Cunha e Monteiro (2018) destacam certas vantagens deste tipo de intervenção, nomeadamente a prevenção da violência; o fortalecimento dos valores democráticos; a construção de um ambiente pacífico entre os diferentes atores sociais; e o desenvolvimento do pensamento crítico, da empatia e da aceitação do outro.

Hohmann e Weikart (2009) acrescentam que, tal como acontece com outras competências, é necessário prática para aplicar estes sete passos no processo de gestão de conflitos. Contudo, com o tempo e a repetição de experiências positivas, tanto as crianças como os adultos, começam a apoiar-se neste processo partilhado. Com o apoio do adulto, as crianças desenvolvem a capacidade de gerir os conflitos autonomamente e, “através dos seus esforços, exercitam competências de reflexão e de raciocínio, ganham um sentido de controlo sobre as suas soluções ou consequências de um problema, experimentam a cooperação e desenvolvem confiança em si próprias, nos seus pares e nos educadores” (Post & Hohmann, 2011, p. 92).

#### **4.2.4. A importância da comunicação e da negociação interpares na gestão de conflitos**

Comunicar consiste na “capacidade ( ... ) de troca de pensamentos, sentimentos, ideias ou informações através da fala, gestos [e/ou] imagens” (Santos, 1992, p. 68). A comunicação é um processo dinâmico, natural e espontâneo, verbal ou não verbal, que exige a interação entre, pelo menos, dois indivíduos (Sim-Sim et al., 2008). Deste modo, corroborando as definições supramencionadas, estas serão tidas em conta ao longo de todo o relatório.

O ser humano é, por natureza, um comunicador. Consequentemente, a criança nasce com capacidades inatas para comunicar, necessitando, desde cedo, de se envolver em interações sociais e de ser exposta à comunicação verbal, para que, progressivamente, adquira um domínio da sua língua materna (Sim-Sim et al., 2008).

As mesmas autoras (2008) mencionam que, para que a criança aprenda a comunicar como o seu grupo social, esta precisa de estar incluída num ambiente em que tenha oportunidade de ouvir e de falar com os falantes da sua língua materna. Nesta perspetiva, tanto o contexto familiar, como o contexto socioeducativo constituem um ambiente privilegiado para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas, sendo estas essenciais para o desenvolvimento social e académico da criança. Estas competências adquirem também, segundo Cunha e Monteiro (2018), uma elevada importância nos conflitos entre as crianças, uma vez que a sua gestão deve ser baseada na comunicação e na negociação.

Nesta continuidade, importa clarificar a definição do conceito de negociação que será considerada neste relatório. A negociação constitui um processo de comunicação que procura interesses comuns entre os intervenientes do conflito, com o fim de estabelecer um acordo. Este é um processo significativo para a convivência entre as crianças, pois, a partir da negociação, alcança-se o consenso, tornando-se a solução mais eficaz contra a violência. Desta forma, a comunicação torna-se um elemento imprescindível durante a negociação, visto que possibilita conhecer os motivos de ambas as partes que comportam o conflito, promovendo, assim, a compreensão e a tolerância entre si (Muszkat, 2005, citado por Cunha & Monteiro, 2018).

No entanto, na perspetiva de Fisher et al. (2007), existem três problemas possíveis durante a comunicação em situações de negociação: (1) Os intervenientes podem não comunicar de forma compreensível; (2) Uma das partes pode não estar atenta ao que a outra comunica; e (3) Podem ocorrer interpretações equívocas, quer na transmissão, quer na receção da mensagem.

Nesse sentido, diversos autores definiram algumas normas básicas para que a comunicação seja eficaz durante a gestão de conflitos, tais como: (i) **Não interromper**. Esta é uma medida sensata e positiva porque evita que as informações sejam impercetíveis e que a tensão aumente no decorrer da negociação; (ii) **Não atacar**. Os intervenientes devem confrontar as ideias expostas e não as pessoas, pois o objetivo não é causar danos ao outro, mas sim determinar soluções em conjunto; (iii) **Elaborar perguntas e respostas construtivas**. Esta é uma das melhores formas de identificar opções, de forma serena, em que todos os intervenientes são beneficiados; e (iv) **Utilizar a indução**, para que o indivíduo consiga persuadir o outro na direção que deseja (Fisher & Ury, 1981; Kennedy, 1986; Pruitt & Carnevale, 1993; citados por Cunha & Monteiro, 2018).

Deste modo, a negociação implica certas competências interpessoais, nomeadamente competências para convencer o outro e ser convencido e competências para recorrer a diversas táticas de negociação consoante a situação em que o indivíduo se encontra. “O diálogo, a escuta ativa e a compreensão da outra parte são ferramentas essenciais que devem ser tidas em conta [nestes momentos]” (Raiffa, 1982, citados por Cunha & Monteiro, 2018, p. 61). Portanto, a negociação é considerada um processo construtivo na gestão de conflitos interpares. Esta estabelece, a partir da comunicação, a troca de ideias, a reciprocidade e direciona para o alcance de objetivos comuns. Ademais, permite que as crianças determinem, de forma autónoma e cooperada, uma solução favorável a todos os envolvidos (Teixidó & Castillo, 2013, citado por Cunha & Monteiro, 2018).

Compreende-se, assim, que “educar para a paz pressupõe desenvolver a capacidade de [comunicação] e de negociação, dado que é sempre possível expressar ideias, aproveitar o melhor das experiências, repensar as questões e procurar formas de negociação no plano interpessoal, grupal e social” (Cunha & Monteiro, 2018, p. 62).

### **4.3. Roteiro metodológico e ético**

Para a realização da investigação, do ponto de vista metodológico, optei por uma abordagem qualitativa e interpretativa, orientada pelas diretrizes da metodologia de investigação-ação. A investigação qualitativa consiste numa “recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social, usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (Afonso, 2014, p. 18). Quanto à investigação-ação, esta consiste num estudo de uma situação social que tem como principal objetivo modificar as práticas existentes (Elliot, 1991, citado por Coutinho et al., 2009). Este tipo de investigação implica que haja planeamento, questionamento, ação, observação, reflexão e a participação e colaboração de todos os intervenientes (Coutinho et al., 2009).

De forma a recolher os dados pretendidos acerca da problemática em questão, as técnicas e instrumentos que determinei para a investigação foram: a observação direta participante, realizada através do registo de notas de campo; a observação sistemática, com recurso a uma grelha com categorias predefinidas; e entrevistas semidiretivas, realizadas a partir de um guião especificamente elaborado. Tive como

intenção recorrer a múltiplas técnicas e instrumentos, a fim de realizar um processo de triangulação de dados. Este processo traduz-se pela aquisição de dados, referentes à mesma problemática, a partir de diferentes fontes para, de seguida, poder compará-los e convergi-los (Meirinhos & Osório, 2010). A triangulação “acrescenta rigor, fôlego, complexidade, riqueza e profundidade a qualquer investigação” (Denzin, 2006, p. 19).

Quanto à técnica da **observação direta participante**, esta caracteriza-se por ser interativa na recolha de informação, pois requer uma implicação do investigador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar. Deste modo, tive como objetivo observar as ocorrências relativas à problemática e, em simultâneo, participar diretamente nas mesmas. Desta forma tornou-se possível recolher informações de elevada qualidade, visto que ocorre uma “maior aproximação à realidade dos dados, uma melhor compreensão das motivações das pessoas e uma maior facilidade na interpretação das variáveis do contexto em estudo” (Fragoso, 2004, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 61). Apoiado na observação direta participante, ocorreu o registo das notas de campo, que consistem no “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). As notas de campo foram realizadas diariamente, tendo sido consideradas como a base para a reflexão, análise e compreensão dos diversos dados.

Paralelamente, recorreu-se também à **observação sistemática** dos momentos de conflito (cf. Anexo C). Este tipo de observação, segundo Estrela (1994), dispõe de “um método de notação ( ... ), orientado para a recolha de dados suscetíveis de tratamento quantitativo” (p. 40), em que o seu registo pode ser organizado em categorias pré-definidas. Neste sentido, tive em atenção os conflitos interpares que ocorreram ao longo do processo investigativo e, diariamente, registei-os numa grelha construída previamente. As categorias delineadas, baseadas na literatura e nos dados resultantes das notas de campo, foram: o mês; a origem do conflito; o tipo de conflito; as estratégias utilizadas pelas crianças; e o tipo de intervenção da estagiária, quando necessário. Sempre que pertinente foram colocadas notas de campo com o intuito de evidenciar e complementar o registo em questão.

No que concerne à técnica de inquérito por **entrevista**, esta consiste numa “interação verbal entre, pelo menos, duas pessoas: o entrevistado, que fornece respostas, e o entrevistador, que solicita informação para, a partir de uma sistematização e interpretação adequada, extrair conclusões sobre o estudo em causa” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 62). Torna-se possível, ainda, captar a diversidade de

descrições e interpretações que os entrevistados têm sobre a realidade. Para a presente investigação, realizei duas entrevistas semidiretivas à educadora cooperante acerca da problemática. Uma das entrevistas concretizou-se no início e outra no final da PPS, com o intuito de, inicialmente, caracterizar o grupo acerca da gestão de conflito e, posteriormente, perceber se ocorreram alterações no contexto após a minha intervenção. O guião e a transcrição da entrevista inicial encontram-se, respetivamente, nos Anexos D e E, e os da entrevista final encontram-se nos Anexos F e G. Este tipo de entrevista – semidiretiva – não segue uma ordem pré-estabelecida na formulação de perguntas, possibilitando, assim, à entrevistada expressar os seus pontos de vista de forma flexível (Bogdan & Biklen, 1994).

Considerando a recolha de dados qualitativos e quantitativos, para o tratamento de dados recorreu-se igualmente a diferentes técnicas. Com efeito, os dados qualitativos foram submetidos a uma análise de conteúdo, nomeadamente os dados resultantes das notas de campo (cf. Anexo H) e das entrevistas (cf. Anexo I – inicial – e Anexo J – final). Esta técnica segundo Bardin (1995), tem como principal objetivo reduzir um texto de elevada dimensão a um pequeno conjunto de categorias e subcategorias de conteúdo. Lima (2013) corrobora esta ideia, afirmando que esta técnica permite sintetizar e reduzir a quantidade de informação disponível, para que, posteriormente, sejam interpretados os principais padrões presentes nos dados, possibilitando, assim, “fazer inferências válidas e replicáveis” (Vala, 1986, p. 103).

Por outro lado, os dados quantitativos, decorrentes da observação sistemática, foram sujeitos a um tratamento estatístico, designadamente a uma contagem e distribuição de frequências (cf. Anexo L). Neste processo, foram tidas em consideração diferentes categorias e, para cada uma das mesmas, foi calculada a sua frequência absoluta, obtendo-se, assim, a distribuição de frequências do conjunto de dados, “representada na forma de uma tabela, a que se dá o nome de tabela de frequências” (Martins, 2013, p. 1).

Durante a investigação, foram tidas em conta questões éticas e deontológicas, de forma a realizar uma intervenção baseada na competência, responsabilidade, integridade e respeito por todos os intervenientes, definindo, assim, o roteiro ético que orientou a minha prática (cf. Anexo M). Este está estruturado em formato de tabela, onde constam os dados referentes à minha prática e a sua correlação com os princípios defendidos pela APEI (2011) e por Tomás (2011). Na intervenção com as crianças, pretendi respeitá-las, independentemente das suas características, incluindo-as e

promovendo os seus direitos. Tive, também, como intuito promover a sua aprendizagem, tendo em conta os seus interesses e necessidades, e respeitando sempre a sua privacidade. Quanto às famílias e à equipa educativa, primeiramente, tentei incluir-me, apresentando-me e colocando os meus dados e as minhas intenções numa folha de apresentação ao acesso de todos. Pretendi, também, promover a sua participação, em manter o sigilo acerca das suas informações e, ainda, estabelecer uma relação de apoio e cooperação.

Em suma, a investigação com crianças é um processo complexo, marcado pelo inesperado. No entanto, é a partir do respeito e da relação estabelecida “com esse inesperado que reside o maior contributo que o investigador pode dar para a construção de conhecimento, eticamente sustentado, na infância” (Fernandes, 2016, p. 776).

#### **4.3.1. Participantes na investigação**

Nesta investigação participaram as 23 crianças da sala “Ar”, em que 10 crianças são do sexo masculino e 13 do sexo feminino, e as suas idades estão compreendidas entre os 3 e os 4 anos. No subcapítulo 2.5 do presente relatório, encontra-se a caracterização deste grupo. A educadora cooperante também participou neste estudo, a partir das entrevistas semidiretivas. A docente exerce a profissão há 10 anos, em que 7 se sucederam na organização educativa onde se desenvolveu a PPS, tendo estado inserida em contexto de creche e JI (Entrevista à educadora).

#### **4.4. Plano de ação: estratégias promotoras da comunicação e da negociação interpares nos momentos de conflito**

Com o objetivo de promover a comunicação e a negociação interpares nos momentos de conflito, foi definido e implementado um conjunto de estratégias, nomeadamente: (i) encorajar a comunicação e negociação interpares; (ii) mediar os conflitos interpares; (iii) implementar o uso de ampulhetas; e (iv) realizar leitura de histórias relativas à problemática.

Neste sentido, quando as crianças solicitavam o meu apoio na gestão dos seus conflitos, eu **encorajava-as a tentarem comunicar e negociar** entre si. Esta estratégia mostra-se pertinente, uma vez que, como referido anteriormente, quando as crianças procuram o adulto, este deve guiá-las de volta à outra parte envolvida e promover a comunicação e a negociação entre si (Hohmann & Weikart, 2009).

Paralelamente, para guiar as crianças, num ambiente apoiante, **mediava** os conflitos, de forma neutra, com base nos passos definidos por Hohmann e Weikart (2009) – referidos no subcapítulo 4.2.3. –, com o intuito de auxiliar as crianças a gerir o conflito de forma ativa, através da comunicação e da negociação. Desta forma, as crianças mantêm “a sua capacidade de atuação e aprendizagem, com vista à obtenção de um acordo. Daí que se trate de um processo ativo, não só para o mediador, mas, igualmente, para os protagonistas do conflito” (Morgado & Oliveira, 2009, p. 49).

Concomitantemente, para facilitar a gestão autónoma nos conflitos de recursos<sup>1</sup>, disponibilizei uma caixa com **ampulhetas**, na sala de atividades, e apresentei a sua função ao grupo. O objetivo era que as crianças, durante a negociação, sugerissem o uso da ampulheta para contar o tempo com que cada uma estaria com o objeto em questão. Deste modo, as crianças envolvidas poderiam contar o tempo com um material concreto e visual e, simultaneamente, gerir o seu conflito sem a presença do adulto. Inicialmente, para que as crianças se acostumassem à utilização deste material, houve a necessidade de encorajar o seu uso e de mediar o seu processo de utilização.

Por último, recorri à **leitura de histórias relacionadas com a gestão de conflitos**, tais como *Desculpa!*, de Norbert Landa; *As mãos não são para bater*, de Martine Agassi; e *Os esquilos que não sabiam partilhar*, de Rachel Bright e Jim Field. Estes momentos tiveram como intuito proporcionar debates entre as crianças, para que estas pudessem refletir em conjunto e recorrer, futuramente, às estratégias propostas. Como afirma Sobrino (2000), “o hábito da leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade [e] provoca e orienta a reflexão ( ... )” (p. 31).

#### **4.5. Apresentação e discussão de resultados**

Para esta fase, foram tidas em conta a implementação das estratégias supramencionadas, a recolha e tratamentos dos dados, bem como a revisão da literatura alusiva à problemática em estudo (cf. subcapítulo 4.2.). A apresentação e discussão dos resultados é orientada pelas questões de investigação. É de salientar que, como referido anteriormente, foi valorizado o processo de triangulação de dados e, portanto, serão indicadas, na tabela 2, as fontes utilizadas para recolher os dados que permitiram reunir pistas para responder a cada questão da investigação.

---

<sup>1</sup> Tipo de conflito definido por Torrego (2000). Conferir subcapítulo 4.2.1.

**Tabela 2***Triangulação dos dados*

<b>Triangulação dos dados</b>			
<b>Questões de investigação</b>	<b>Fontes de recolha dos dados</b>		
	<b>Observação direta participante (Notas de campo)</b>	<b>Observação sistemática (Grelha de observação sistemática)</b>	<b>Entrevista (Guião)</b>
(i) Que tipo de conflitos surgem no grupo?	X	X	X
(ii) Quais as estratégias utilizadas pelas crianças na gestão de conflitos?	X	X	X
(iii) De que forma pode o adulto promover a capacidade de comunicação e de negociação das crianças nos momentos de gestão de conflitos?	X	X	X
(iv) Qual o papel da comunicação e da negociação na gestão de conflitos por parte das crianças?	X		X

#### 4.5.1. Que tipo de conflitos surgem no grupo?

O presente subcapítulo pretende caracterizar o tipo de conflitos emergentes no grupo. Para esse fim, a educadora cooperante, na sua entrevista inicial, foi questionada acerca do tipo de conflitos mais frequentes entre as crianças, tendo mencionado que “este grupo tem muitos conflitos”, devido à “( ... ) partilha, por quererem brincar mais com uns do que com outros e, também, por as opiniões divergirem”. A educadora acrescentou que “os conflitos mais físicos também [ocorrem]. Há crianças que usam mais a parte corporal. Às vezes batem-se, beliscam, empurram, [e] tocam”. As seguintes notas de campo apresentam alguns destes momentos:

“O A.C. estava a guiar o triciclo e a N.S. e a I.T. estavam sentadas atrás. Os três começaram a discutir quem é que iria guiar o triciclo, pois todos o queriam fazer ( ... )”. (Nota de campo nº 37, momento 2).

“O V. veio ter comigo e afirmou: “O G. não quer brincar comigo ( ... )” (Nota de campo nº 33, momento 3).

“O P. deu um pontapé na perna do G. e este começou a chorar ( ... )” (Nota de campo nº 55, momento 1).

Paralelamente, ao analisar a grelha de observação sistemática, foi possível classificar e contabilizar os conflitos ocorridos durante a investigação, tendo em conta as cinco categorias definidas por Torrego (2000): Relação/comunicação; Interesses/Necessidades; Recursos; Atividades; e Preferências, valores e crenças. Deste modo, é sintetizada, na tabela 3, a frequência absoluta de cada tipo de conflito:

**Tabela 3**

*Classificação e contabilização dos conflitos interpares*

<b>Tipo de conflito</b>	<b>Frequência absoluta (conflitos)</b>
Relação/comunicação	34
Interesses/necessidades	1
Recursos	33
Atividades	1
Preferências, valores e crenças	1
<b>Total</b>	<b>70</b>

*Nota.* Adaptado de Torrego (2000).

Assim, com base na tabela 3, e corroborando as afirmações da educadora, é possível constatar que os tipos de conflito mais frequentes no grupo são os de **Relação/comunicação** (34 de 70 conflitos) e de **Recursos** (33 de 70 conflitos). Ademais, é de realçar que ocorreu apenas 1 conflito referente às restantes categorias – **Interesses/necessidades; Atividades; e Preferências, valores e crenças.**

#### **4.5.2. Quais as estratégias utilizadas pelas crianças na gestão de conflitos?**

Neste subcapítulo, pretende-se compreender quais foram as estratégias utilizadas pelas crianças na gestão dos seus conflitos ao longo da investigação.

Ao analisar os dados da tabela 4, organizados a partir da grelha de observação sistemática, é possível verificar que, inicialmente, nos meses de novembro e dezembro, a estratégia mais utilizada pelas crianças, para gerir os seus conflitos, foi a solicitação do apoio do adulto - 17 de 37 conflitos – e, portanto, as crianças comunicaram e negociaram entre si com pouca frequência - 11 de 37 conflitos<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> A frequência absoluta da estratégia “Uso da ampulheta” foi contabilizada, uma vez que esta provém da negociação interpares.

Por outro lado, no mês de janeiro, embora o número de conflitos tenha sido idêntico ao de dezembro, ocorreu uma acentuada diminuição na solicitação do apoio do adulto - de 14 para 5 conflitos. Independentemente de a estratégia de recorrer à força ter apresentado um aumento entre os últimos dois meses – de 1 para 6 conflitos -, as estratégias de comunicação, de negociação e do uso da ampulheta evidenciaram um valor significativo - 15 de 33 conflitos -, tornando-se estratégias mais frequentes na gestão de conflitos entre as crianças.

**Tabela 4**

*Estratégias utilizadas pelas crianças na gestão de conflitos*

Estratégias utilizadas pelas crianças na gestão de conflitos	Meses			Total
	Novembro	Dezembro	Janeiro	
Chorar	1	3	5	9
Solicitar o apoio do adulto	3	14	5	22
Comunicar com a(s) criança(s) envolvida(s)	0	6	5	11
Negociar com a(s) criança(s) envolvida(s)	0	2	3	5
Utilizar a ampulheta nos conflitos de recursos	0	3	7	10
Recorrer à força	1	1	6	8
Procurar outro brinquedo/criança	0	0	2	2
Não recorrer a nenhuma estratégia	0	3	0	3
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>32</b>	<b>33</b>	<b>70</b>

Em conclusão, pode-se constatar que, no início da investigação, as crianças “geralmente procuravam a ajuda do adulto” (Entrevista inicial à educadora). Todavia, no final da investigação, observou-se uma diminuição da solicitação do apoio do adulto por parte das crianças e, simultaneamente, um progressivo aumento da gestão de conflitos “com a ampulheta, com a conversa [e] através do diálogo” (Entrevista final à educadora), sendo que o plano de ação implementado (cf. subcapítulo 4.4.) poderá ter influenciado estes resultados. Com o propósito de evidenciar esta descrição, as seguintes notas de campo (tabela 5) demonstram exemplos da gestão de conflitos por parte das crianças através da comunicação, da negociação e do uso da ampulheta:

**Tabela 5**

*Evidências das estratégias utilizadas pelas crianças na gestão de conflitos*

<b>EVIDÊNCIAS</b>		
<b>Estratégias utilizadas pelas crianças na gestão de conflitos</b>		
<b>Comunicação</b>	<b>Negociação</b>	<b>Ampulheta (provém da negociação)</b>
<p>“A N.S. queria brincar com o boneco da J., mas esta não quis emprestar. Assim sendo, a N.S. foi buscar um boneco de um cão à sua gaveta. A J., ao ver o cão, foi ter com a N.S. e pediu para trocarmos, mas esta não quis e afirmou “Não quero. Estou triste e já não quero o teu boneco” (Nota de campo nº 44, momento 1).</p>	<p>“O G. trouxe dois <i>walkie-talkies</i> para a instituição e emprestou um deles ao V. O P. também queria brincar, mas o V. não queria emprestar. Posto isto, o P. sugeriu colocar a ampulheta e o V. concordou. Quando a ampulheta terminou, o P. foi ter com o V. e perguntou “V., podes me emprestar?”. O V. entregou o <i>walkie-talkie</i> e foi rodar novamente a ampulheta” (Nota de campo nº 45, momento 1).</p>	<p>“O P. foi buscar a ampulheta e colocou-a a contar o tempo. Aproximei-me e questionei o porquê de estar a utilizá-la. “O G. da sala água quer o mesmo brinquedo que eu” (P.); “E combinaram utilizar a ampulheta?” (Eu); “Sim. Quando acabar é a minha vez” (P.); O P. e o G. trocaram o brinquedo entre si duas vezes com recurso à ampulheta” (Nota de campo nº 37, momento 3)</p>
<p>“A N.S. tinha consigo uma guitarra e uma trompete. “Emprestas-me?” (F.F.); “O T. deu-me” (N.S.); “Eu pedi ao T.” (F.F.); “Mas o T. deu-me” (N.S.). A N.S. e a F.F. foram ter com o T. para lhe perguntar. “Eu quero a guitarra” (F.F.); “Então eu fico com a trompete” (N.S.)” (Nota de campo nº 46, momento 1).</p>	<p>“A N.S., o T. e a I.T. estavam a andar no triciclo que tem três lugares. A J. e o A.C. também queriam andar, mas nenhuma das outras crianças queria ceder o seu lugar. Posto isto, a J. sugeriu andarem uma volta e, depois, trocar de lugar. Todas as crianças aceitaram a sugestão e colocaram-na em prática” (Nota de campo nº 45, momento 5).</p>	<p>“O G. e o D. queriam a mesma faca da área da casa e, por isso, o G. foi buscar a ampulheta. O D. mostrou-se satisfeito e virou de imediato a ampulheta. O D. afirmou “Está a acabar” enquanto apontava para a ampulheta. Quando terminou, ambos trocaram de posições, tendo realizado este processo várias vezes” (Nota de campo nº 40, momento 5).</p>
<p>“A A. magoou a M.I. e esta começou a chorar. A A. aproximou-se, abraçou-a e disse-lhe “Desculpa, foi sem querer”. Posto isto, a M.I. acalmou-se e continuou a brincar” (Nota de campo nº 52, momento 1).</p>	<p>“O P. queria brincar com o brinquedo do V.: “Posso brincar?” (P.); “Não, é meu” (V.); “Mas eu também quero!” (P.); “Mas eu é que estou a brincar” (V.); “Quando a ampulheta acabar podes me emprestar o brinquedo?” (P.); “Sim...” (V.)” (Nota de campo nº 48, momento 1).</p>	<p>“O M. estava a observar a ampulheta. “Estás a usar a ampulheta, M.?” (Eu); “Sim. Quero o carro do T. e ele não empresta” (M.); “Eu depois vou emprestar quando a ampulheta acabar” (T.)” (Nota de campo nº 54, momento 1).</p>

#### **4.5.3. De que forma pode o adulto promover a capacidade de comunicação e de negociação das crianças nos momentos de gestão de conflitos?**

Como indica o plano de ação – cf. subcapítulo 4.4. -, foram implementadas, no âmbito e ao longo da investigação, um conjunto de estratégias com o intuito de promover a comunicação e a negociação interpares nos momentos de gestão de conflitos. Posto

isto, torna-se relevante compreender o contributo das mesmas e de que forma poderão ter contribuído para a melhoria da capacidade de gestão autónoma dos conflitos por parte do grupo.

Primeiramente, ao analisar a tabela 6, organizada a partir da grelha de observação sistemática, é possível obter o número de vezes que, na gestão de conflitos entre as crianças, recorri às estratégias de encorajar e mediar a comunicação, a negociação e o uso de ampulhetas. Importa referir que, em certos conflitos, quando pertinente, tornou-se imprescindível conjugar estas estratégias entre si.

Neste seguimento, a estratégia mais utilizada foi o encorajamento e mediação da comunicação interpares – 28 de 70 conflitos. Quanto às restantes estratégias, ou sua combinação, estas atingiram uma frequência absoluta reduzida – entre 1 e 3 conflitos. É de salientar que só intervim na gestão de conflitos interpares quando era necessário – 39 de 70 conflitos –, com o intuito de que as crianças tivessem oportunidade de gerir os seus conflitos autonomamente (Hohmann & Weikart, 2009).

**Tabela 6**

*Estratégias utilizadas pela estagiária na gestão de conflitos entre as crianças*

<b>Estratégias utilizadas pela estagiária na gestão de conflitos entre as crianças</b>	<b>Frequência absoluta (conflitos)</b>
Encorajar e mediar a comunicação	28
Encorajar e mediar a negociação	2
Encorajar e mediar o uso da ampulheta	1
Encorajar e mediar a comunicação e negociação	3
Encorajar e mediar a comunicação e o uso da ampulheta	1
Encorajar e mediar a negociação e o uso da ampulheta	2
Encorajar e mediar a comunicação, negociação e o uso da ampulheta	2
Não interveio	31
<b>Total</b>	<b>70</b>

Por conseguinte, o *feedback* das estratégias implementadas durante a investigação foi positivo. A educadora, na sua entrevista final, identificou como benéfico o facto de a problemática em estudo ter sido abordada de diferentes modos, tendo salientado que “é preciso uma coisa que funcione e [que] aquilo que [foi aplicado] funcionou”. Esta realçou que foi uma intervenção homogénea, em que foi estimulada a

comunicação e a negociação interpares e que as crianças foram envolvidas e orientadas nesse processo, como se verifica nas seguintes notas de campo:

“O V. veio ter comigo e afirmou: “O G. não quer brincar comigo”; “Já falou com ele? Já lhe disseste que gostavas de brincar com ele?” (Eu); “Não” (V.); “Então experimenta conversar com ele” (Eu). O V. foi, então, ter com o G: “Queres brincar comigo?” (V.); “Sim” (G.)” (Nota de campo nº 33, momento 3).

“A F.F. queria ver o livro da A.R., mas esta não queria emprestar. Posto isto, a F.F. veio ter comigo e afirmou “A A.R. não me empresta o livro e eu pedi e disse se faz favor!”. De seguida, aproximei-me da A.R. e perguntei o que se tinha passado, ao qual respondeu “Eu quero brincar com o meu livro”; “O que podemos fazer então? ( ... ) “A ampulheta!” (F.F.); “Boa ideia! Pode ser A.R.?” (Eu); “Sim” (A.R.)” (Nota de campo nº 47, momento 2).

A educadora afirmou também, na sua entrevista final, que a estratégia de realizar leituras referentes à problemática “permitiu que as crianças refletissem sobre ( ... ) [os conflitos] sem se sentirem atacadas e conversando entre si”. A seguinte nota de campo demonstra um dos momentos de debate entre o grupo, em que as crianças sugerem estratégias para gerir o conflito mencionado na história:

“Dividirem a pinha” (T.); “( ... ) [Comerem] os dois os pinhões” (A.C.); “Partilhar a comida do monte com o outro esquilo” (N.S.); “( ... ) Falar” (P.); “Partilhar com todos os animais” (V.)” (Nota de campo nº 52, momento 3).

Quanto ao uso de ampulhetas, estas tornaram-se pertinentes devido à regularidade de conflitos de recursos, como referido anteriormente (cf. subcapítulo 4.5.1.). Esta foi uma estratégia “concreta para ( ... ) [as crianças] conseguirem negociar, para ( ... ) [as] levar ao diálogo, ( ... ) e ( ... ) que melhorou muito a dinâmica da ( ... ) sala” (Entrevista final à educadora). A seguinte nota de campo evidencia um dos momentos do uso desta estratégia:

“Várias crianças queriam brincar com o brinquedo da A.R. e não estavam a conseguir entender-se. Posto isto, sugeri recorrermos à ampulheta para contar o tempo com que cada criança estava a brincar. ( ... ) Quando o tempo terminava, gritavam em coro “Já acabou!” e afirmavam quem era a seguir a brincar” (Nota de campo nº 22, momento 3).

Ademais, esta última estratégia também teve impacto nas famílias do grupo, uma vez que o uso de ampulhetas foi aplicado nos contextos familiares com o intuito de solucionar os conflitos entre irmãos. Neste sentido, a educadora comunicou que recebeu o *feedback* dos familiares e que “a informação ( ... ) foi mesmo passada pelas crianças”. A docente justificou que “funcionou tão bem que [as crianças] ( ... ) até aplicaram em casa, [pois] ( ... ) sentiram a necessidade de utilizar com os irmãos e isso é muito positivo” (Entrevista final da educadora).

Em síntese, o adulto pode promover a capacidade de comunicação e de negociação das crianças, nos momentos de gestão de conflitos, através da implementação das estratégias supramencionadas, uma vez que estas atingiram o objetivo proposto. Neste processo, segundo Hohmann e Weikart (2009), o adulto deve guiar as crianças, num ambiente apoiante, auxiliando-as a fazer da gestão de conflitos um processo ativo.

#### **4.5.4. Qual o papel da comunicação e da negociação na gestão de conflitos por parte das crianças?**

No presente subcapítulo, analisar-se-á o que os dados revelaram sobre o papel da comunicação e da negociação interpares na gestão de conflitos.

Como indicado anteriormente, o grupo, ao longo da investigação, começou a recorrer com mais frequência à comunicação e negociação na gestão dos seus conflitos. Consequentemente, as crianças começaram a trocar ideias e opiniões, negociando entre si, e, em conjunto, alcançavam o consenso, sem recorrerem à violência. Desta forma, é possível verificar que, através da explicitação dos direitos, sentimentos e ideias entre as crianças, sem comprometer a ideia do outro, é promovida a compreensão e tolerância entre si (Rodrigues et al., 2010). Paralelamente, a partir da negociação é permitida a procura de interesses comuns entre os envolvidos, com o fim de estabelecer um acordo, tornando-se a opção mais eficaz contra a violência (Muszkat, 2005, citado por Cunha & Monteiro, 2018). A educadora, na sua entrevista final, corrobora a relevância de não recorrer à violência, pois “bater ou ( ... ) morder com mais força para resolver um conflito não é o mais correto porque violência gera violência ( ... ) e não é isso que ( ... ) [que se quer que a criança faça] quando for adulta ( ... ). Portanto, as crianças precisam mesmo de dialogar e isso é uma questão de treino”.

Por conseguinte, as crianças, na sua maioria, começaram a gerir “os [seus] conflitos de forma muito mais autónoma” (Entrevista final à educadora). A docente realçou que “em vez de irem ter com o adulto quatro ou cinco vezes, agora resolvem os conflitos sozinhas”. Todavia, quando as crianças, por algum motivo, recorriam ao adulto, estas “já [tinham tentado] antes..., ou seja, já há uma tentativa de resolver as coisas entre eles e ( ... ) é muito positivo”. O facto de as crianças desempenharem um papel ativo, faz com que, segundo Rodrigues et al. (2010), sejam reduzidas as suas frustrações e ansiedades e que, simultaneamente, seja desenvolvida a sua autoestima,

confiança e respeito pelos outros. As seguintes notas de campo demonstram exemplos de que as crianças têm gerido os seus conflitos de forma cooperada, pacífica e autónoma, através da comunicação e da negociação:

“O T. e o G. queriam brincar com o mesmo carro. “Eu também quero o carro!” (G.); “Mas eu é que estou a brincar!” (T.); “Vou buscar a ampulheta” (G.). Quando o tempo da ampulheta terminou o G. foi pedir o carro ao T. e este emprestou-lhe” (Nota de campo nº 47, momento 1).

“O A.C., a N.S. e a I.T. estavam a andar no triciclo de três lugares. O P. aproximou-se e afirmou: “Também quero andar”; “Mas nós chegámos primeiro” (I.T); “A.C. posso andar?” (P.); “Então depois sai a N.S. e depois a I.T.” (A.C.)” (Nota de campo nº 46, momento 4).

“Na área da casa, o V. tentou tirar o telemóvel da mão da A., mas esta puxou-o para si, afirmando “Ampulheta”. De seguida, o V. foi rodar a ampulheta e ficou a observá-la. Quando o tempo terminou, o V. pegou na ampulheta, mostrou-a à A. e disse-lhe “Já acabou, tens de me dar”. A A. emprestou-lhe o telemóvel e foi brincar com outro brinquedo” (Nota de campo nº 49, momento 2).

Em suma, a partir da comunicação e da negociação, a maioria das crianças foi capaz de gerir os seus conflitos de forma mais autónoma: sem recorrer à violência, ouvindo-se, partilhando ideias e determinando, de forma cooperada, uma solução favorável a todos os envolvidos (Teixidó & Castillo, 2013, citados por Cunha & Monteiro, 2018). Desta forma, é possível constatar, como afirmam Cunha e Monteiro (2018), que a gestão de conflitos deve ser baseada na comunicação e na negociação interpares, pois estas tornam-se benéficas e facilitadoras destes momentos, promovendo uma gestão cooperada, pacífica e autónoma. Portanto, “educar para a paz pressupõe desenvolver a capacidade de [comunicação] e de negociação, dado que é sempre possível expressar ideias, aproveitar o melhor das experiências, repensar as questões e procurar formas de negociação no plano interpessoal, grupal e social” (Cunha & Monteiro, 2018, p. 62).

#### **4.5.5. Principais conclusões do estudo**

Terminada a apresentação e discussão os dados, importa realizar uma síntese das principais conclusões desta investigação:

- Os tipos de conflito mais frequentes no grupo, baseados em Torrego (2000), são aqueles que se relacionam com Relação/comunicação e Recursos.
- Inicialmente, nos momentos de conflito, o grupo solicitava sempre o apoio do adulto, comunicando e negociando entre si com pouca regularidade. Consequentemente, a partir do plano de ação, verificou-se uma diminuição da

procura do adulto e um aumento da comunicação e negociação interpares, sendo que as estratégias aplicadas poderão ter influenciado estes resultados.

- Para promover a comunicação e a negociação interpares nos momentos de gestão de conflitos, o adulto pode recorrer a certas estratégias, tais como: encorajar a comunicação e a negociação interpares; mediar os conflitos interpares; implementar o uso de ampulhetas; e realizar leitura de histórias relativas à problemática. O adulto deve guiar as crianças, num ambiente apoiante, auxiliando-as a fazer da gestão de conflitos um processo ativo (Hohmann & Weikart, 2009).
- Com o aumento da comunicação e negociação interpares, as crianças começaram a gerir os seus conflitos autonomamente, sem recorrer à violência, ouvindo-se, partilhando ideias e determinando, de forma cooperada, uma solução favorável a todos os envolvidos (Teixidó & Castillo, 2013, citados por Cunha & Monteiro, 2018). A comunicação e a negociação mostraram-se benéficas e facilitadoras da gestão de conflitos entre as crianças, promovendo uma gestão cooperada, pacífica e autónoma.
- As questões da investigação foram esclarecidas, porém as aprendizagens das crianças, relativamente à gestão de conflitos, continuam em desenvolvimento. Pinto (2003) corrobora esta ideia afirmando que a aprendizagem não é momentânea, mas sim um processo em que se procura o equilíbrio entre o adquirido e o que falta adquirir.

## 5. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

| ' ' | | ' ' |

Terminado o meu percurso académico, importa refletir sobre as minhas aprendizagens, o que pretendo melhorar e, principalmente, responder à questão mais complexa desta etapa: **que educadora é que quero ser?**

Monteiro (2008) sublinha que os educadores de infância desempenham um papel de modelos e de mediadores na transmissão de conhecimentos, capacidades, cultura e valores para com as crianças. Não obstante, a prática de cada educador de infância é única. A sua identidade profissional é construída a partir de diversos fatores, nomeadamente a sua experiência pessoal, o seu percurso profissional e o significado que atribui à sua ação (Moura, 2016). Portanto, cada docente “pensa, sente, [e] atua em função da sua própria história de vida” (Sarmiento, 1999, p. 20).

Paralelamente, é de salientar a relevância da observação cuidada e da reflexão neste processo, uma vez que “uma prática reflexiva leva à (re) construção de saberes, e atenua a separação entre a teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (Alarcão, 1996, p. 99). Para que a reflexão origine uma construção de conhecimento sustentado, é crucial que ocorra questionamento, formulação de hipóteses e interpretações que possam ser verificadas na ação (Roldão & Leite, 2012). Posto isto, durante a minha intervenção, considere fundamental refletir de forma diária e semanal acerca do que ocorria, interligando com a revisão teórica.

As Práticas Profissionais Supervisionadas em contexto de creche e JI permitiram-me ter contacto com realidades distintas. A partir das suas singularidades, pude compreender com quais me identifico e, conseqüentemente, consolidar a construção da minha identidade profissional, tendo, assim, definido algumas diretrizes que pretendo seguir como futura educadora de infância.

No que concerne à minha ação com as crianças, pretendo que estas sejam o epicentro da minha prática, que os seus interesses e necessidades sejam tidos em conta e que estas se sintam ouvidas. Simultaneamente, considero que as aprendizagens das crianças devem ser promovidas de forma ativa, pois, como referem Post e Hohmann (2011), se os adultos apoiarem as iniciativas das crianças e os seus desejos de explorar, é proporcionada “uma aprendizagem que se revela fundamental para o crescimento e desenvolvimento humano saudável” (p. 12). As seguintes notas de campo evidenciam um dos momentos em que promovi a aprendizagem ativa a partir dos interesses do grupo:

“Lembram-se de quererem saber os vários tipos de chocolates? ( ... ) Eu trouxe esses chocolates para provarmos e para vocês dizerem a que é que sabe, se é doce ou não, se é mole... O que quiserem” (Eu)” (Nota de campo nº 23, momento 2).

“Depois, cada criança, à vez, cheirou, tocou e provou o cacau em pó. “Cheira a chocolate” (N.S.); “É fofinho” (P.); “É amargo” (A.C.)” (Nota de campo nº 23, momento 3).

Concomitantemente, tenciono criar uma relação positiva com o grupo para que seja concebido um clima responsivo e de segurança, adaptado à individualidade de cada criança, uma vez que relações “apoiantes moldam as percepções que a criança tem de si enquanto ser humano capaz, confiante e merecedor de confiança” (Post & Hohmann, 2011, p. 14). A seguinte nota de campo demonstra uma das situações em que o apoio do adulto promoveu a confiança na criança:

“A L.M. veio ter comigo e disse que tinha medo de subir e fazer o percurso das tábuas sustentadas. Posto isto, disse-lhe que a ajudava e ela concordou. Inicialmente, apoiei-a nas costas para a auxiliar no equilíbrio, mas, no final, conseguiu fazê-lo sozinha. Posteriormente, quis, por iniciativa, experimentar o percurso dos pneus” (Nota de campo nº 7, momento 4).

Ademais, um dos meus principais objetivos consiste em fazer tudo com as crianças e não para as crianças, isto é, que estas sejam reconhecidas como participantes no seu processo de desenvolvimento. Para que este objetivo seja concretizado, considero essencial recorrer a uma metodologia participativa, em que a criança seja responsável pela tomada de decisões, enquanto o adulto contempla um papel de mediador e não de líder. As seguintes notas de campo explicitam esta afirmação:

“O que vamos fazer?” (Eu). “Cozinha” (F.F.); “Ir ao supermercado” (N.S.); “Ver receitas” (P.); “Um bolo de chocolate” (T.); “Comer chocolate” (J.)” (Nota de campo nº 17, momento 1).

“O T. encontrou uma imagem e eu li o que estava ao lado: “O chocolate é feito com cacau. A árvore do cacau é o cacauero”. Posto isto, a J. encontra no seu livro imagens do cacau e mostra a todos” (Nota de campo nº 21, momento 2).

O princípio supramencionado foi definido a partir da minha experiência no contexto de creche, que seguia as diretrizes do modelo *High/Scope*, e no contexto de JI, visto que implementei um projeto com as crianças, segundo a MTP. Assente nestas vivências, pude verificar que as crianças se encontravam motivadas para descobrir respostas sobre os tópicos que eram do seu interesse, que adquiriram aprendizagens significativas e que desenvolveram todo o tipo de competências das diversas áreas de conteúdo, desde as intelectuais às sociais.

Quanto às competências sociais, acredito na importância de promover nas crianças o respeito, a solidariedade, a tolerância e a empatia pelo outro. Coincidentemente, a partir da problemática do presente relatório – *A importância da comunicação e da negociação interpares na gestão de conflitos em contexto de jardim de infância* – é possível averiguar a relevância que atribuo aos momentos de conflito interpares para o desenvolvimento das crianças.

Este prestígio surgiu, maioritariamente, na minha experiência em contexto de creche, pois a equipa educativa, ao mediar os conflitos interpares, seguia os passos definidos pelo modelo (*High/Scope*) e, pela primeira vez, estive em contacto com estratégias promotoras da gestão autónoma de conflitos, tornando-se uma aprendizagem bastante significativa. Por conseguinte, uma vez que observei resultados positivos naquele contexto, considerei pertinente colocar os meus novos conhecimentos em prática no contexto de JI, com o intuito de contribuir positivamente para o desenvolvimento do grupo. Posto isto, planeio recorrer a estas estratégias com os grupos de crianças que acompanharei futuramente, dado que foi-me possível verificar a sua eficácia em mais do que um contexto (Roldão & Leite, 2012). Deste modo, é possível constatar que as experiências vividas influenciam as experiências futuras.

Por outro lado, relativamente à minha ação para com as famílias, considero o estabelecimento de uma relação positiva um aspeto fulcral. Esta parceria deve caracterizar-se “pela confiança e respeito mútuo e ( ... ) [incluir] um constante dar-e-receber em conversa sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm um interesse comum e promissor” (Post & Hohmann, 2011, p. 327) e em que se apoiam, sem julgamentos. Além disso, deve ser promovida a participação dos familiares na organização socioeducativa. Uma participação ativa e responsável, bem como um envolvimento efetivo dos familiares, possibilita que estes tenham um maior conhecimento dos seus papéis, que contribuam com os seus saberes e que participem no desenvolvimento dos seus educandos (Sarmiento & Freire, 2011).

Todavia, apesar de estas serem intenções que privilegio e que pretendo colocar em prática, um dos meus receios como futura educadora de infância é a comunicação com as famílias das crianças. Considero que necessito de adquirir experiência acerca do modo como abordo os familiares, por exemplo, relativamente a um assunto sensível para os mesmos, dado que ainda não tive oportunidade de o fazer. Contudo, com a experiência, acredito que se tornará mais simples e que obterei um conjunto de estratégias que me auxiliem nestes momentos.

No que se refere à ação com a equipa educativa, Post e Hohmann (2011) salientam que o seu relacionamento é igualmente fundamental. Como elemento integrante da equipa, pretendo respeitar as opiniões de cada profissional e apoiar todos membros no que for necessário. Quanto à equipa de sala, tenciono dividir as tarefas de forma proporcional, bem como a partilha de controlo, isto é, a gestão do grupo e da rotina. Ademais, para uma relação positiva, é necessário um trabalho em equipa, em que haja cedências, adaptação ao outro e uma coerência na ação de todos os elementos e, por isso, estes são alguns aspetos que tenho receio que não ocorram. Em ambos os contextos das PPS, a relação entre a equipa educativa era positiva, baseada na cooperação e na consistência, proporcionando um ambiente tranquilo e apoiante. Neste sentido, considero que uma equipa com estas características, possibilitará que me sinta satisfeita e segura, como me senti nestes contextos.

É de referir que, apesar de a minha formação inicial estar concluída, as minhas aprendizagens não são estanques, pelo contrário, estão em constante desenvolvimento. Deste modo, considero essencial apostar na formação contínua, através de, por exemplo, palestras ou *workshops* com temas pertinentes, pois esta formação pode ser concebida como “um recurso ao serviço da inovação, da atualização pedagógica e das mudanças educativas” (Martins, 1997, p. 196). Assim, a reflexão sobre a minha ação será promovida com o intuito de a aperfeiçoar. Um dos meus objetivos é que não me acomode, ou seja, que arrisque, que experimente situações novas e diferentes. Para tal, terei de trabalhar a minha confiança e o meu medo de errar, encarando a mudança como algo positivo para mim e para os outros.

Assim, definidos os meus princípios e objetivos, considero que me encontro orientada para colocar em prática todas as minhas aprendizagens até ao momento. Pretendo vivenciar novas experiências, em diferentes contextos, que me enriqueçam a nível pessoal e profissional, contribuindo, deste modo, para a construção da minha identidade profissional. Como afirma Sarmiento (1999), o “processo de construção de uma identidade não é solitário, faz-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida: profissional, comunitário e familiar” (p. 20).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Finalizada a PPS, importa refletir acerca da minha intervenção educativa, bem como da investigação realizada em contexto de JI. Foi um percurso rico em experiências significativas que contribuíram para um crescimento pessoal e profissional. Os receios e as conquistas, em conjunto, adquiriram um elevado impacto, uma vez que ambos promoveram a minha persistência em progredir e em ultrapassar as minhas dificuldades.

Inicialmente, um dos meus principais receios incidia no facto de ser a última PPS da minha formação inicial. Por conseguinte, reconhecia que teria de me preparar para, num futuro próximo, ser educadora de infância e, conseqüentemente, me responsabilizar por um grupo de crianças. Este receio surgiu por considerar que o meu papel será determinante para o desenvolvimento e, conseqüentemente, para o futuro de cada criança que acompanharei. Post e Hohmann (2011) corroboram esta ideia afirmando que o “principal receio dos educadores num contexto de aprendizagem ( ... ) é o de cuidarem bem as crianças de forma a que estas possam crescer e aprender” (p. 61) de forma positiva e significativa.

Não obstante, a intervenção em JI possibilitou que vivenciasse o papel de educadora de infância, o que, conseqüentemente, amenizou o meu receio inicial. Tal como a equipa de sala, fiquei responsável, por exemplo, pela planificação de algumas atividades e pela gestão do grupo nos diversos momentos da rotina, contribuindo para esse efeito. É de destacar o apoio incondicional da equipa educativa, que me transmitiu segurança e confiança, que partilhou os seus conhecimentos e que me permitiu ter um papel ativo em todas as ocasiões. Deste modo, pude vivenciar o dia a dia de uma educadora de infância, refletir sobre a minha ação e, progressivamente, ajustá-la.

Paralelamente, tive a oportunidade de implementar a MTP com o grupo de crianças, colocando as suas diretrizes em prática. Posto isto, foi-me possível aferir que me identifico com uma metodologia participativa, em que o papel ativo e os interesses das crianças são tidos em consideração. Neste sentido, uma das dificuldades da minha intervenção foi o facto de as planificações, exceto as do projeto, terem de seguir um tema estabelecido pela organização socioeducativa, uma vez que, na minha perspetiva, estas devem ser planificadas com as crianças.

Por outro lado, a partir da investigação realizada durante a PPS, desenvolvi a minha observação, reflexão e questionamento, criando hábitos investigativos. “Os profissionais devem ser competentes para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e para escolher as estratégias e as metodologias adequadas, para monitorizar, tanto os processos, como os resultados”

(Pereira, 2011a, p. 88). Revendo-me nesta afirmação, considero que a problemática definida se revelou pertinente e que o processo e os resultados alcançados foram positivos. Desta forma, aprofundei os meus conhecimentos em termos de estratégias promotoras da comunicação e da negociação interpares e da capacidade de gestão de conflitos por parte das crianças.

A investigação realizada na PPS em contexto de creche permitiu antecipar alguns momentos e retificar alguns erros, porém as diretrizes seguidas foram diferentes (Estudo de caso) desta segunda investigação (Investigação-ação), criando algumas dúvidas e a necessidade de adaptação. Saliento que, assim, tive contacto com diferentes abordagens, enriquecendo as minhas experiências como investigadora.

É de realçar a facilidade que existiu na recolha de dados, pois a equipa educativa e as crianças demonstraram total disponibilidade para participar e ajudar nesta etapa. No entanto, confrontei-me também, ao longo do processo investigativo, com alguns obstáculos, dos quais destaco o pouco tempo disponível para o desenvolvimento do mesmo e a pouca experiência em termos investigativos. Deste modo, considero que teria sido benéfico aplicar esta investigação durante um período mais alargado, para que fossem adquiridos mais resultados e, conseqüentemente, uma análise e conclusão mais consistente. Ademais, teria sido interessante incluir as famílias das crianças na investigação, através de, por exemplo, inquéritos por questionário. Desta forma, seria possível compreender de que forma é que as crianças gerem os seus conflitos no contexto familiar e, ainda, qual o papel assumido pelos familiares perante as situações de conflito.

Em suma, considero que, apesar dos obstáculos e de um trabalho pessoal árduo, realizei várias aprendizagens, tanto a nível teórico como prático, permitindo, assim, que estabelecesse uma coerência entre ambos. Todo este processo foi gratificante e benéfico, pois foi uma experiência enriquecedora e que me possibilitou, mais uma vez, o contacto direto com a profissão, levando-me a crescer pessoal e profissionalmente. Tenho consciência de que estou em constante aprendizagem e que o início da vida profissional será desafiante, porém farei o possível para apoiar as crianças adequadamente e consoante os objetivos e princípios que defini para a minha prática.

## REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' |

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação: Um Guia Prático e Crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Agostinho, K. A. (2015). A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. *Da investigação às práticas*, 6 (1), 69-86.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- Ashby, N., & Neilsen-Hewett, C. (2012). Approaches to conflict and conflict resolution in toddler relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 10 (2), 145-161.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bhering, E., & Nez, T. B. (2002). Envolvimento de Pais em Creche: Possibilidades e Dificuldades de Parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18 (1), 63-73.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (2005). *Aprendizagem activa*. Fundação Calouste Gulbenian.
- Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Vieira, J., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador. *Análise Psicológica*, 3 (34), 235-248.
- Cardona, M. J., & Guimarães, C. M. (2012). *Avaliação na educação de infância*. Psicosoma.
- Cavaco, A. A. M. P. (2002). *As Relações de Amizade e a Adaptação Social ao Pré-Escolar* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada]. Repositório Científico do Instituto Superior Psicologia Aplicada.
- Corsi, B. R. (2011). Relações e conflitos entre crianças na educação infantil: o que elas pensam e falam sobre isso. *Educar em Revista*, 42, 279-296.
- Costa, M. E. (2003). *Gestão de conflitos na escola*. Universidade Aberta.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13 (2), 455-479.
- Cunha, P., & Monteiro, A. P. (2018). *Gestão de conflitos na escola*. Pactor.

- Delgado, P. (2006). *Os direitos da criança: da participação à responsabilidade*. Profedições.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Artmed.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto Editora.
- Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 759-779.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), *“A gente gosta é de brincar com os outros meninos!”*. *Relações Sociais entre crianças num Jardim de Infância* (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Fisher, R., Ury, W., & Patton, B. (2007). *Como conduzir uma negociação: Chegar a acordo sem ceder*. Lua de Papel.
- Galvão, I. (2001). A análise dos conflitos como eixo para a reflexão sobre a prática pedagógica. *Pro-posições*, 12 (2-3), 122-140.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leme, M.I. (2006). *Cognição, Cultura e Afetividade em Solução de Problemas: Estrutura e Função*. Instituto de Psicologia.
- Lima, J. A. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista portuguesa de pedagogia*, 47 (1), 7-29.
- Lima, J.A., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre Professores e Percepções da Eficácia da Escola e da Dificuldade ao Trabalho Docente. *Revista portuguesa de pedagógica*, 49 (2), 27-53.
- Lima, R. (2011). *Fonologia Infantil: Aquisição, avaliação e intervenção*. Almedina.
- Lopes, L. W. R., Magalhães, C. M. C., & Mauro, P. I. (2003). Interações entre Pré-Ecolares: Possibilidades de Análises. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 23 (4), 88-97.
- Martins, E. C. (1997). *A Formação Contínua de Professores em Portugal (Antes e Depois da Lei de Bases de 1986)*. Escola Superior de Educação.
- Martins, M. E. G. (2013). Tabela de frequências. *Revista de Ciência Elementar*, 1, 1-3.
- Matos, M. (2003). *Relação Escola-Família-Comunidade*. Intervenção no Seminário da FERSAP.

- Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, 97, 47-50.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER*, 2(2), 49-65.
- Monteiro, A. R. (2008). *Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação*. Porto Editora.
- Monteiro, M., & Santos, M. (2003). *Psicologia*. Porto Editora.
- Morgado, C., & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Exedra*, 1, 43-56.
- Moura, J. L. (2016). *A construção da identidade profissional dos educadores assistentes que atuam na creche municipal monsenhor joão moreira lima*. Faculdade São Luís de França.
- Pereira, C. M. G. (2011a). O papel da investigação na formação de educadores e professores - um estudo de caso. *Nuances: estudos sobre Educação*, 20 (21), 80-98.
- Pereira, M. C. L. J. (2011b). *Escola-família: aprendemos juntas... um compromisso de futuro*. Centro de Estudos em Educação e Formação.
- Pinto, J. (2003). *Psicologia da Aprendizagem: Conceções, Teorias e Processos*. Stória Editores.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche - Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 1, 85-106.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In T. Pinto (Ed.), *As questões do atendimento e educação na 1ª infância: investigação e práticas* (pp. 47-60). CIDTFF.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3). 21-43.
- Rodrigues, M. C., Dias, J. P., & Freitas, M. F. R. L. (2010). Resolução de problemas interpessoais: promovendo o desenvolvimento sociocognitivo na escola. *Psicologia em Estudo*, 15 (4), 831-839.
- Roldão, M. C., & Leite, T. (2012). O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20, 481-502.

- Roldão, M.C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29
- Santos, A. R. J. (2014). *O papel das crianças e do educador na gestão de conflitos interpessoais* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Santos, J. R. (1992). *O que é comunicação*. Difusão cultural.
- Sarmento, M. J. (2000). *Lógicas de Ação nas Escolas*. IIE.
- Sarmento, T., & Freire, I. (2011). Fazer a escola acontecer: A colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania. *ELO*, 18, 37-49.
- Sarmento, T. (1999). Identidades profissionais de educadoras de infância: uma construção partilhada. *Cadernos de Educação de Infância*, 52, 19-26.
- 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.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto Editora.
- Tomás, C. (2011). *“Há muitos mundos no mundo”: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Torrego, J. C. (2000). *Mediación de conflictos de instituciones educativas: Manual para la formación de mediadores*. Narcea Ediciones.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In J. M. Pinto, & A. S. Silva (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 8-20.
- Vayer, P., & Roncin, C. (1988). *Psicologia Actual e Desenvolvimento da Criança*. Instituto Piaget.
- Zabalza, M. A. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições ASA.

**ANEXOS**

| ' ' | | ' ' |

**ANEXO A**  
Portefólio individual da PPS em  
jardim de infância

| ' ' | | ' ' |

Para ter acesso ao portefólio individual da PPS em jardim de infância, aceda ao documento *AnexoA\_Portefólio*.

**ANEXO B**  
**Folha de apresentação**

| ' ' | | ' ' |



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA



POLITÉCNICO  
DE LISBOA

## COMUNICADO PARA AS FAMÍLIAS E COMUNIDADE COOPERANTE DA ORGANIZAÇÃO SOCIOEDUCATIVA



O meu nome é Bárbara Duarte, sou aluna do 2º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). No âmbito da Prática Profissional Supervisionada em contexto de Jardim de Infância, encontrar-me-ei na sala Ar, de 7 de outubro de 2019 a 23 de janeiro de 2020.

No decorrer da prática profissional (estágio), acompanharei o grupo de crianças na sua rotina diária e contribuirei com atividades enriquecedoras para o desenvolvimento das mesmas.

Grata pela vossa atenção.

A estagiária,

Bárbara Duarte

Paço de arcos, 7 de outubro de 2019

**ANEXO C**  
**Grelha de observação sistemática**

| | " | | |

Mês	Origem do conflito	Tipo de conflito <sup>3</sup>	Estratégias utilizadas pelas crianças na gestão do conflito	Intervenção da estagiária (Estratégias)	Evidências
Novembro	O G. não emprestava o carro à L.M.	Recursos	A L.M. começou a chorar	Encorajar e mediar a comunicação e o uso da ampulheta	-
	V. empurrou o P. porque este lhe passou à frente na fila	Relação/ Comunicação	O P. solicitou o apoio do adulto	Encorajar e mediar a comunicação	-
	O G. e a M. queriam brincar com a mesma caixa	Recursos	Ambos começaram a puxar a caixa	Encorajar e mediar a negociação e o uso da ampulheta	“Aproximei-me, pedi para largarem a caixa e questionei o que se passava. Ambos afirmaram que queriam brincar com a caixa. Como não se entendiam, questionei se queriam recorrer à ampulheta e os dois concordaram” (Nota de campo nº 31, momento 2)
	O D. empurrou o A.C. e o M. porque também queria as peças de lego	Recursos	O A.C. e o M. solicitaram o apoio do adulto	Encorajar e mediar a comunicação e a negociação	-
	O V. destruiu a construção do A.C. porque também queria participar	Recursos	O A.C. solicitou o apoio do adulto	Encorajar e mediar a comunicação e a negociação	-
Dezembro	O D. colocou a mão na cara da I.T. várias vezes	Relação/ Comunicação	A I.T. pediu para o D. parar	-	-
	O D. cuspiu no P.	Relação/ Comunicação	O P. solicitou o apoio do adulto	Encorajar e mediar a comunicação	-
	O P. deu um pontapé à N.	Relação/ Comunicação	A N. solicitou o apoio do adulto	Encorajar e mediar a comunicação	-

<sup>3</sup> Definidos por Torrego (2000).

	O G. não quis brincar com o V.	Interesses/ Necessidades	O V. solicitou o apoio do adulto	Encorajar e mediar a comunicação	“O V. veio ter comigo e afirmou: “O G. não quer brincar comigo”; “Já falaste com ele? Já lhe disseste que gostavas de brincar com ele?” (Eu); “Não” (V.); “Então experimenta conversar com ele” (Eu). O V. foi, então, ter com o G: “Queres brincar comigo?” (V.); “Sim” (G.)” (Nota de campo nº 33, momento 3).
	O D. agarrou e puxou a pasta do A.C., pois também queria brincar com a mesma	Recursos	O A.C. pediu para o D. parar	-	-
	O N.L. bateu no V.	Relação/ Comunicação	O V. bateu também no N.L.	Encorajar e mediar a comunicação	-
	O N.L. bateu nas costas do T.	Relação/ Comunicação	O T. não reagiu	Encorajar e mediar a comunicação	-
	A F.F. e a N.S. queriam o mesmo brinquedo	Recursos	Ambas concordaram em utilizar a ampulheta	-	-
	O V. apertou o braço da F.F.	Relação/ Comunicação	A F.F. começou a chorar	Encorajar e mediar a comunicação	-
	O V. chamou parva à F.F.	Relação/ Comunicação	A F.F. solicitou o apoio do adulto	Encorajar e mediar a comunicação	-
	A F.F. não acreditou no que a N.S. lhe disse	Relação/ Comunicação	A N.S. conversou com a F.F. até esta acreditar	-	-
	O P. fez uma rasteira à F.F.	Relação/ Comunicação	A F.F. solicitou o apoio do adulto	Encorajar e mediar a comunicação	-
	O P. saltou para cima do A.C.	Relação/ Comunicação	O A.C. solicitou o apoio do adulto	Encorajar e mediar a comunicação	-

	O D. bateu no V.	Relação/ Comunicação	O V. solicitou o apoio do adulto	Encorajar e mediar a comunicação	-
	O D. bateu no T.	Relação/ Comunicação	O T. não reagiu	Encorajar e mediar a comunicação	-
	O T. bateu na barriga do A.C.	Relação/ Comunicação	O A.C. queixou-se e o T. pediu desculpa	-	-
	O P. fez uma rasteira à I.T.	Relação/ Comunicação	A I.T. solicitou o apoio do adulto	Encorajar e mediar a comunicação	-
	O A.C., a N.S. e a I.T. queriam conduzir o mesmo triciclo	Recursos	As três crianças estiveram a discutir quem guiaria o triciclo	Encorajar e mediar a negociação	“O A.C. estava a guiar o triciclo e a N.S. e a I.T. estavam sentadas atrás. Os três começaram a discutir quem é que iria guiar o triciclo, pois todos o queriam fazer. Como não chegavam a nenhuma conclusão, sugeri decidirem o número de voltas que cada um guiava. Em conjunto, decidiram que seria 2 voltas cada um” (Nota de campo nº 37, momento 2).
	O P. e o G. (da sala Água) queriam o mesmo brinquedo	Recursos	O P. sugeriu o uso da ampulheta e o G. concordou	-	“O P. foi buscar a ampulheta e colocou-a a contar o tempo. Aproximei-me e questionei o porquê de estar a utilizá-la. “O G. da sala água quer o mesmo brinquedo que eu” (P.). “E combinaram utilizar a ampulheta?” (Eu). “Sim. Quando acabar é a minha vez” (P.). O P. e o G. trocaram o brinquedo entre si duas vezes com recurso à ampulheta” (Nota de campo nº 37, momento 3).
	A.C. deu um murro à F.F.	Relação/ Comunicação	A F.F. solicitou o apoio do adulto	Encorajar e mediar a comunicação	-
	A J. deu pontapés à F.F. por baixo da mesa	Relação/ Comunicação	A F.F. solicitou o apoio do adulto	Encorajar e mediar a comunicação	-

	A F.F. apertou o olho à N.S.	Relação/ Comunicação	A N.S. solicitou o apoio do adulto	Encorajar e mediar a comunicação	-
	O V. afirmou à I. que aquele brinquedo não era para meninas	Preferências, valores e crenças	A I. começou a chorar	Encorajar e mediar a comunicação	-
	A A. queria brincar com o brinquedo da I.S.	Recursos	A A. solicitou o apoio do adulto	Encorajar e mediar a comunicação	“A A. vem ter comigo e diz “Não tenho brinquedo de casa”; “Brinca com os brinquedos da sala ou pede a um amigo para brincaremos com ele” (Eu); “A I.S. não empresta” (A.); “Já lhe pediste?” (Eu); “Não” (A.); “Então vai lá falar com ela” (Eu). Posto isto, a A. vai ter com a I.S. e esta empresta-lhe o boneco” (Nota de campo nº 39, momento 1).
	O V. bateu na A.R.	Relação/ Comunicação	A A.R. solicitou o apoio do adulto	Encorajar e mediar a comunicação	-
	O D. bateu no A.C.	Relação/ Comunicação	O A.C. pediu para o D. parar	-	-
	O G. e o D. queriam brincar com a mesma faca	Recursos	O G. foi buscar a ampolheta e o D. concordou em utilizá-la	-	“O G. e o D. queriam a mesma faca da área da casa e, por isso, o G. foi buscar a ampolheta. O D. mostrou-se satisfeito e virou de imediato a ampolheta. O D. afirmou “Está a acabar” enquanto apontava para a ampolheta. Quando terminou, ambos trocaram de posições, tendo realizado este processo várias vezes” (Nota de campo nº 40, momento 5).
	O M. tirou a peça do puzzle à A.R.	Recursos	A A.R. solicitou o apoio do adulto	Encorajar e mediar a comunicação	-
	A I.T. e a N.S. queriam as mesmas peças	Recursos	A N.S. sugeriu dividir as peças e a I.T. concordou	-	-

	O A.C. soprou na cara da N.S.	Relação/ Comunicação	A N.S. pediu para o A.C. parar	-	-
	O P. deu um pontapé à F.F. debaixo da mesa	Relação/ Comunicação	A F.F. começou a chorar	Encorajar e mediar a comunicação	-
	O N.L. bateu no L.	Relação/ Comunicação	O L. não reagiu	Encorajar e mediar a comunicação	-
Janeiro	A F.F. deu um pontapé à J.	Relação/ Comunicação	A J. solicitou o apoio do adulto	Encorajar e mediar a comunicação	“A J. chamou-me: “A F.F. deu-me um pontapé”; “Já falaste com ela? Já lhe disseste que te magoou e que não gostaste?” (Eu); “Não. Magoaste-me, F.F.” (J.); “Desculpa” (F.F.)” (Nota de campo nº 43, momento 2).
	O M. empurrou a F.F. e afirmou que estava na hora de arrumar	Relação/ Comunicação	A F.F. empurrou o M. de volta	Encorajar e mediar a comunicação	-
	A N.S. queria brincar com o brinquedo da J.	Recursos	A N.S. foi buscar outro brinquedo	-	“A N.S. queria brincar com o boneco da J., mas esta não quis emprestar. Assim sendo, a N.S. foi buscar um boneco de um cão à sua gaveta. A J., ao ver o cão, foi ter com a N.S. e pediu para trocarem, mas esta não quis e afirmou “Não quero. Estou triste e já não quero o teu boneco” (Nota de campo nº 44, momento 1).
	O M. empurrou a N.S.	Relação/ Comunicação	A N.S. começou a chorar e o M. pediu desculpa	-	-
	O P. e o V. queriam o mesmo brinquedo	Recursos	O P. sugeriu o uso da ampolheta e o V. concordou	-	“O G. trouxe dois walkie-talkies para a instituição e emprestou um deles ao V. O P. também queria brincar, mas o V. não queria emprestar. Posto isto, o P. sugeriu colocar a ampolheta e o V. concordou. Quando a ampolheta terminou, o P.

					foi ter com o V. e perguntou “V., podes me emprestar?”. O V. entregou o walkie-talkie e foi rodar novamente a ampulheta” (Nota de campo nº 45, momento 1).
	A I.T. e a F.F. queriam brincar com o mesmo brinquedo	Recursos	A I.T. pediu o brinquedo emprestado e a F.F. emprestou	-	“A I.T. foi ter com a F.F. e pediu “Posso brincar com a tua varinha?”. A F.F. aceitou e emprestou-lhe” (Nota de campo nº 45, momento 4).
	O T. tirou a caixa ao N.L.	Recursos	O N.L. tirou-lhe a caixa de volta	Encorajar e mediar a comunicação e a negociação	-
	O D. deu pontapés à A.R. debaixo da mesa	Relação/ Comunicação	A A.R. solicitou o apoio do adulto	Encorajar e mediar a comunicação	-
	A N.S., o T., a I.T., a J. e o A.C. queriam andar no triciclo de três lugares	Recursos	A J. sugeriu que ocorresse uma troca no final de cada volta e as restantes crianças concordaram	-	“A N.S., o T. e a I.T. estavam a andar no triciclo que tem três lugares. A J. e o A.C. também queriam andar, mas nenhuma das outras crianças queria ceder o seu lugar. Posto isto, a J. sugeriu andarem uma volta e, depois, trocar de lugar. Todas as crianças aceitaram a sugestão e colocaram-na em prática” (Nota de campo nº 45, momento 5).
	A N. queria o brinquedo do V.	Recursos	A N. foi pedir outro brinquedo	-	-
	A F.F. queria um dos brinquedos que a N.S. tinha	Recursos	Ambas comunicaram e decidiram quem é que ficava com cada brinquedo	-	“A N.S. tinha consigo uma guitarra e uma trompete. “Emprestas-me?” (F.F.); “O T. deu-me” (N.S.); “Eu pedi ao T.” (F.F.); “Mas o T. deu-me” (N.S.). A N.S. e a F.F. foram ter com o T. para lhe perguntar. “Eu quero a guitarra” (F.F.); “Então eu

					fico com a trompeta” (N.S.)” (Nota de campo nº 46, momento 1).
	A I.T. bateu na cara do P.	Relação/ Comunicação	O P. começou a chorar	Encorajar e mediar a comunicação	“O P. estava a chorar na casa de banho. Aproximei-me e perguntei o que se tinha passado. “A I.T. bateu-me na cara” (P.); “E porque é que isso aconteceu?” (Eu); “O P. estava só a gritar” (I.T); “I.T., para a próxima tens de pedir ao P. para parar de gritar e explicar-lhe que te está a incomodar. Bater não é solução e tu sabes isso. E agora?” (Eu); “Vou pedir desculpa. Desculpa, P.” (I.T)” (Nota de campo nº 46, momento 3).
	O A.C., a N.S. e a I.T. estavam a andar no triciclo de três lugares e o P. também queria	Recursos	O P. questionou se também poderia andar e o A.C. sugeriu que ocorresse uma troca	-	“O A.C., a N.S. e a I.T. estavam a andar no triciclo de três lugares. O P. aproximou-se e afirmou: “Também quero andar”; “Mas nós chegámos primeiro” (I.T); “A.C. posso andar?” (P.); “Então depois sai a N.S. e depois a I.T.” (A.C.)” (Nota de campo nº 46, momento 4).
	O T. e o G. queriam brincar com o mesmo brinquedo	Recursos	O G. sugeriu o uso da ampulheta e o T. concordou		“O T. e o G. queriam brincar com o mesmo carro. “Eu também quero o carro!” (G.); “Mas eu é que estou a brincar!” (T.); “Vou buscar a ampulheta” (G.). Quando o tempo da ampulheta terminou o G. foi pedir o carro ao T. e este emprestou-lhe” (Nota de campo nº 47, momento 1).
	A F.F. queria ver o livro da A.R. e esta não emprestou	Recursos	A F.F. solicitou o apoio do adulto	Encorajar e mediar a negociação	“A F.F. queria ver o livro da A.R., mas esta não queria emprestar. Posto isto, a F.F. veio ter comigo e afirmou “A A.R. não me empresta o livro e eu pedi e disse se faz favor!”. De seguida, aproximei-me da A.R. e perguntei o que se tinha

					passado, ao qual respondeu “Eu quero brincar com o meu livro”; “O que podemos fazer então? Vocês querem as duas brincar com o livro” (Eu); “A ampulheta!” (F.F); “Boa ideia! Pode ser A.R.?” (Eu); “Sim” (A.R.)” (Nota de campo nº 47, momento 2).
O P. magoou o T.	Relação/ Comunicação	O T. queixou-se e o P. pediu desculpa	-	-	
A F.F. também queria utilizar as peças de lego do A.C. e da N.S.	Recursos	O A.C. afirmou que a F.F. tinha de pedir e esta fê-lo	-	-	
O P. queria o brinquedo que o V. tinha	Recursos	O P. sugere o uso da ampulheta e o V. concorda	-	-	“O P. queria brincar com o brinquedo do V.: “Posso brincar?” (P.); “Não, é meu” (V.); “Mas eu também quero!” (P.); “Mas eu é que estou a brincar” (V.); “Quando a ampulheta acabar podes me emprestar o brinquedo?” (P.); “Sim...” (V.)” (Nota de campo nº 48, momento 1).
O T. bateu no P.	Relação/ Comunicação	O P. começou a chorar e o T. pediu-lhe desculpa	-	-	
A A. magoou a M.I.	Relação/ Comunicação	A M.I. começou a chorar e a A. abraçou-a e pediu-lhe desculpa	-	-	
O V. queria o telemóvel que a A. tinha	Recursos	A A. sugeriu o uso da ampulheta e o V. concordou	-	-	“Na área da casa, o V. tentou tirar o telemóvel da mão da A., mas esta puxou-o para si, afirmando “Ampulheta”. De seguida, o V. foi rodar a ampulheta e ficou a observá-la. Quando o tempo terminou, o V. pegou na ampulheta, mostrou-a à A. e disse-lhe “Já acabou, tens de me dar”. A A.

					emprestou-lhe o telemóvel e foi brincar com outro brinquedo” (Nota de campo nº 49, momento 2).
	A N.S. queria o brinquedo da F.F.	Recursos	A N.S. tentou falar com a F.F. e, depois, sugeriu o uso da ampulheta	Encorajar e mediar o uso da ampulheta	“A N.S. veio ter comigo e afirmou: “Bárbara, já falei com a F.F. e ela não me empresta a minnie”; “Então como é que achas que podes resolver? Já tentaste falar com ela e ela não te quis emprestar. Lembraste de algo que possas usar para resolver isso?” (Eu); “A ampulheta!” (N.S.); “Não te esqueças que tens de perguntar primeiro à F.F. se concorda” (Eu). A N.S. foi falar com a F.F. e esta concordou em usar a ampulheta para contar o tempo com que cada um brincava com o brinquedo” (Nota de campo nº 50, momento 1).
	O M. queria ajudar o N.L. a arrumar o puzzle e este não queria	Atividades	O N.L. começou a gritar e a empurrar o M.	Encorajar e mediar a comunicação e a negociação	-
	O L. queria brincar com as chaves do N.L.	Recursos	O L. esticou a mão e perguntou se o N.L. lhe emprestava as chaves	-	-
	A N. queria brincar com o brinquedo do G.	Recursos	A N. tentou comunicar com o G. e depois solicitou o apoio do adulto	Encorajar e mediar a negociação e o uso da ampulheta	“A N. queria o brinquedo do G. e, por isso, veio pedir a minha ajuda: “Já pediste ao G.? Já falaste com ele?” (Eu); “Sim. Ele não empresta” (N.); “Mas é meu” (G.); “Eu sei que é teu e que também queres brincar com ele. O que é que podem usar para contar o tempo com que cada um está com o brinquedo, para ser justo?” (Eu); “Ampulheta” (G.); “Tens de perguntar à N. se concorda em usá-la” (Eu); “Queres, N.?” (G.); “Sim” (N.)” (Nota de campo nº 51, momento 1).

	A A. magoou a M.I.	Relação/ Comunicação	A M.I. começou a chorar e a A. pediu-lhe desculpa	-	“A A. magoou a M.I. e esta começou a chorar. A A. aproximou-se, abraçou-a e disse-lhe “Desculpa, foi sem querer”. Posto isto, a M.I. acalmou-se e continuou a brincar” (Nota de campo nº 52, momento 1).
	A.C. empurrou o D.	Relação/ Comunicação	O D. empurrou o A.C. de volta	Encorajar e mediar a comunicação	-
	O V. bateu no N.L.	Relação/ Comunicação	O N.L. solicita o apoio do adulto	Encorajar e mediar a comunicação	-
	O M. e o D. da sala Água queriam o mesmo brinquedo	Recursos	Ambos puxam pelo brinquedo	Encorajar e mediar a comunicação, negociação e o uso da ampulheta	-
	O M. queria o brinquedo do T.	Recursos	O M. sugeriu o uso da ampulheta e o T. concordou	-	“O M. estava a observar a ampulheta. “Estás a usar a ampulheta, M.?” (Eu); “Sim. Quero o carro do T. e ele não empresta” (M.); “Eu depois vou emprestar quando a ampulheta acabar” (T.)” (Nota de campo nº 54, momento 1).
	O G. queria o brinquedo do P.	Recursos	O G. sugeriu o uso da ampulheta e o P. concordou	-	-
	O P. queria o brinquedo do G.	Recursos	O P. deu um pontapé ao G.	Encorajar e mediar a comunicação, negociação e o uso da ampulheta	-
	O T. queria o brinquedo do M.	Recursos	O T. sugeriu o uso da ampulheta e o M. concordou	-	-

**ANEXO D**

Guião da entrevista inicial  
realizada à educadora cooperante

| ' ' | | ' ' |

GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIDIRETIVA			
Blocos de informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar a entrevistada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta entrevista é do âmbito da Prática Profissional Supervisionada II. Tem como objetivo caracterizar o grupo a nível da gestão de conflitos e perceber qual o papel do adulto nestes momentos.</li> <li>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li> <li>- Pedir autorização para gravar em modo áudio.</li> <li>- Informar acerca da devolução das transcrições.</li> </ul>	
B. Contextualização da problemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as conceções da entrevistada quanto ao conceito de conflito.</li> </ul>	<p><b>B1.</b> O que é para si um conflito?</p> <p><b>B2.</b> Que influência é que os momentos de conflito têm para o desenvolvimento da criança?</p>	
C. Caracterização do grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o grupo quanto à gestão de conflitos.</li> </ul>	<p><b>C1.</b> Como caracteriza o grupo relativamente à gestão dos seus conflitos?</p> <p><b>C2.</b> Que tipo de conflitos observa com mais frequência?</p> <p><b>C3.</b> Na sua opinião, quais são os fatores que originam estas situações de conflito?</p> <p><b>C4.</b> Considera que as crianças têm dificuldades em gerir os seus conflitos? Justifique.</p>	

		<p><b>C5.</b> Quais são as estratégias que a maioria das crianças utiliza para gerir os seus conflitos?</p> <p><b>C6.</b> As crianças comunicam entre si nestes momentos? Justifique.</p> <p><b>C7.</b> Observa alguma diferença nos conflitos em locais diferentes (exemplo: sala de atividades/espço exterior/refeitório)? E entre sexos?</p>	
D. Papel do adulto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o papel do adulto nos momentos de conflito;</li> <li>• Compreender as estratégias utilizadas pela entrevistada nestes momentos.</li> </ul>	<p><b>D1.</b> As crianças recorrem ao adulto nos momentos de conflito? Com que frequência?</p> <p><b>D2.</b> Na sua opinião, qual é o papel do adulto na gestão de conflitos? Deve intervir?</p> <p><b>D3.</b> Que estratégias utiliza nestas situações?</p> <p><b>D4.</b> Costuma envolver as famílias na gestão de conflitos? Se sim, como?</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista.</li> </ul>	<p>- De momento, recorda-se de mais alguma informação que considera pertinente acrescentar relativamente à temática abordada?</p>	<p>- Agradecer a disponibilidade</p>

**ANEXO E**

Transcrição da entrevista inicial  
realizada à educadora cooperante

| ' ' | | ' ' |

**B – Entrevistadora**

**E – Educadora**

**B – O que é para ti um conflito?**

E – Um conflito... Eu acho que é quando duas pessoas discordam, duas ou mais. Um conflito é quando não se conseguem entender ou quando surge problema, quando surge uma dúvida. Também pode ser mais ligado à ação. Conflito é quando duas pessoas estão a tentar resolver as coisas. Conflito até é um pouco negativo, não é? É quando discordam de um ponto de vista ou de uma coisa.

**B – Que influência é que os momentos de conflito têm para o desenvolvimento da criança?**

E – Acho que é bom e é mau. Eu acho que, se o ser humano estiver isolado, não tem conflitos, supostamente, com terceiros, mas depois acaba também por não aprender. Eles muitas vezes quando chegam à creche, principalmente na sala de 1 ano, nota-se muito a resistência ao toque, eles não gostam que se toquem. Eles vão se acostumando ao toque do outro, à presença do outro, à partilha do brinquedo, que é muito difícil... Isso gera conflitos e se calhar uma criança que esteja a primeira infância em casa com a avó, sem contacto direto com outras crianças, em que as suas necessidades básicas são satisfeitas sem qualquer tipo de conflito... porque a avó tenta de alguma forma dar-lhe a resposta, não é? Acho que ele depois não aprende. Como costumam dizer, às vezes as pessoas que sofrem mais, dão mais valor às coisas, são mais compreensíveis, mais tolerantes porque se calhar foi aquela experiência toda de vida. Às vezes os conflitos não é por mal, é para bem porque nós aprendemos com eles. Talvez aprendemos mais com as coisas más do que com as coisas boas porque nos faz ter uma visão diferente, mesmo que às vezes estejamos errados, às vezes conseguimos aprender com isso, ou não. Acho que o conflito é sempre uma coisa boa, no sentido em que há uma interação entre duas pessoas ou mais. Discutir também é saudável, tentar resolver as coisas. Na minha opinião, o conflito é positivo. Depois na sala dos dois anos, as crianças já não se mordem tanto, já toleram mais, já sabem esperar... pelo menos não têm aquela reação tão brusca quando lhes tiram um brinquedo porque já tiveram vários conflitos, já tiveram várias interações. Portanto, já tiveram várias experiências que os foram moldando, polindo. Acho que os conflitos ajudam o ser humano a integrar-

se na sociedade, a adaptar-se ao outro, a ceder. Quando há duas pessoas, há uma que tem de ceder.

**B – Como caracterizas o grupo relativamente à gestão dos seus conflitos?**

E – Este grupo tem muitos conflitos. Os conflitos são normais nestas idades e tem de haver porque é saudável. Mas acho que procuram muito o adulto e acho que também parte um pouco do meu erro, eu dou-lhes resposta. Portanto, às vezes, poderia fazer mais como tu tens feito, dizer-lhes para irem primeiro falar com o outro, em vez de o mandar sentar e tentar logo resolver. As crianças que têm mais dificuldade na expressão oral teriam de ter mais apoio do adulto, mas poderia incentivar a maioria a ir falar. Em parte, a culpa é minha porque lhes dou resposta imediata. Eles pela vida toda não vão ter alguém que lhes resolva os problemas, têm de saber mediar a situação... Mas sim, eles estão muito ligados ao adulto.

**B – Que tipo de conflitos observas com mais frequência?**

E – A partilha. Às vezes, também, quando algum deles se foca num, às vezes têm dificuldade deixar os outros entrar e eles vêm ter comigo a dizer que o outro não o deixa brincar. Às vezes não é pelos brinquedos, é porque decidem brincar com aquele e depois não brinca mais ninguém. Ou é pelas partilhas, ou por terem mais preferências por umas crianças do que outras e depois pedem ajuda ao adulto. Os conflitos mais físicos também. Há crianças que usam mais a parte corporal, às vezes batem-se, beliscam, empurram, tocam. Às vezes, é a tolerância ao toque, à presença do outro. Às vezes, podem estar a pensar no pai ou na mãe e o outro encosta-se a eles e começam aos gritos porque não estão bem com eles próprios. Portanto, é pela partilha, por quererem brincar mais com uns do que com outros e, também, por as opiniões divergirem. Principalmente nos mais velhos, que já sabem falar melhor e expressam mais as suas ideias e, depois, surgem mais conflitos porque têm ideias diferentes.

**B – Consideras então que as crianças têm dificuldades em gerir os seus conflitos?**

E – Têm, têm.

**B – E que estratégias é que a maioria das crianças utiliza para gerir os seus conflitos?**

E – Geralmente, procuram a ajuda do adulto. Ultimamente, com as tuas estratégias, nota-se que eles já não nos procuram tanto. Eles utilizam as ampulhetas... às vezes

olho para o lado e lá estão eles com as ampuhetas nas mãos de um lado para o outro... Andam com as ampuhetas e nem me dizem nada. Às vezes até me apercebo porque os oiço a dizer "Não, fico eu com a ampuheta!", ou seja, a negociarem quem fica com a ampuheta e quem fica com o brinquedo primeiro. Eles já não recorrem tanto ao adulto como recorriam no início do ano. Houve crianças que até chegaram a implementar em casa, os pais compraram uma ampuheta para casa. Acho que vou muitos progressos.

### **B – As crianças costumam comunicar entre si nestes momentos?**

E – Mais os de quatro anos. Os de três não têm tanta capacidade e depois temos também muitas crianças que não se expressam muito bem. Acho que parte muito de gerir a frustração. Eles estão a gerir as emoções e aquilo ainda está um pouco selvagem, eu acho. As emoções ainda estão muito ao rubro e a frustração ainda é complicada de gerir... e é normal porque eles ainda não têm essa capacidade. Como os três anos ainda não têm aquele traquejo da linguagem e há muitas que têm dificuldades, principalmente na parte da dicção e a fazerem-se perceber, a encontrar as palavras certas na altura certa. Os quatro anos nota-se que, quando levantam o tom da voz, eu consigo perceber eles a entenderem-se, a trocarem ideias, mas os de três anos acho que ainda têm muita dificuldade e recorrem logo ao choro. Se tiram algum brinquedo, eles desatam logo a chorar porque aquela frustração toda está ali ao rubro. Como também há uns que não se expressam, outros que se expressam, mas as emoções não os deixam... sentem-se tão atacados que acabam por não gerir muito bem a situação e, depois, não conseguem falar uns com os outros. Também estamos numa sociedade que nos limita muito e, sem querer, acabamos por ser formatados, não estamos habituados a questionar. É muito mais fácil dizer para eles pedirem desculpa, resolver logo o assunto e sentá-los. O facto de eles se expressarem e dizerem que não gostam de alguma coisa... se calhar há formas melhores de dizer as coisas, mas ele tem direito a dizer que não gosta. Às vezes como é dito, pode gerar conflito entre eles. Talvez devêssemos ensinar-lhes a dizer de outras formas, mas acabamos muito por limitá-los e acabamos por ter as nossas opiniões condicionadas. Como eu digo nas reuniões, a base é eles terem a parte emocional equilibrada, a parte da autoestima, autoconfiança, resiliência... e isso depois vai ajudá-los a tentar comunicar com os outros numa forma mais assertiva, nunca deixando de expor a opinião deles, mas sem ferir os outros. Nós adultos devíamos orientar aquilo que eles dizem, não os mandar calar.

**B – Observas alguma diferente nos conflitos em locais diferentes?**

E – Eu acho que existe mais conflitos dentro da sala porque, apesar de haver mais brinquedos, estão mais condicionados. Na rua há menos e na casa de banho ainda menos. Na casa de banho o tempo também é muito pouco, é só uma entrada e uma saída. Claro que não deixa de haver, às vezes querem a mesma sanita. Também acho que no exterior têm menos conflitos do que aqui na sala, têm mais espaço.

**B – E entre sexos?**

E – Acho que é igual. As raparigas é mais psicológico: “Ah ela disse que não era minha amiga...”. Acho que os rapazes é mais físico, pelo menos pela experiência que eu tenho com este grupo. É mais: “Ele deu-me um pontapé” ou “ele tirou-me o brinquedo”.

**B – Na tua opinião, qual é o papel do adulto na gestão de conflitos? Deve intervir?**

E – O adulto tem de ser um mediador. Eu acabo por pecar porque acabo por tomar uma atitude muito controladora.

**B – E o adulto deve intervir?**

E – Depende da situação. Se houver uma agressão física severa, tem de se intervir, tem de se agir. Se houver uma criança que não se expressa bem... é melhor intervir porque é chato, porque os outros depois abusam. Quer dizer, mediante o conflito, porque se a criança conseguir resolver a situação, através de algumas palavras que consiga dizer ou alguns gestos ou alguma negociação sem utilizar a linguagem oral, tudo bem. Mas acho que sim, acho que tem de se intervir, e mesmo não intervindo, não quer dizer ignorar. Eu também detesto quando um bate noutro e dizer que então o outro também tem de bater. Este tipo de situação eu não gosto.

**B – Costumas envolver as famílias na gestão de conflitos?**

E – Não, não costumo. Claro que quando acontece uma situação mais grave, eu informo as famílias para que saibam o que aconteceu e porquê de a criança estar aleijada, sempre sem dizer nomes. Mas quando ocorre um conflito, ele é resolvido em sala. Não costumo envolver muito os pais nessas situações.

**ANEXO F**

Guião da entrevista final realizada  
à educadora cooperante

| ' ' | | ' ' |

### GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIDIRETIVA

Blocos de informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p style="text-align: center;">A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Legitimar a entrevista;</li> <li>● Motivar a entrevistada.</li> </ul>	<p>- Esta entrevista é do âmbito da Prática Profissional Supervisionada II. Tem como objetivo compreender se a minha intervenção teve influencia no grupo a nível da comunicação nos momentos de conflitos e, em caso afirmativo, de que forma.</p> <p>- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para gravar em modo áudio.</p> <p>- Informar acerca da devolução das transcrições.</p>	
<p style="text-align: center;">B. Caracterização do grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Compreender se existiram mudanças no grupo nos momentos de conflito ao longo da minha intervenção.</li> </ul>	<p><b>B1.</b> Tem observado alterações nos momentos de conflito interpares? Se sim, quais?</p> <p><b>B2.</b> Como é que o grupo tem resolvido os conflitos?</p> <p><b>B3.</b> As crianças procuram o adulto com a mesma frequência nos momentos de conflito ou têm conseguido lidar ou resolver os mesmos de forma mais autónoma?</p> <p><b>B4.</b> Considera que as crianças têm comunicado mais entre si nos momentos de conflitos?</p> <p><b>B5.</b> Para si, que importância tem a comunicação nestes momentos?</p>	

C. Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender se as estratégias utilizadas foram adequadas.</li> </ul>	<p><b>C1.</b> Qual a sua opinião acerca das estratégias que foram utilizadas na promoção da comunicação nos momentos de conflito? Que impacto tiveram estas estratégias no grupo?</p> <p><b>C2.</b> Considera que as estratégias utilizadas promoveram a comunicação das crianças nestes momentos?</p> <p><b>C3.</b> Pretende utilizar estas estratégias com o grupo?</p> <p><b>C4.</b> Considera que deveria ter utilizado outra(s) estratégia(s) para atingir este fim? Se sim, qual/quais?</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista.</li> </ul>	- De momento, recorda-se de mais alguma informação que considera pertinente acrescentar relativamente à temática abordada?	- Agradecer a disponibilidade.

**ANEXO G**

Transcrição da entrevista final  
realizada à educadora cooperante

| ' ' | | ' ' |

**B – Entrevistadora**

**E – Educadora**

**B – Tens observado algumas alterações nos momentos de conflito interpares? Se sim, quais?**

E – Tenho. Pelo menos eu acho que eles não procuram logo diretamente o adulto. Eu acho que no início do ano eles vinham logo queixar-se e agora já vêm com uma resposta. Eu vejo-os a recolher à ampulheta muitas vezes e eu vejo o feedback dos pais em casa. A informação não foi passada por mim, foi mesmo passada pelas crianças. Os pais até compraram ampulhetas para os irmãos, em casa. Na sala, eu vejo-os a recolher à ampulheta sem pedir autorização ao adulto, ou seja, se eles querem um brinquedo e o outro tem o brinquedo, vão diretamente à ampulheta. Portanto, vão direto à ampulheta e destinam logo quem fica com a ampulheta e quem fica com o brinquedo. E então, acho que recorrem menos ao adulto, acho que quando vêm com um problema, eles já tentaram antes porque eles dizem “Ah, mas eu já tentei falar com ele e ele não me dá...”, do género “Não me venhas dizer para falar com ele porque eu já fiz isso”, ou seja, já há uma tentativa de resolver as coisas entre eles e acho que é muito positivo. Vê-se principalmente no grupo dos quatro anos porque com os mais pequeninos às vezes é mais difícil, mas também se vê os pequeninos a recorrer à ampulheta e a falarem entre eles.

**B – Como é que o grupo tem resolvido os conflitos?**

E – Com a ampulheta, com a conversa, através do diálogo, porque eles tentam. Eles dizem mesmo “Ah, mas eu já tentei falar com ele” e eu digo: “Mas vai lá falar melhor, vai lá tentar pedir para brincar com ele ou para pedir para dar um pouco o brinquedo”. Eu acho que eles resolvem com o diálogo, acho que estão a dialogar muito mais entre eles, ou pelo menos a tentar e a utilizarem materiais que tu disponibilizaste na sala.

**B – As crianças procuram o adulto com a mesma frequência nos momentos de conflito ou têm conseguido lidar ou resolver os mesmos de forma mais autónoma?**

E – Não, já não procuram tanto. Têm resolvido os conflitos de forma muito mais autónoma, não recorrem tantas vezes ao adulto. Na parte da tarde, quando estamos a brincar na sala, nos cantinhos, eu estou a preparar alguma e de repente levanto os olhos e eles estão a usar a ampulheta. Basicamente, em vez de irem ter com o adulto quatro ou cinco vezes, agora resolvem os conflitos sozinhos.

**B – Então, consideras que as crianças têm comunicado mais entre si nos momentos de conflitos?**

E – Muito mais, sem dúvida.

**B – Para ti, que importância tem a comunicação nestes momentos?**

E – Acho muito importante porque é isso que muitas vezes falha quando nós somos adultos, o diálogo. Eu acho que é muito mais fácil um adulto agredir o outro do que propriamente estabelecer o diálogo. Se fores a ver, às vezes as pessoas partem logo para a agressividade e não conseguem se calhar falar de uma forma assertiva, entendes? Ou porque vão acumulando ou porque está mesmo no temperamento delas resolver as coisas assim. Acho que hoje em dia, há muitas pessoas que adotam outros tipo de estratégias sem ser através do diálogo ou da negociação. O orgulho muitas vezes não permite colocar as coisas em cima da mesa e resolvê-las de forma justa. Eu acho que os adultos preferem vingarem-se ou serem agressivos, em vez de perguntarem o que se passa ou tentarem resolver, ou seja, resolverem através do diálogo. Acho que incentivar a bater ou a morder com mais força, para resolver um conflito, não é o mais correto porque violência gera violência e eles acabam por estar a agredir-se de tal forma que aquilo só tem tendência a piorar e não é isso que queres que ele seja quando for adulto. E eu acho que estás a gerir muito bem. Portanto, as crianças precisam mesmo de dialogar e isso é uma questão de treino. Eu, por exemplo, tenho muita dificuldade nisso porque eu muitas vezes interiorizo, interiorizo e depois levo os problemas todos para casa e fico a pensar naquilo. Há também situações que, por vezes, o diálogo, com determinadas pessoas, não vale a pena porque se a pessoa está com a intenção de te prejudicar, de te enervar e de te provocar, mais vale nem tentar e ignorar. Mas sim, acho que é muito importante e tudo é um treino. Eu acho que a tua investigação se centra muito na base do ser humano, isto é, na autoestima, na autoconfiança, portanto a parte da área pessoal e social.

**B – Qual a tua opinião acerca das estratégias que foram utilizadas na promoção da comunicação nos momentos de conflito? Que impacto tiveram estas estratégias no grupo?**

E – Perfeitas. Para já, foram estratégias concretas e isso é uma coisa que ajuda porque acho que nestas idades deve ser tudo à base do concreto. Portanto, eu acho que a ampulheta veio servir para isso, é algo concreto. Não é só dizer que têm de ser amigos, apesar de ser também importante. O facto de eles terem alguma coisa concreta para eles conseguirem negociar, para os levar ao diálogo, é sensacional, e acho que melhorou muito a dinâmica da nossa sala. O facto de a ampulheta ser em vidro e com a areia a escorrer é motivador, é aliciante, e tornou-se bastante positivo.

**B – Então, consideras que as estratégias utilizadas promoveram a comunicação das crianças nestes momentos?**

E – Sim, perfeitamente.

**B – Pretendes utilizar estas estratégias com o grupo?**

E – Claro que sim, claro que sim. Não vou tirar as ampulhetas da sala e vão ser usadas futuramente. Quando as crianças vierem ter comigo vou incentivar as crianças a falarem entre si porque eu antes não fazia isso, eu resolvia. Se eles não conseguirem resolver, vou falar com ambas as partes e, geralmente, até peço para pedir desculpa, mas não devia. Acho que ele devia se acalmar primeiro e então depois pedir desculpa. Acho que eles mesmo que peçam desculpa logo na hora, não é muito sincero. É sei que é importante ouvi-los, mas às vezes passa-me. No momento acabamos por ir buscar gelo, ficar com ele ao colo, perguntamos se está melhor e toca a andar. Eles queixam-se e choram, mas perguntar depois como se sentiram não costumamos fazê-lo.

**B – Consideras que deveria ter utilizado outra(s) estratégia(s) para atingir este fim? Se sim, qual/quais?**

E – Tu abordaste o tema em vários sentidos. Leste histórias que vão ao encontro disso e acho que isso é uma forma muito boa de chegar às crianças através das histórias. Promoveste o diálogo, conversaste com eles, sempre manteste uma postura calma, aplicaste recursos concretos. Se estivermos a pensar, podíamos inventar outra coisa qualquer, mas acho que também não é preciso muita coisa. Acho que é preciso uma coisa que funcione e aquilo que tu aplicaste funcionou. Acho que foste bastante homogénea na forma como fizeste as coisas, aplicaste uma estratégia concreta,

estimulaste o diálogo, envolveste-os, orientaste-os e está a resultar. Funcionou tão bem que eles até aplicaram em casa porque sentiram a necessidade de utilizar com os irmãos e isso é muito positivo. E falar sobre os conflitos através das histórias permitiu que as crianças refletissem sobre isso sem se sentirem atacados e conversando entre si.

**ANEXO H**

Análise de conteúdo das notas de  
campo

| ' ' | | ' ' |

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
<p>Estratégias aplicadas pela estagiária para promover a capacidade gestão de conflitos por parte das crianças</p>	<p>Encorajar e mediar a comunicação</p>	<p>- “O N.L. veio ter comigo a chorar e apontou para um dos cones do V., que tinha quatro no total. Pedi ao N.L. para respirar fundo e pedir emprestado ao V., dizendo por favor no final. O N.L. colocou os meus conselhos em prática e o V. entregou-lhe um cone” (Nota de campo nº 3, momento 3).</p> <p>- “No reforço, a F.F. chamou-me e disse: “O V. está a dar-me pontapés”; “Pede-lhe para parar e diz-lhe que te está a magoar” (Eu). A F.F. verbalizou ao V. a minha sugestão e este ficou a olhar para ela. “V., ouviste-a? Magoaste-a. E agora o que vais fazer?” (Eu); “Desculpa F.F.” (V.)” (Nota de campo nº 28, momento 2).</p> <p>- “O V. veio ter comigo e afirmou: “O G. não quer brincar comigo”; “Já falaste com ele? Já lhe disseste que gostavas de brincar com ele?” (Eu); “Não” (V.); “Então experimenta conversar com ele” (Eu). O V. foi, então, ter com o G: “Queres brincar comigo?” (V.); “Sim” (G.)” (Nota de campo nº 33, momento 3).</p> <p>- “A A. vem ter comigo e diz “Não tenho brinquedo de casa”; “Brinca com os brinquedos da sala ou pede a um amigo para brincaremos com ele” (Eu); “A I.S. não empresta” (A.); “Já lhe pediste?” (Eu); “Não” (A.); “Então vai lá falar com ela” (Eu). Posto isto, a A. vai ter com a I.S. e esta empresta-lhe o boneco” (Nota de campo nº 39, momento 1).</p>

- “A J. chamou-me: “A F.F. deu-me um pontapé”; “Já falaste com ela? Já lhe disseste que te magoou e que não gostaste?” (Eu); “Não. Magoaste-me, F.F.” (J.); “Desculpa” (F.F.)” (Nota de campo nº 43, momento 2).

- “O P. estava a chorar na casa de banho. Aproximei-me e perguntei o que se tinha passado. “A I.T. bateu-me na cara” (P.); “E porque é que isso aconteceu?” (Eu); “O P. estava só a gritar” (I.T); “I.T., para a próxima tens de pedir ao P. para parar de gritar e explicar-lhe que te está a incomodar. Bater não é solução e tu sabes isso. E agora?” (Eu); “Vou pedir desculpa. Desculpa, P.” (I.T)” (Nota de campo nº 46, momento 3).

- “A N.S. afirmou: “Eu um dia pedi desculpa à F.F. e ela foi dizer à mesma”; “Mas fizeste muito bem em pedir desculpa, N.S., pelo menos tentaste falar com a F.F.... E devemos também ouvir os amigos quando falam connosco ou pedem desculpa porque assim conseguem conversar e resolver o que aconteceu” (Eu)” (Nota de campo nº 54, momento 3).

- “O P. deu um pontapé na perna do G. e este começou a chorar. “P., senta-te aqui para eu falar contigo, sff” (Eu). O P. começou a chorar e sentou-se numa cadeira. “Porque é que deste um pontapé ao G.?” (Eu); “Eu queria o brinquedo dele” (P.); “Oh, P.! E é a bater no G. que se resolve?” (Eu); “Não...” (P.); “Tu deste um pontapé ao G. porque querias o brinquedo dele. E agora tens o brinquedo?” (Eu); “Não” (P.); “Então parece que dar um pontapé não te fez ter o brinquedo, pois não? O que poderias ter feito em vez disso?” (Eu); “A ampulheta” (P.); “Podias ter usado a ampulheta, sim. Ou então falares com o G. para arranjamem uma solução juntos. Vai lá falar com o

		<p>G., eu sei que tu consegues” (Eu). O P. levanta-se da cadeira, dá-me um abraço e vai ter com o G. “Desculpa. Queres pôr a ampulheta?” (P.); “Sim” (G.)” (Nota de campo nº 55, momento 1).</p>
	<p>Encorajar e mediar a negociação</p>	<p>- “O P. e o D. estavam na área da casa. Os dois começaram a puxar o microondas e a gritar. Aproximei-me e questionei o que estava a acontecer. “Quero o microondas” (P.); “E tu, D.?” (Eu); “Também” (D.); “Então o que podemos fazer?” (Eu); “O tempo” (P.); “Qual tempo, P.?” (Eu); “Contar o tempo” (P.); “Queres usar a ampulheta para contar o tempo?” (Eu); “Sim.” (P.); “Então pergunta ao D. se ele concorda contigo em utilizar a ampulheta para contar o tempo” (Eu). O P. perguntou-lhe e o D. aceitou ( ... )” (Nota de campo nº 29, momento 3).</p> <p>- “O A.C. estava a guiar o triciclo e a N.S. e a I.T. estavam sentadas atrás. Os três começaram a discutir quem é que iria guiar o triciclo, pois todos o queriam fazer. Como não chegavam a nenhuma conclusão, sugeri decidirem o número de voltas que cada um guiava. Em conjunto, decidiram que seria 2 voltas cada um” (Nota de campo nº 37, momento 2).</p> <p>- “A F.F. queria ver o livro da A.R., mas esta não queria emprestar. Posto isto, a F.F. veio ter comigo e afirmou “A A.R. não me empresta o livro e eu pedi e disse se faz favor!”. De seguida, aproximei-me da A.R. e perguntei o que se tinha passado, ao qual respondeu “Eu quero brincar com o meu livro”; “O que podemos fazer então? Vocês querem as duas brincar com o livro” (Eu); “A ampulheta!” (F.F.); “Boa ideia! Pode ser A.R.?” (Eu); “Sim” (A.R.)” (Nota de campo nº 47, momento 2).</p> <p>- “A N.S. veio ter comigo e afirmou: “Bárbara, já falei com a F.F. e ela não me empresta a <i>minnie</i>”; “Então como é que achas que podes resolver? Já tentaste falar com ela e ela não te quis emprestar.</p>

		<p>Lembraste de algo que possas usar para resolver isso?” (Eu); “A ampulheta!” (N.S.); “Não te esqueças que tens de perguntar primeiro à F.F. se concorda” (Eu). A N.S. foi falar com a F.F. e esta concordou em usar a ampulheta para contar o tempo com que cada um brincava com o brinquedo” (Nota de campo nº 50, momento 1).</p> <p>- “A N. queria o brinquedo do G. e, por isso, veio pedir a minha ajuda: “Já pediste ao G.? Já falaste com ele?” (Eu); “Sim. Ele não empresta” (N.); “Mas é meu” (G.); “Eu sei que é teu e que também queres brincar com ele. O que é que podem usar para contar o tempo com que cada um está com o brinquedo, para ser justo?” (Eu); “Ampulheta” (G.); “Tens de perguntar à N. se concorda em usá-la” (Eu); “Queres, N.?” (G.); “Sim” (N.). Seguidamente, o G. emprestou o brinquedo à N. e colocou a ampulheta. Quando o tempo terminou, ambos trocaram de posições” (Nota de campo nº 51, momento 1).</p>
	<p>Encorajar e mediar o uso da ampulheta</p>	<p>- “A J. afirmou que o G. não lhe emprestava um pente. Aproximei-me e questionei como é que poderíamos resolver o problema, no qual a J. responde “Eu ter o pente”; “Mas isso não é justo para o G., ele também quer o pente” (Eu). Posto isto, expliquei que poderíamos utilizar uma ampulheta e que quando o tempo acabasse, o G. emprestaria o pente à J. e ambos aceitaram a sugestão. Quando o tempo acabou questionei: “E agora que o tempo acabou?”; “O G. dá-me o pente” (J.). O G. entregou-lhe o pente e voltámos a colocar a ampulheta” (Nota de campo nº 14, momento 2).</p> <p>- “Várias crianças queriam brincar com o brinquedo da A.R. e não estavam a conseguir entender-se. Posto isto, sugeri recorrermos à ampulheta para contar o tempo com que cada criança estava a brincar. As crianças que estavam à espera, ficaram a olhar para ampulheta e iam contando até</p>

		<p>10 repetitivamente. Quando o tempo terminava, gritavam em coro “Já acabou!” e afirmavam quem era a seguir a brincar” (Nota de campo nº 22, momento 3).</p> <p>- “A J. veio ter comigo e afirmou “A N.S. não me empresta o telemóvel”; “Querem usar a ampulheta?” (Eu); “Sim” (J.); “Então o que vai acontecer depois?” (Eu); “Quando acabar de descer eu dou à J., quando acabar de subir, a J. dá a mim” (N.S.). Quando o tempo terminou, a N.S. entregou o telemóvel à J. e esta virou a ampulheta novamente” (Nota de campo nº 26, momento 3).</p> <p>- “No momento de brincadeira livre, o M. e o G. estavam a brincar na área das construções. Ambos começaram a puxar por uma caixa enquanto gritavam. Aproximei-me, pedi para largarem a caixa e questionei o que se passava. Ambos afirmaram que queriam brincar com a caixa. Como não se entendiam, questionei se queriam recorrer à ampulheta e os dois concordaram” (Nota de campo nº 31, momento 2).</p> <p>- “A J. ( ... ) esteve a observar o conflito entre o M. e o G. e, no final, afirmou “Boa ideia a ampulheta” (Nota de campo nº 31, momento 3).</p>
	<p>Leitura de histórias relativas à gestão de conflitos</p>	<p>- “Iniciei a leitura da história até ao momento em que ocorre um conflito entre as personagens devido à partilha de um objeto. Questionei as crianças acerca de soluções para resolver o conflito: “Púnhamos a ampulheta” (A.C.); “Contar até cinco e depois troca” (A.C); “Partilhar” (F.F.); “Que eles falassem” (N.S.); “Temos de pedir por favor” (I.T.); “Não podemos bater” (N.L.)” (Nota de campo nº 33, momento 2).</p>

- “Com o grupo reunido, contei a história *As mãos não são para bater*. “Algumas pessoas batem nas outras quando se sentem tristes ou zangadas. Achrom que devemos bater?” (Eu); “Não. Podemos pôr a ampulheta” (A.C.); “Ou então falarem os dois” (N.S.); “Exatamente! Então quando nós estamos tristes, quando nós estamos zangados com alguma coisa... se nós falarmos e dissermos ao amigo aquilo que estamos a sentir, as coisas vão se resolver muito melhor. Se nós em vez de falarmos, batermos, como é que acham que o amigo vai ficar?” (Eu); “Muito triste” (Grupo).

“Se um amigo vos bater, vocês vão bater também?” (Eu); “Não!” (Grupo); “Então o que é que vocês fazem?”; “Dizer às professoras” (A.C.); “Podemos falar com os adultos, podemos ir embora e encontrar outro brinquedo para brincar, podemos encontrar outro amigo para brincar... Também é importante dizer ao amigo que não gostaram que vos tivesse batido e podem lhe dizer que as mãos não são para bater, que os pés não são para bater... e que estão muito tristes. Claro que o menino ou menina que bate deve depois pedir desculpa e não voltar a fazê-lo” (Eu)” (Nota de campo nº 38, momento 1).

- “Reuni o grupo no tapete para contar a história *Os esquilos que não sabiam partilhar*. Antes de iniciar a leitura, questionei as crianças o que observavam na capa do livro, tendo obtido as seguintes respostas: “Esquilos” (Grupo); “Dois esquilos” (A.C.); “Os esquilos estão zangados” (M.). No final da história, perguntei ao grupo o que aconteceu na história e algumas crianças responderam: “Não queriam dividir” (M.); “Não sabiam partilhar” (F.F.); “Por isso é que estavam chateados” (J.). Tendo em conta as interpretações das crianças, questionei o que é que as personagens poderiam ter feito nessa situação: “Dividirem a pinha” (T.); “Comiam os dois os

		<p>pinhões” (A.C.); “Partilhar a comida do monte com o outro esquilo” (N.S.); “Deviam falar” (P.); “Partilhar com todos os animais” (V.)” (Nota de campo nº 52, momento 3).</p>
<p>Estratégias utilizadas autonomamente pelas crianças na gestão de conflitos</p>	<p>Comunicação</p>	<p>- “A N.S. queria brincar com o boneco da J., mas esta não quis emprestar. Assim sendo, a N.S. foi buscar um boneco de um cão à sua gaveta. A J., ao ver o cão, foi ter com a N.S. e pediu para trocarem, mas esta não quis e afirmou “Não quero. Estou triste e já não quero o teu boneco” (Nota de campo nº 44, momento 1).</p> <p>- “A N.S. tinha consigo uma guitarra e uma trompete. “Emprestas-me?” (F.F.); “O T. deu-me” (N.S.); “Eu pedi ao T.” (F.F.); “Mas o T. deu-me” (N.S.). A N.S. e a F.F. foram ter com o T. para lhe perguntar. “Eu quero a guitarra” (F.F.); “Então eu fico com a trompete” (N.S.)” (Nota de campo nº 46, momento 1).</p> <p>- “O T. e o G. queriam brincar com o mesmo carro. “Eu também quero o carro!” (G.); “Mas eu é que estou a brincar!” (T.); “Vou buscar a ampulheta” (G.). Quando o tempo da ampulheta terminou o G. foi pedir o carro ao T. e este emprestou-lhe” (Nota de campo nº 47, momento 1).</p> <p>- “A A. magoou a M.I. e esta começou a chorar. A A. aproximou-se, abraçou-a e disse-lhe “Desculpa, foi sem querer”. Posto isto, a M.I. acalmou-se e continuou a brincar” (Nota de campo nº 52, momento 1).</p>
	<p>Negociação</p>	<p>- “O G. trouxe dois <i>walkie-talkies</i> para a instituição e emprestou um deles ao V. O P. também queria brincar, mas o V. não queria emprestar. Posto isto, o P. sugeriu colocar a ampulheta e o V. concordou. Quando a ampulheta terminou, o P. foi ter com o V. e perguntou “V., podes me</p>

		<p>emprestar?”. O V. entregou o <i>walkie-talkie</i> e foi rodar novamente a ampulheta” (Nota de campo nº 45, momento 1).</p> <p>- “A N.S., o T. e a I.T. estavam a andar no triciclo que tem três lugares. A J. e o A.C. também queriam andar, mas nenhuma das outras crianças queria ceder o seu lugar. Posto isto, a J. sugeriu andarem uma volta e, depois, trocar de lugar. Todas as crianças aceitaram a sugestão e colocaram-na em prática” (Nota de campo nº 45, momento 5).</p> <p>- “O A.C., a N.S. e a I.T. estavam a andar no triciclo de três lugares. O P. aproximou-se e afirmou: “Também quero andar”; “Mas nós chegámos primeiro” (I.T); “A.C. posso andar?” (P.); “Então depois sai a N.S. e depois a I.T.” (A.C.)” (Nota de campo nº 46, momento 4).</p> <p>- “O P. queria brincar com o brinquedo do V.: “Posso brincar?” (P.); “Não, é meu” (V.); “Mas eu também quero!” (P.); “Mas eu é que estou a brincar” (V.); “Quando a ampulheta acabar podes me emprestar o brinquedo?” (P.); “Sim...” (V.)” (Nota de campo nº 48, momento 1).</p> <p>- “A F.F. veio ter comigo e afirmou “A I. emprestou-me o cavalo!”, “Nós partilhámos!” (I.)” (Nota de campo nº 54, momento 2).</p>
	Uso da ampulheta	<p>- “O P. foi buscar a ampulheta e colocou-a a contar o tempo. Aproximei-me e questionei o porquê de estar a utilizá-la. “O G. da sala água quer o mesmo brinquedo que eu” (P.); “E combinaram utilizar a ampulheta?” (Eu); “Sim. Quando acabar é a minha vez” (P.); O P. e o G. trocaram o brinquedo entre si duas vezes com recurso à ampulheta” (Nota de campo nº 37, momento 3).</p>

- “O G. e o D. queriam a mesma faca da área da casa e, por isso, o G. foi buscar a ampulheta. O D. mostrou-se satisfeito e virou de imediato a ampulheta. O D. afirmou “Está a acabar” enquanto apontava para a ampulheta. Quando terminou, ambos trocaram de posições, tendo realizado este processo várias vezes” (Nota de campo nº 40, momento 5).

- “Na área da casa, o V. tentou tirar o telemóvel da mão da A., mas esta puxou-o para si, afirmando “Ampulheta”. De seguida, o V. foi rodar a ampulheta e ficou a observá-la. Quando o tempo terminou, o V. pegou na ampulheta, mostrou-a à A. e disse-lhe “Já acabou, tens de me dar”. A A. emprestou-lhe o telemóvel e foi brincar com outro brinquedo” (Nota de campo nº 49, momento 2).

- “O M. estava a observar a ampulheta. “Estás a usar a ampulheta, M.?” (Eu); “Sim. Quero o carro do T. e ele não empresta” (M.); “Eu depois vou emprestar quando a ampulheta acabar” (T.)” (Nota de campo nº 54, momento 1).

**ANEXO I**  
Análise de conteúdo da entrevista  
inicial realizada à educadora  
cooperante  
| ' ' | | ' ' |

Categories	Subcategories	Indicadores	Unidades de Registo
Conceito de conflito		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Um conflito consiste na discordância entre duas ou mais pessoas;</li> <li>- Pode ser mais ligado à ação.</li> </ul>	<p><b>E:</b> “( ... ) é quando duas pessoas discordam, duas ou mais. Um conflito é quando não se conseguem entender ou quando surge problema, quando surge uma dúvida. Também pode ser mais ligado à ação”.</p>
Influência do conflito para o desenvolvimento da criança	Positiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O conflito é positivo para o desenvolvimento da criança;</li> <li>- O conflito permite que a criança aprenda;</li> <li>- Discutir é saudável;</li> <li>- Os conflitos ajudam o ser humano a integrar-se na sociedade, a adaptar-se ao outro e a ceder.</li> </ul>	<p><b>E:</b> “( ... ) se o ser humano estiver isolado, não tem conflitos, supostamente, com terceiros, mas depois acaba também por não aprender”.</p> <p><b>E:</b> “Às vezes os conflitos não é por mal, é para bem porque nós aprendemos com eles”.</p> <p><b>E:</b> “( ... ) O conflito é sempre uma coisa boa, no sentido em que há uma interação entre duas pessoas ou mais. Discutir também é saudável, tentar resolver as coisas. Na minha opinião, o conflito é positivo”.</p> <p><b>E:</b> “( ... ) Os conflitos ajudam o ser humano a integrar-se na sociedade, a adaptar-se ao outro, a ceder”.</p>
Caracterização do grupo de crianças nos momentos de conflito	Momentos de conflito	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O grupo de crianças tem muitos conflitos;</li> <li>- As crianças procuram o adultos nestes momentos.</li> </ul>	<p><b>E:</b> “Este grupo tem muitos conflitos”.</p> <p><b>E:</b> “( ... ) eles estão muito ligados ao adulto”.</p>
	Tipo de conflitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partilha;</li> <li>- Preferência por brincar com certas crianças:</li> <li>- Opiniões diferentes (principalmente os mais velhos);</li> </ul>	<p><b>E:</b> “( ... ) pela partilha, por quererem brincar mais com uns do que com outros e, também, por as opiniões divergirem”.</p>

		- Conflitos físicos: bater, beliscar, empurrar, tocar.	<p><b>E:</b> “Principalmente nos mais velhos, que já sabem falar melhor e expressam mais as suas ideias e, depois, surgem mais conflitos porque têm ideias diferentes”.</p> <p><b>E:</b> “Os conflitos mais físicos também. Há crianças que usam mais a parte corporal, às vezes batem-se, beliscam, empurram, tocam”.</p>
	Estratégias utilizadas	<p>- Nos momentos de conflito, as crianças procuram o apoio do adulto;</p> <p>- As crianças de três anos recorrem ao choro;</p> <p>- Recentemente, negociam e utilizam a ampolheta.</p>	<p><b>E:</b> “Geralmente, procuram a ajuda do adulto”.</p> <p><b>E:</b> “( ... ) os de três anos acho que ainda têm muita dificuldade e recorrem logo ao choro”.</p> <p><b>E:</b> “Ultimamente ( ... ) utilizam as ampolhetas”.</p> <p><b>E:</b> “Às vezes até me apercebo porque os oiço a dizer “Não, fico eu com a ampolheta!”, ou seja, a negociarem quem fica com a ampolheta e quem fica com o brinquedo primeiro”.</p>
	Comunicação interpares	<p>- As crianças de quatro anos comunicam mais do que as de três anos;</p> <p>- Várias crianças têm dificuldades a nível da linguagem oral, dificultando a comunicação nestes momentos;</p> <p>- As crianças de quatro anos trocam ideias e entendem-se;</p> <p>- A forma como as crianças comunicam, pode levar ao conflito.</p>	<p><b>E:</b> “Mais os de quatro anos. Os de três não têm tanta capacidade e depois temos também muitas crianças que não se expressam muito bem”.</p> <p><b>E:</b> “Os quatro anos nota-se que, quando levantam o tom da voz, eu consigo perceber eles a entenderem-se, a trocarem ideias”.</p> <p><b>E:</b> “Às vezes como é dito, pode gerar conflito entre eles”.</p> <p><b>E:</b> “( ... ) a base é eles terem a parte emocional equilibrada, a parte da autoestima, autoconfiança, resiliência... e isso</p>

			depois vai ajudá-los a tentar comunicar com os outros numa forma mais assertiva, nunca deixando de expor a opinião deles, mas sem ferir os outros”.
Fatores que podem influenciar os conflitos	Local	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O espaço influencia a quantidade de conflitos entre as crianças;</li> <li>- Ocorrem mais conflitos na sala de atividades;</li> <li>- Ocorrem menos conflitos no exterior devido à dimensão do espaço;</li> <li>- Ocorrem menos conflitos na casa de banho devido ao tempo permanecido neste espaço.</li> </ul>	<p><b>E:</b> “Eu acho que existe mais conflitos dentro da sala porque, apesar de haver mais brinquedos, estão mais condicionados. Na rua há menos e na casa de banho ainda menos”.</p> <p><b>E:</b> “( ... ) no exterior têm menos conflitos do que aqui na sala, têm mais espaço”.</p> <p><b>E:</b> “Na casa de banho o tempo também é muito pouco”.</p>
	Sexo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não há diferença na quantidade de conflitos entre os sexos;</li> <li>- As raparigas têm conflitos mais psicológicos;</li> <li>- Os rapazes têm conflitos mais físicos.</li> </ul>	<p><b>E:</b> “Acho que é igual. As raparigas é mais psicológico: “Ah ela disse que não era minha amiga...”. Acho que os rapazes é mais físico, pelo menos pela experiência que eu tenho com este grupo. É mais: “Ele deu-me um pontapé” ou “ele tirou-me o brinquedo”.</p>
Papel do adulto na gestão de conflitos		<ul style="list-style-type: none"> <li>- O adulto deve ser um mediador;</li> <li>- A educadora considera que deve melhorar o seu papel na gestão de conflitos;</li> <li>- O adulto deve intervir se houver agressão física severa ou se a criança não se conseguir expressar;</li> <li>- O adulto não deve intervir se a criança conseguir comunicar e negociar através do diálogo ou gestos.</li> </ul>	<p><b>E:</b> “O adulto tem de ser um mediador. Eu acabo por pecar porque acabo por tomar uma atitude muito controladora”.</p> <p><b>E:</b> “É muito mais fácil dizer para eles pedirem desculpa, resolver logo o assunto e sentá-los”.</p> <p><b>E:</b> “( ... ) poderia fazer mais como tu tens feito, dizer-lhes para irem primeiro falar com o outro, em vez de o mandar sentar e tentar logo resolver.</p>

			<p><b>E:</b> “Se houver uma agressão física severa, tem de se intervir, tem de se agir. Se houver uma criança que não se expressa bem... é melhor intervir”.</p> <p><b>E:</b> “( ... ) mediante o conflito, porque se a criança conseguir resolver a situação, através de algumas palavras que consiga dizer ou alguns gestos ou alguma negociação sem utilizar a linguagem oral, tudo bem”.</p>
<p>Envolvimento das famílias na gestão de conflitos</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- As famílias não costumam ser envolvidas na gestão de conflitos das crianças;</li> <li>- Os familiares são informados quando ocorre uma situação grave;</li> <li>- A educadora não indica o nome das crianças envolvidas;</li> <li>- Os conflitos são resolvidos em sala.</li> </ul>	<p><b>E:</b> “Não, não costumo. Claro que quando acontece uma situação mais grave, eu informo as famílias para que saibam o que aconteceu e porquê de a criança estar aleijada, sempre sem dizer nomes. Mas quando ocorre um conflito, ele é resolvido em sala. Não costumo envolver muito os pais nessas situações”.</p>

**ANEXO J**

Análise de conteúdo da entrevista  
final realizada à educadora  
cooperante

| ' ' | | ' ' |

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>
Estratégias utilizadas pelas crianças		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicam através do diálogo;</li> <li>- A ampulheta.</li> </ul>	<p><b>E:</b> “Na sala, eu vejo-os a recolher à ampulheta sem pedir autorização ao adulto, ou seja, se eles querem um brinquedo e o outro tem o brinquedo, vão diretamente à ampulheta. Portanto, vão direto à ampulheta e destinam logo quem fica com a ampulheta e quem fica com o brinquedo”.</p> <p><b>E:</b> “Com a ampulheta, com a conversa, através do diálogo, porque eles tentam”.</p>
Gestão autónoma por parte das crianças		<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças recorrem menos ao adulto;</li> <li>- As crianças tentam resolver o conflito autonomamente e, se não conseguirem, pedem o apoio do adulto;</li> <li>- O grupo resolve os conflitos de forma mais autónoma.</li> </ul>	<p><b>E:</b> “Acho que recorrem menos ao adulto, acho que quando vêm com um problema, eles já tentaram antes ( ... ), ou seja, já há uma tentativa de resolver as coisas entre eles e acho que é muito positivo”.</p> <p><b>E:</b> “Têm resolvido os conflitos de forma muito mais autónoma, não recorrem tantas vezes ao adulto”.</p> <p><b>E:</b> “Basicamente, em vez de irem ter com o adulto quatro ou cinco vezes, agora resolvem os conflitos sozinhas”.</p>
Comunicação interpares nos momentos de conflito	Importância	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para as crianças dialogarem entre si, é necessário praticar;</li> <li>- O orgulho é um obstáculo ao diálogo durante os conflitos;</li> <li>- Promover a violência nos conflitos não é correto.</li> </ul>	<p><b>E:</b> “As crianças precisam mesmo de dialogar e isso é uma questão de treino”.</p> <p><b>E:</b> “O orgulho muitas vezes não permite colocar as coisas em cima da mesa e resolvê-las de forma justa. Eu acho que os adultos preferem vingarem-se ou serem agressivos, em vez de perguntarem o que se passa ou tentarem resolver, ou seja, resolverem através do diálogo”.</p>

			<p><b>E:</b> “Acho que incentivar a bater ou a morder com mais força, para resolver um conflito, não é o mais correto porque violência gera violência ( ... ) e não é isso que queres que ele seja quando for adulto”.</p>
	Grupo de crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atualmente, as crianças comunicam mais durante os seus conflitos;</li> <li>- As crianças recorrem ao diálogo para tentarem resolver os conflitos.</li> </ul>	<p><b>E:</b> “Muito mais, sem dúvida”.</p> <p><b>E:</b> “Eu acho que eles resolvem com o diálogo, acho que estão a dialogar muito mais entre eles, ou pelo menos a tentar”.</p>
Estratégias utilizadas durante a investigação	Impacto no grupo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Foram utilizadas estratégias concretas;</li> <li>- As estratégias promoveram a negociação e o diálogo entre as crianças;</li> <li>- Melhoraram a dinâmica da sala;</li> <li>- A ampulheta foi uma estratégia aliciante;</li> <li>- Foram utilizadas estratégias em vários sentidos;</li> <li>- As histórias permitiram abordar o tema de forma serena e promoveram a reflexão e a partilha de opiniões;</li> <li>- Postura calma por parte do adulto;</li> <li>- As estratégias tiveram um impacto positivo.</li> </ul>	<p><b>E:</b> “Foram estratégias concretas e isso é uma coisa que ajuda porque acho que nestas idades deve ser tudo à base do concreto. Portanto, eu acho que a ampulheta veio servir para isso, é algo concreto”.</p> <p><b>E:</b> “O facto de eles terem alguma coisa concreta para eles conseguirem negociar, para os levar ao diálogo, é sensacional, e acho que melhorou muito a dinâmica da nossa sala”.</p> <p><b>E:</b> “O facto de a ampulheta ser em vidro e com a areia a escorrer é motivador, é aliciante, e tornou-se bastante positivo”.</p> <p><b>E:</b> “Tu abordaste o tema em vários sentidos. Leste histórias que vão ao encontro disso e acho que isso é uma forma muito boa de chegar às crianças através das histórias. E falar sobre os conflitos através das histórias permitiu que as crianças refletissem sobre isso sem se sentirem atacados e conversando entre si”.</p> <p><b>E:</b> “Promoveste o diálogo, conversaste com eles, sempre manteste uma postura calma”.</p>

			<b>E:</b> “Acho que é preciso uma coisa que funcione e aquilo que tu aplicaste funcionou. Acho que foste bastante homogénea na forma como fizeste as coisas, aplicaste uma estratégia concreta, estimulaste o diálogo, envolveste-os, orientaste-os e está a resultar”.
	Impacto na ação da educadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A educadora refletiu acerca da sua ação;</li> <li>- A educadora pretende modificar a sua ação, incentivando a comunicação interpares nos momentos de conflito e ouvindo as crianças;</li> <li>- A educadora pretende ter um papel de mediadora.</li> </ul>	<p><b>E:</b> “Quando as crianças vierem ter comigo vou incentivar as crianças a falarem entre si porque eu antes não fazia isso, eu resolvia. Se eles não conseguirem resolver, vou falar com ambas as partes e, geralmente, até peço para pedir desculpa, mas não devia”.</p> <p><b>E:</b> “É sei que é importante ouvi-los, mas às vezes passa-me”.</p>
	Impacto nas famílias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças transmitiram aos familiares as estratégias que utilizaram nos seus conflitos em sala;</li> <li>- As crianças aplicaram a estratégia da ampulheta no seu contexto familiar.</li> </ul>	<p><b>E:</b> “( ... ) eu vejo o feedback dos pais em casa. A informação não foi passada por mim, foi mesmo passada pelas crianças. Os pais até compraram ampulhetas para os irmãos, em casa”.</p> <p><b>E:</b> “Funcionou tão bem que eles até aplicaram em casa porque sentiram a necessidade de utilizar com os irmãos e isso é muito positivo”.</p>

## **ANEXO L**

Análise estatística da grelha de  
observação sistemática

| ' ' | | ' ' |

**Tabela L1***Classificação e contabilização dos conflitos interpares*

<b>Tipo de conflito</b>	<b>Frequência absoluta (conflitos)</b>
Relação/comunicação	34
Interesses/necessidades	1
Recursos	33
Atividades	1
Preferências, valores e crenças	1
<b>Total</b>	<b>70</b>

**Tabela L2***Estratégias utilizadas pelas crianças na gestão de conflitos*

<b>Estratégias utilizadas pelas crianças na gestão de conflitos</b>	<b>Meses</b>			<b>Total</b>
	<b>Novembro</b>	<b>Dezembro</b>	<b>Janeiro</b>	
Chorar	1	3	5	<b>9</b>
Solicitar o apoio do adulto	3	14	5	<b>22</b>
Comunicar com a(s) criança(s) envolvida(s)	0	6	5	<b>11</b>
Negociar com a(s) criança(s) envolvida(s)	0	2	3	<b>5</b>
Utilizar a ampulheta nos conflitos de recursos	0	3	7	<b>10</b>
Recorrer à força	1	1	6	<b>8</b>
Procurar outro brinquedo/criança	0	0	2	<b>2</b>
Não recorrer a nenhuma estratégia	0	3	0	<b>3</b>
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>32</b>	<b>33</b>	<b>70</b>

**Tabela L3***Estratégias utilizadas pela estagiária na gestão de conflitos entre as crianças*

<b>Estratégias utilizadas pela estagiária na gestão de conflitos entre as crianças</b>	<b>Frequência absoluta (conflitos)</b>
Encorajar e mediar a comunicação	28
Encorajar e mediar a negociação	2
Encorajar e mediar o uso da ampulheta	1
Encorajar e mediar a comunicação e negociação	3
Encorajar e mediar a comunicação e o uso da ampulheta	1
Encorajar e mediar a negociação e o uso da ampulheta	2
Encorajar e mediar a comunicação, negociação e o uso da ampulheta	2
Não interveio	31
<b>Total</b>	<b>70</b>

**ANEXO M**  
**Roteiro ético**  
| " | | | " |

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
1. Objetivos do trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A explicitação dos objetivos do trabalho a todos os intervenientes torna-se crucial para a construção de uma ética democrática (Tomás, 2011).</li> <li>• No início da PPS, coloquei, à entrada da sala de atividades, uma folha de apresentação, em que indicava o motivo da minha presença na organização socioeducativa, bem como os meus objetivos.</li> <li>• Apresentei-me pessoalmente aos familiares, à equipa educativa e ao grupo de crianças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado (...)”.</li> <li>• “Promover ( ... ) e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras”.</li> <li>• “Partilhar informações relevantes no seio da equipa ( ... )”.</li> </ul>
2. Custos e benefícios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualquer investigação contempla custos e benefícios (Tomás, 2011).</li> <li>• A investigação teve como custos a intromissão da privacidade, visto que tive acesso aos dados das famílias e aos registos fotográficos das crianças, apesar de ter sido facultada a sua permissão. A duração da investigação também foi considerada um custo, pois poderiam ter sido observados mais acontecimentos, aumentando o leque de dados e beneficiando, assim, as conclusões do estudo.</li> <li>• A investigação teve como benefício a dinamização de atividades baseadas nos interesses e necessidades das crianças, como a leitura de histórias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”;</li> <li>• “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”.</li> <li>• “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de qualidade”.</li> </ul>

	<p>relativas à problemática. Ademais, foram implementados, na sala de atividades, materiais apelativos com o intuito de apoiar as crianças nos momentos de gestão de conflitos (ampulhetas), sendo que estes permanecerem na sala no final da investigação.</p>	
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A identificação do estabelecimento educativo, da equipa educativa, das crianças e das suas famílias nunca foi mencionada.</li> <li>• As fotografias apresentadas foram editadas de forma a proteger a identidade dos envolvidos.</li> <li>• Foi garantido o anonimato das entrevistadas e estas tiveram acesso à entrevista, em formato digital, para que pudessem, se pretendessem, alterar e/ou retirar alguma informação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”.</li> <li>• “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança”.</li> <li>• “Partilhar informações relevantes acerca da equipa de trabalho, dentro dos limites da confidencialidade”.</li> </ul>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relativamente à problemática a investigar, foi estabelecido que todas as crianças participariam na investigação, optando por não excluir nenhuma das mesmas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Respeitar toda a criança, independentemente das suas características, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos”.</li> <li>• “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada”.</li> </ul>

5. Fundamentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procurei conduzir toda a minha prática e investigação, de acordo com a Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI) e com os princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011), tendo em perspetiva a importância de sobrepor os interesses das crianças, da equipa e das famílias a quaisquer interesses ou conveniências pessoais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Garantir que os interesses das crianças estejam acima de interesses pessoais e institucionais”.</li> </ul>
6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A planificação e definição de todo o processo foi partilhada e discutida com a equipa de sala, com o intuito de garantir que os interesses e necessidades das crianças eram tidos em conta, bem como os objetivos do PE (2014) e do PCS (2019).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”.</li> <li>• “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes da equipa educativa, sem discriminações”.</li> <li>• “Garantir que os interesses das crianças estejam acima de interesses pessoais e institucionais”.</li> </ul>
7. Assentimento/ Consentimento informado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foi solicitado o consentimento das crianças e das famílias para o registo fotográfico.</li> <li>• Foi solicitado o consentimento da educadora cooperante e da coordenadora do JI para gravar as suas entrevista, em modo áudio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Os participantes têm direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação, bem como a mudar os termos da sua autorização, em qualquer altura da investigação”.</li> </ul>

<p>8. Uso e relato das conclusões</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>No final da investigação, todos os dados, assim como a sua análise, foram entregues à equipa educativa para que possa confirmar a veracidade e confidencialidade da investigação e refletir acerca dos resultados obtidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade”</li> <li>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade”.</li> </ul>
<p>9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A investigação contribuiu para a promoção da comunicação e da negociação interpares nos momentos de conflito e para gestão autónoma por parte das crianças nestas situações.</li> <li>Permitiu que as famílias utilizassem as estratégias implementadas na organização no contexto familiar.</li> <li>Possibilitou que a equipa refletisse sobre a sua ação nos momentos de conflito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”.</li> </ul>
<p>10. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Durante a PPS, foi promovida, de forma efetiva, uma metodologia participativa e relações horizontais, tendo ocorrido uma constante partilha de todas as informações com os envolvidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”.</li> <li>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família”.</li> </ul>