



# O PAPEL DO ADULTO NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE CRIANÇAS DE PRÉ-ESCOLAR

Mariana Villa de Freitas de Encarnação Jorge

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

2024-2025



# O PAPEL DO ADULTO NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE CRIANÇAS DE PRÉ-ESCOLAR

Mariana Villa de Freitas de Encarnação Jorge

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

Júri:

Presidente: Professor Doutor Nuno Ferreira

Arguente: Professora Doutora Dalila Lino

Orientadora: Professora Especialista Ana Simões

2024-2025



## AGRADECIMENTOS

E, finalmente, este dia chegou! Pensar nestes quase seis anos, é recordar anos felizes e muito duros ao mesmo tempo. Conheci pessoas fantásticas que vão ficar na minha memória para sempre e alguns quem sabe, na minha vida. Foram anos de aprendizagem, luta, risos, choros, mas acima de tudo, de superação e conquistas.

Obrigada às pessoas mais importantes da minha vida: Mãe, Pai, Avó e Mana:

Aos meus **pais**, obrigada por terem acreditado em mim e por estarem sempre do meu lado.

À minha **avó** que me disse “em alto e bom som”, várias vezes o quanto estava orgulhosa de mim pelo percurso que estava a seguir e prestes a conquistar e que sabia que eu ia conseguir.

À minha **irmã**, o meu suporte, a minha melhor amiga. Que em momentos de cansaço levou com as minhas lágrimas achando que não ia conseguir e me deu força para continuar. Que mesmo com uma vida ocupada, se disponibilizou sempre para me ajudar no que quer que fosse. Obrigada!

A todos os **colegas e amigos** que fiz ao longo deste percurso, principalmente à Joana e à Margarida, que foram, nestes cinco anos, a minha companhia e o meu apoio, nos grupos de trabalho. Agradeço-vos por tudo, por todo o apoio, por toda a ajuda que me deram. Que bom foi conhecer-vos.

Às **educadoras de infância e profissionais de educação** que tive o prazer de conhecer neste percurso. Obrigada por tudo o que me ensinaram e por me terem recebido sempre de braços abertos.

A todas as **crianças** maravilhosas que conheci, que me receberam tão bem e que tornaram os meus dias mais felizes.

À professora **Ana Simões**, que foi incansável, sempre disponível e pronta a ajudar. Muito obrigada de coração por tudo! Foi uma sorte e um privilégio ter ficado consigo como orientadora neste percurso tão importante da minha vida.

E, por último, um obrigada a **mim**! Que, aos vinte e nove anos decidi mudar a minha vida, tirar uma segunda licenciatura a trabalhar ao mesmo tempo. Chorei, ri e pensei que não ia conseguir. Mas, entre o cansaço, tive força para continuar na certeza que era este o futuro que queria para a minha vida.

A todos, um enorme obrigada!

## RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, e tem como principal objetivo apresentar, de forma reflexiva e fundamentada, o percurso formativo vivido ao longo de quatro meses de intervenção pedagógica em contexto de jardim de infância. Esta intervenção decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com um grupo de dezanove crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Durante esta etapa formativa, foi possível observar diversos momentos de interação no quotidiano das crianças, mais precisamente os momentos de conflito entre as crianças e a necessidade de recorrer ao adulto para a resolução dos mesmos, tendo assim despertado o interesse em desenvolver um estudo de caso centrado no papel do adulto na resolução de conflitos. À medida que fui presenciando estes momentos, surgiram algumas questões como: *i) o que caracteriza um conflito? ii) de que forma pode o adulto promover a comunicação e negociação entre as crianças nos momentos de conflito? iii) quais são as estratégias a adotar para a resolução de conflitos? iv) qual o papel do adulto na gestão e resolução de conflitos entre as crianças?*

Este estudo intitula-se: **“O papel do adulto na resolução de conflitos entre crianças de pré-escolar”**. Neste contexto, definiu-se como objetivos do estudo: i) caracterizar o tipo de conflitos que surgem no grupo; ii) promover a comunicação e a negociação entre os pares ou grupo nos momentos de conflito; iii) incentivar a gestão por parte das crianças nos momentos de conflito; iv) analisar as estratégias utilizadas pelas crianças nos momentos de conflito. Para responder a estes objetivos, foi adotada uma abordagem metodológica de natureza qualitativa. A recolha de dados envolveu a aplicação de diversas técnicas e instrumentos, nomeadamente: realização de uma entrevista à Educadora Cooperante, a partir de um guião previamente elaborado, a observação direta participante, com o recurso a notas de campo elaboradas diariamente, por um inquérito de resposta fechada aplicado às famílias e à elaboração de uma grelha com categorias definidas anteriormente, com base nos dados resultantes das notas de campo e das respostas à entrevista realizada.

Os resultados evidenciam que a comunicação e a negociação entre pares desempenham um papel fundamental na gestão autónoma de conflitos, ajudando as crianças a chegar a acordos de forma mais colaborativa.

**Palavras-chave:** Criança; Conflito; Adulto; Comunicação; gestão de conflitos.

## ABSTRACT

The present report is part of the curricular unit Supervised Professional Practice II (PPS II), included in the master's degree in Preschool Education. Its main objective is to present, in a reflective and substantiated manner, the formative journey experienced over four months of pedagogical intervention in a preschool setting.

This intervention took place in a Private Institution of Social Solidarity (IPSS), with a group of nineteen children aged between 3 and 5 years. During this formative stage, it was possible to observe various moments of interaction in the children's daily lives, particularly moments of conflict between children and the need to rely on the adult for their resolution. This sparked an interest in developing a case study focused on the role of the adult in conflict resolution. As I witnessed these moments, several questions arose, such as: i) What characterizes a conflict? ii) How can the adult promote communication and negotiation among children during conflicts? iii) What strategies can be adopted for conflict resolution? iv) What is the adult's role in managing and resolving conflicts between children?

This study is entitled: ***“The Role of the Adult in Resolving Conflicts Among Preschool Children.”*** In this context, the study defined the following objectives: i) To characterize the types of conflicts that arise within the group; ii) To promote communication and negotiation among peers or the group during conflict situations; iii) To encourage children's management of conflict situations; iv) To analyze the strategies used by children during conflicts.

To address these objectives, a qualitative methodological approach was adopted. Data collection involved the application of various techniques and instruments, namely: conducting an interview with the Cooperating Educator based on a previously prepared script, direct participant observation with daily field notes, a closed-ended questionnaire applied to families, and the development of a coding grid with predefined categories based on the field notes and interview responses.

The results show that communication and negotiation among peers play a fundamental role in the autonomous management of conflicts, helping children to reach agreements in a more collaborative manner.

Keywords: Child; Conflict; Adult; Communication; Conflict management.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO .....	12
Caracterização do contexto socioeducativo .....	15
2.1. Meio envolvente .....	16
2.1.1. Contexto Socioeducativo .....	16
2.2. Equipe Educativa .....	18
2.2.1. Da sala das Raposas .....	18
2.3. Ambiente Educativo .....	19
2.3.1. Espaço e materiais da sala das Raposas .....	19
2.3.2. Tempo da Sala das Raposas .....	24
2.4. As Crianças da sala das Raposas .....	25
2.5. As famílias das crianças da sala das Raposas .....	28
ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO .....	30
3.1. Intenções educativas para a ação .....	31
3.1.1. Intenções educativas para com as crianças .....	32
3.1.2. Intenções educativas para com as famílias .....	34
3.1.3. Intenções educativas com a equipe educativa .....	35
3.2. Processo de Intervenção em Jardim de Infância .....	36
INVESTIGAÇÃO em jardim de infância .....	40
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	41
4.2. Revisão de literatura .....	42
4.2.1. Noção de conflito .....	42
4.2.2. A importância do conflito para o desenvolvimento social da criança .....	45
4.2.3. O papel do adulto na resolução de conflitos .....	47
4.2.4. Estratégias para a resolução de conflitos .....	51
4.2.5. A importância da comunicação na gestão de conflitos .....	53
4.3. Roteiro metodológico e ético .....	55
4.4. Apresentação e discussão dos dados.....	57
4.4.1. O papel do adulto na resolução de conflitos.....	58
4.4.2. A importância dos conflitos para o desenvolvimento da criança .....	59

4.4.3. A importância da comunicação entre o adulto e a criança em momentos de conflito .....	60
4.4.4. Estratégias a adotar para a resolução de conflitos .....	62
4.4.5. Conclusões do estudo.....	63
5.CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	69
ANEXOS .....	80
ANEXO A. ....	81
Portefólio da PPS II.....	81
ANEXO B.....	272
Roteiro Ético .....	272
ANEXO C.....	283
Consentimento informado para a elaboração do portefólio da criança .....	283
ANEXO D.....	285
Carta de apresentação às famílias .....	285
ANEXO E.....	287
Fotografias da sala das Raposas .....	287
ANEXO F.....	292
Grelha de observação sistemática.....	292
ANEXO G.....	304
Guião da entrevista realizada à educadora cooperante .....	304
ANEXO H.....	307
Transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante .....	307
ANEXO I. ....	310
Árvore categorial da entrevista à educadora cooperante .....	310
ANEXO J.....	314
Árvore categorial das notas de campo .....	314
ANEXO K.....	325

Inquérito por questionário aplicado às famílias.....	325
ANEXO L. ....	328
Apresentação e análise do inquérito por questionário aplicado às famílias .....	328

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Planta da sala das Raposas .....	20
--	----

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Rotina da Sala das Raposas.....	24
Tabela 2. Dados sociodemográficos das crianças da sala das Raposas .....	26
Tabela 3. Intenções delineadas para a ação .....	31
Tabela 4. Objetivos da investigação .....	42

## LISTA DE ABREVIATURAS

IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
MEM	Movimento da Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OS	Organização Socioeducativa
PPSI	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II

# INTRODUÇÃO

| " " | | " "

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Este documento tem como principal objetivo abordar, de modo reflexivo e fundamentado, a prática pedagógica desenvolvida em contexto de JI que decorreu durante, aproximadamente, quatro meses, entre 30 de setembro de 2024 a 24 de janeiro de 2025, com um grupo de 18 crianças – 9 meninas e 9 meninos, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade.

Ao longo da minha prática, tive o cuidado de apoiar, brincar, respeitar e contribuir para o desenvolvimento das crianças da minha ação. Nos primeiros dias da PPSII, tive a oportunidade de observar e presenciar vários momentos de todo o tipo de conflitos entre pares e grupo, quer dentro da sala, quer no exterior. À medida que presenciava estes momentos, fui levantando algumas questões, tais como: *i) o que caracteriza um conflito? ii) de que forma pode o adulto promover a comunicação e negociação entre as crianças nos momentos de conflito? iii) quais são as estratégias a adotar para a resolução de conflitos? iv) qual o papel do adulto na gestão e resolução de conflitos entre as crianças?*

Tendo então por base as questões levantadas, considerei pertinente desenvolver um **estudo de natureza qualitativa** inserido numa perspetiva de **metodologia de estudo de caso** tendo partido da observação direta dos momentos de conflito com os seguintes **objetivos**: i) caracterizar o tipo de conflitos que surgem no grupo; ii) promover a comunicação e a negociação entre os pares ou grupo nos momentos de conflito; iii) incentivar a gestão por parte das crianças nos momentos de conflito; iv) analisar as estratégias utilizadas pelas crianças nos momentos de conflito.

Deste modo, como **técnicas de recolha de dados**, optei pela realização de uma entrevista à Educadora Cooperante, a partir de um guião previamente elaborado, pela observação direta participante, com o recurso a notas de campo elaboradas diariamente, por um inquérito de resposta fechada às famílias e à elaboração de uma grelha com categorias definidas anteriormente, com base nos dados resultantes das notas de campo e das respostas à entrevista realizada.

No que se refere à estrutura do relatório, de forma a orientar a leitura do mesmo e a sua compreensão, explícito, de seguida, a organização dos diferentes capítulos: no segundo capítulo – **Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo** – partindo da observação, são caracterizados o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, o grupo de crianças e as famílias das crianças. Todas as informações apresentadas foram recolhidas através de observação direta, notas de campo e consulta documental. O terceiro capítulo – **Análise reflexiva da intervenção** – diz respeito às intencionalidades para a minha ação, nomeadamente para com as crianças, as famílias e a

equipa educativa e, ainda, uma avaliação global da concretização das intenções. No quarto capítulo – **Introdução à investigação em JI** – é identificada e fundamentada a problemática emergente “**O papel do adulto na resolução de conflitos entre crianças de pré-escolar**”; a revisão de literatura acerca da problemática identificada; o roteiro ético e metodológico, com posterior apresentação e discussão de dados que foram recolhidos ao longo da investigação e, por fim, são apresentadas as limitações do estudo e algumas perspetivas futuras. O quinto capítulo – **Construção da Profissionalidade** – apresenta a minha reflexão sobre todo o meu percurso e desempenho durante as práticas profissionais supervisionadas (PPSI e PPSII) e o contributo das mesmas enquanto futura educadora de infância. No último capítulo – **Considerações finais** – apresento as aprendizagens que considere mais significativas no decorrer da prática pedagógica. Seguem-se as referências utilizadas no presente relatório e os anexos com informação complementar.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| ' ' | ' ' |

Ao longo deste subcapítulo, irei caracterizar o contexto socioeducativo no qual realizei a PPS II. O subcapítulo encontra-se dividido em seis partes: i) o meio envolvente; ii) o contexto socioeducativo; iii) a equipa educativa; iv) o ambiente educativo, v) as crianças e vi) as famílias. Toda a informação apresentada foi recolhida através da observação direta e da consulta documental.

## **2.1. Meio envolvente**

A criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto educativo, como também no local onde vive ou já viveu, ou seja, o meio “cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.9). Deste modo, o conhecimento sobre o meio envolvente permitirá conhecer as crianças e as famílias que compõe o contexto socioeducativo (Ferreira, 2004).

A Organização Socioeducativa (OS) na qual foi realizada a PPS II encontra-se situada no concelho de Cascais, na freguesia de Carcavelos, onde habitam 46528 residentes (*Censos de 2021*, INE). A OS situa-se numa zona residencial privilegiada, com fácil acesso a meios de transporte como o comboio e o autocarro, que facilitam a deslocação para as zonas próximas. Ao seu redor, existe um centro comercial, comércio local, um pinhal, campos para jogar ténis e praia. Todos estes locais são um potencial ser explorado pelas crianças.

Torna-se essencial conhecer o meio que envolve a OS, pois permite conhecer as possibilidades de articulação da ação com a comunidade e o meio envolvente.

### **2.1.1. Contexto Socioeducativo**

A OS na qual realizei a PPS II é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), fundada em 2017, cujos utentes procuram um espaço de excelência e um projeto educativo de qualidade. Acolhe e acompanha crianças dos 3 meses de idade aos 6 anos de idade. Foi fundada com base nos valores cristãos expressos na Bíblia (p.4) com a missão de servir a comunidade mais carenciada (Projeto Educativo, 2021-2024). É, por isso, regida pelo seu caráter Cristão-Evangélico. Apresenta-se como uma escola “de todos para todos”, onde acolhem uma grande diversidade de crianças, tanto a nível étnico e cultural e socioeconómico, como a nível cognitivo e físico.

Do ponto de vista da OS, “a educação não se restringe ao ensino ou passagem de conhecimento, mas engloba vivências para os valores em que o respeito pelo outro, pela diferença, a tolerância e solidariedade são essenciais” (P.E., 2021-2024, p.4). Esta tem como missão “servir a comunidade envolvente, local e internacionalmente, desenvolvendo as competências do indivíduo ao longo do ciclo de vida” (p.5). Os valores pelos quais esta

instituição se guia são: “Cuidar do próximo com amor e sensibilidade; apoiar as famílias com compromisso e respeito e Educar a comunidade com excelência e inovação” (P.E., 2021-2024, p.5).

A OS rege-se pelo modelo pedagógico *Movimento da Escola Moderna (MEM)*, que está presente em Portugal desde 1966, com o propósito de criar escolas como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade. De acordo com Célestin Freinet, o MEM progrediu para uma visão de desenvolvimento fundamentada por um modelo sociocêntrico, ou seja, um modelo centrado no grupo, que leva a uma aprendizagem mais participativa, cooperativa e democrática. Consiste numa pedagogia que valoriza a participação e dinâmica de grupo, não se centrando somente nem na criança, nem no adulto, pois as aprendizagens fazem-se “através de processos de cooperação no seio de um grupo, sendo que este grupo é constituído pelas crianças e pelo educador” (Clérigo et al., 2021, p.128). Neste sentido, Niza (1996) defende que o/a educador/a e as crianças devem formar uma equipa onde, todos juntos, partilham e decidem acerca das atividades, as responsabilidades e os tempos (p.145) recorrendo ao emprego de *instrumentos de organização* tanto para atividades, como para ajudar as crianças em determinados momentos como por exemplo: mapa de atividades, mapa de presenças, mapa de tarefas, mapa do tempo, mapa dos projetos, assembleia semanal e presidentes.

No que diz respeito à organização do espaço da OS: entramos por um portão e deparamo-nos com um pequeno jardim, umas escadas e uma rampa. Entramos pela porta principal que só abre tocando a campainha. Aqui, passamos por um pequeno *hall* de entrada onde se situa a secretaria; passamos para o corredor que dá acesso ao refeitório e respetiva cozinha, uma sala polivalente e duas casas de banho para os funcionários/adultos. Mais à frente, ao longo do corredor, encontramos cinco salas pertencentes à valência de Creche, duas casas-de-banho de apoio a estas salas, uma sala polivalente, uma sala de Berçário e uma sala destinada a arrumação de materiais e ginásio. Continuando pelo corredor, encontramos mais três salas de valência de Jardim de Infância, duas casas-de-banho de apoio às salas, uma sala para as crianças que fazem terapia e ainda uma sala para as docentes e não-docentes. No piso zero, temos uma passagem para o exterior, constituído por duas zonas de brincadeira, um para a valência de Jardim de Infância e outro para a valência de Pré-Escolar. Passando para o primeiro piso, deparamo-nos com três salas de valência de Jardim de Infância, duas casas-de-banho de apoio às salas e ainda o gabinete da direção pedagógica.

Para além deste espaço destinado às crianças, a OS possui departamentos e acolhe algumas causas sociais: (i) Serviço de Apoio Domiciliário; (ii) Centro de Convívio; (iii) Gabinete de Reinserção Social; (iv) Apoio Social com o banco alimentar; (v) a Incubadora Social iniciada

este ano e que consiste no acompanhamento de pessoas no fundo de desemprego onde são fornecidas ajudas para ingressarem no mundo do trabalho; (vi) o Programa ABC Guiné, que consiste num apoio a três escolas na Guiné; (vii) a “*instituição*” Desenvolve, com consultas de psicologia, de terapia da fala e de terapia ocupacional; (viii) a Guest House, uma forma de obter rentabilidade com o espaço existente na instituição; (ix) o Gabinete Dívida Zero; (x) o Apartamento Partilhado, que consiste na ajuda a mulheres e mães vítimas de violência doméstica; (xi) o Apadrinhamento, que consiste na possibilidade de pessoas ajudarem as crianças com mais dificuldades na instituição; (xii) a Componente de Apoio à Família nas escolas do agrupamento da Parede; (xiii) as Atividades Extra Curriculares; (ix) o projeto SALTO, mais direcionado para o 2.º Ciclo do Ensino Básico.

## **2.2. Equipa Educativa**

Na OS onde desenvolvi a PPS II, a equipa pedagógica “reconhece a importância de uma atualização permanente dos seus colaboradores, e neste sentido, promove o acesso a meios de formação contínua (P.E., 2021-2024, p.5). Após ter consultado o Projeto Educativo da OS (2021-2024), pude concluir que a equipa esta era composta por vinte e um docentes, distribuídos pelas três valências (Berçário, Creche e Jardim de Infância), sendo nove as educadoras de infância e doze as técnicas de ação educativa. A OS conta ainda com quatro docentes de atividades que as crianças têm semanalmente: dança, inglês, música e educação física. A direção pedagógica conta com uma diretora técnica/pedagógica “que assegura a qualidade da prestação do serviço de Creche, garantindo o cumprimento das orientações do Concelho de Administração e as Orientações Pedagógicas para a Creche (2016)” (P.E., 2021-2024, p.8).

Através da observação direta e de algumas conversas informais realizadas, é possível afirmar que eram realizadas reuniões semanais entre educadoras e a coordenadora pedagógica e reuniões mensais entre o corpo não docente. Assim, todos/as os/as profissionais da OS têm um papel educativo importante, verificando-se uma *cultura colaborativa* (Formosinho & Machado, citados por Gonçalves, 2012).

### **2.2.1. Da sala das Raposas**

A equipa da sala das raposas é responsável por criar relações positivas, de confiança, respeito e compreensão, em que as crianças possam expressar as suas ideias e se sintam *confortáveis* em expressar os seus sentimentos. A equipa educativa da sala onde realizei a PPS II era constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de

ação educativa. As duas tinham uma *excelente* relação no que toca à cooperação e à partilha de tudo o que envolvia o grupo de crianças pelo qual eram responsáveis.

A educadora de infância encontra-se na faixa etária dos 40/50 anos e tem como formação uma Licenciatura em Educação de Infância e um Mestrado em Educação Pré-Escolar. Está na OS há 13 anos, sendo que já trabalhava nesta OS quando ainda estava a frequentar a Licenciatura. A auxiliar de ação educativa encontra-se na faixa etária dos 55-65 anos e está nesta OS há 35 anos. Para além da educadora cooperante e da auxiliar de ação educativa, a sala de atividades da PPS II contemplava, duas vezes por semana, outras duas profissionais de educação: era disponibilizado acompanhamento individual a uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e existia uma terapeuta da fala para dar apoio a um a outra criança com dificuldades na comunicação oral.

Observei diariamente momentos de troca de ideias e partilha de informação entre a equipa de sala. Com efeito, quando “as equipas de educadores partilham o espaço, as observações, as preocupações e as ideias, (...) passam a confiar e a depender umas das outras para apoio e aconselhamento” (Post & Hohmann, 2011, p.306).

## **2.3. Ambiente Educativo**

De acordo com Silva et al., 2016, (p.5), o ambiente educativo é o “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes”. A organização do ambiente educativo em sala funciona como um apoio ou uma base para o trabalho curricular realizado pelo/a educador/a e respetivas intencionalidades. A qualidade do ambiente educativo é um fator determinante no sucesso, na igualdade de direitos e nas oportunidades de vida das crianças (Silva et al., 2016, p.10).

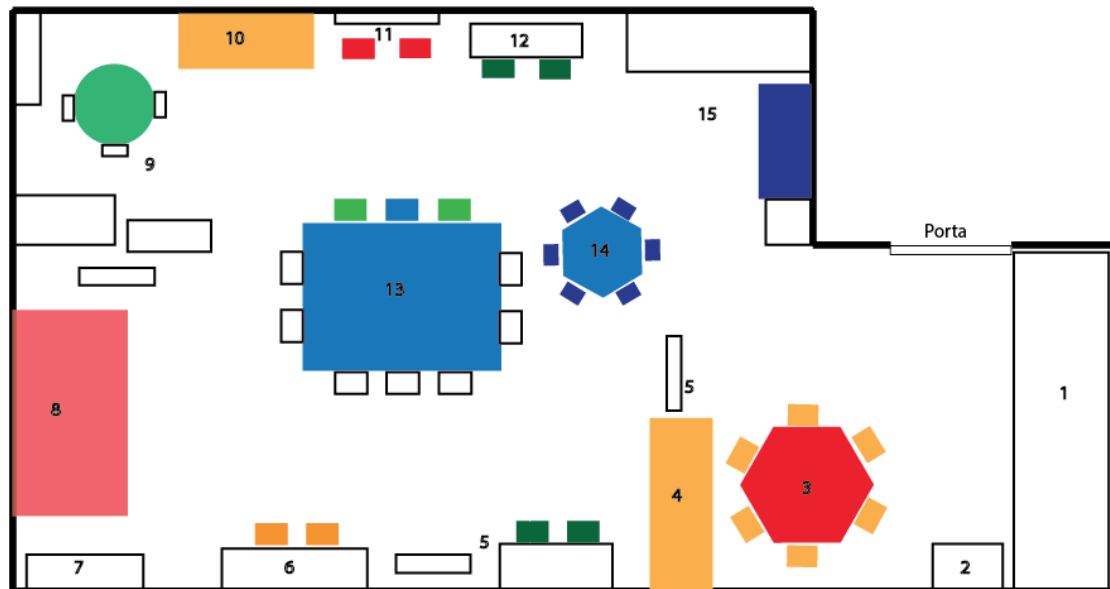
### **2.3.1. Espaço e materiais da sala das Raposas**

O modo “como está organizado o espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade e, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2011, p. 57). Para além disso, a organização do espaço “promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2011, p.101).

A sala das Raposas (cf. Figura 1. Planta da sala das Raposas) estava organizada do seguinte modo:

**Figura 1**

*Planta da sala das Raposas*



- 1 - Armário com documentos e trabalhos da Educadora cooperante
- 2 - Carrinho de apoio com materiais diversos
- 3 - Área para trabalhos
- 4 - Armário com trabalhos das crianças
- 5 - Área da Matemática
- 6 - Área das Ciências
- 7 - Carrinho de apoio para área das ciências
- 8 - Tapete
- 9 - Área do faz-de-conta
- 10 - Armário com os jogos de mesa
- 11 - Quadro magnético para jogos
- 12 - Pequena mesa de trabalho com imagens ilustrativas para aprendizagem
- 13 - Mesa grande de apoio a jogos de mesa e atividades
- 14 - Mesa média de apoio a trabalhos
- 15 - Área da Biblioteca

A criação de um ambiente educativo que privilegia materiais diversificados e acessíveis e que permita a opção de escolha, promove o envolvimento e desenvolvimento da criança (Silva et al., 2016, p.11). A sala das Raposas possuía uma área *ampla* e muito *agradável*, apesar de estar estruturada e organizada, era flexível, permitindo que as crianças transportassem objetos pela sala e para outras áreas, explorando-os de forma livre. Era um espaço com *boa* luz natural, com *grandes* janelas em dois lados da sala e uma porta que permitia o acesso ao corredor. Os espaços da sala estavam organizados em áreas de interesse e acessibilidade a todas as crianças.

A partir da planta da sala apresentada, é possível observar uma porta de acesso ao corredor exterior, onde estavam localizados os cabides de cada criança que serviam para pendurar os seus pertences. Ainda fora da sala, do lado esquerdo (estando virado de frente para a porta), estava localizado um armário que continha as garrafas de água de todas as crianças. Assim que entrávamos na sala, continuando do lado esquerdo, encontrávamos um lavatório com armário por cima e por baixo, com os ecopontos, produtos de limpeza e um pouco mais para o lado, prateleiras com os portefólios das crianças, e todo o material e documentos da equipa educativa.

A sala das Raposas encontrava-se organizada pelas seguintes áreas: (i) área da escrita, (ii) área da matemática, (iii) área das ciências, (iv) área da biblioteca, (v) área do faz de conta, (vi) área do tapete, (vii) área das artes e (viii) área dos jogos de mesa.

A **área da Matemática** (cf. Anexo F. Sala das Raposas, figura 8) era constituída por uma mesa com dois jogos que nunca são retirados, e duas cadeiras e um carrinho ao lado com divisórias, que contém jogos de empilhar, de encaixe, de associação e correspondência e puzzles. A **área das ciências** (cf. Anexo F. Sala das Raposas, figura 7) era constituída por uma mesa e duas cadeiras e um carrinho com cestos, com diversos materiais relacionados com as ciências tais como: pedras preciosas, livros de experiências, insetos embalsamados, etc. A **área da biblioteca** (cf. Anexo F. Sala das Raposas, figura 3) tinha um armário com divisórias onde se encontravam os livros que as crianças podiam manusear quando queriam e os livros da educadora e da auxiliar, apenas manuseados pela equipa da sala de atividades, nomeadamente para a hora do conto ou outros momentos da rotina diária. Era composta também por um pequeno sofá onde as crianças se sentavam sempre que queriam ver um livro. A **área do faz de conta** (cf. Anexo F. Sala das Raposas, figura 6) era composta por uma cozinha com os diversos elementos que a constituíam, tais como: pratos, copos, alimentos, tachos, etc.; um pequeno armário de plástico com gavetas onde se encontravam guardadas roupas / disfarces e sapatos; uma mesa-redonda e três bancos; uma cama de madeira para bonecas; e um armário de madeira com variados objetos, tais como: telemóveis, carteiras. A **área do tapete** (cf. Anexo F. Sala das Raposas, figura 5) era composta por um tapete e caixotes com diversos brinquedos destinados somente a esta área. Era também a área onde as crianças podiam brincar com os brinquedos que traziam de casa. A **área das artes** (cf. Anexo F. Sala das Raposas, figura 9) tinha um cavalete com tintas, onde a criança trazia a folha e pendurava para realizar a sua pintura com pincéis. Por último, a **área dos jogos de mesa/desenhos** (cf. Anexo F. Sala das Raposas, figura 4) era polivalente, pois era composta por uma mesa grande que estava situada no centro da sala onde as crianças faziam os jogos de mesa, desenhavam nos seus cadernos, faziam recorte e colagem, entre outras produções.

Nas paredes da sala, estavam dispostos três quadros que serviam para afixar as produções que as crianças iam fazendo ao longo do ano letivo. Estavam também afixados, ao alcance das crianças, nas portas dos armários, janelas e paredes, uma série de *instrumentos de pilotagem* específicos do MEM. De acordo com Niza (1996), estes instrumentos contribuem para a planeamento de um ambiente educativo que permita a cada pessoa adquirir conhecimentos, compreender os modos de agir e desenvolver valores éticos e estéticos. Na sala das Raposas, estavam presentes os seguintes *instrumentos de pilotagem*:

- **Mapa de presenças mensal:** todos os dias, quando as crianças entravam na sala, marcavam a sua presença no mapa. Procuravam o seu nome, viam em que dia se encontravam olhando para a seta que as auxiliava nesta tarefa. Com o dedo, partiam do seu nome e seguiam a linha até encontrarem o quadrado do respetivo dia;

- **Agenda semanal:** agenda feita em cartolina e com uma tabela feita à mão onde estavam descritos os momentos das rotinas das crianças. Estes momentos estavam dispostos em fotografias com as crianças da sala para estas conseguissem identificar todos os momentos do dia. Cada dia era reservado a uma atividade curricular, tais como: dança, música, educação física, inglês, hora do conto, matemática, ciências, culinária e escrita;

- **Mapa de tarefas:** mapa com as tarefas que cada criança tinha na sua rotina diária e que iria ficar responsável durante a semana. Tarefas: ser presidente; ser chefe do comboio; marcar o tempo; marcar a data; limpar as mesas; arrumar o tapete; arrumar a biblioteca. Por cada tarefa estavam responsáveis duas crianças (a mesma dupla do comboio); todas as semanas trocavam de tarefa;

- **Mapa “Mostrar, Contar ou Escrever”:** instrumento utilizado pelas crianças diariamente. Quando chegavam à sala, escreviam o seu nome no mapa de modo a ficarem inscritas e poderem mostrar ou contar o que quisessem no momento da reunião do *conselho da manhã*;

- **Plano do dia:** efetuado todos os dias de manhã, antes de iniciar o conselho, em conjunto com as crianças e sempre em concordância com o que estava na agenda semanal do grupo. Eram traçadas as atividades que as crianças iriam ter durante o dia e quem as iria realizar. No final do dia, as crianças faziam a avaliação deste plano, onde o presidente dessa semana, com o auxílio do adulto e em conjunto com o restante grupo, analisavam o plano e viam se as tarefas/atividades foram ou não realizadas (bola sem estar pintada = iniciada, mas não terminada; bola preenchida = realizada);

- **Mapa do tempo:** mapa onde as crianças, através do desenho, marcavam o tempo que estava a fazer-se sentir naquela manhã;

- **Mapa dos projetos:** instrumento onde constava o que as crianças queriam saber/fazer/mudar para desenvolverem, em conjunto, um projeto com o tema de interesse.

Constava também os nomes das crianças que o estava a desenvolver, quem apoiava, a data de início e data de fim do mesmo. Cada projeto tinha o seu *Mapa de Planeamento do Projeto* que era constituído por seis colunas: (i) o que queremos saber; (ii) o que pensamos saber; (iii) onde vamos saber; (iv) o que vamos fazer; (v) como vamos divulgar e (vi) avaliação do projeto;

- **Diário de grupo:** folha dividida em quatro colunas: (i) gostámos, (ii) não gostámos, (iii) fizemos, (iv) o que queremos saber/fazer. Aqui, as crianças, de livre vontade, podiam escrever algo que tinham gostado ou não nessa semana, bem como algo que tinham feito e que queriam vir a fazer. No final da semana, na reunião do conselho da tarde, liam em conjunto o diário;

- **Mapa das Comunicações:** onde as crianças escreviam algo que tivesse a ver com as suas produções em sala. Este mapa era constituído por cinco colunas: (i) quem comunica; (ii) data; (iii) o que fez; (iv) como fez e (v) apreciação.

Após concluir a análise do espaço interior da sala das Raposas, é essencial apresentar a área exterior, que também fazia parte da rotina diária das crianças. Este espaço dividia-se em três áreas principais: (i) a zona das mesas, onde se encontravam duas mesas de piquenique, um baú com brinquedos doados, além de troncos e pneus; (ii) a zona do parque, equipada com baloiços, escorregas, estruturas para trepar, escalada, balancés e pneus; (iii) a zona do campo de jogos, que incluía um campo de futebol com balizas, cestos de basquetebol, além de bicicletas, triciclos e trotinetes.

De acordo com Hohmann e Weikart (1997, citados por Tavares, 2011), o recreio é um ambiente enriquecedor para as crianças. O espaço exterior oferece oportunidades únicas que o ambiente interno não consegue proporcionar, como o contato direto com a natureza. Para Rosa (2013), brincar ao ar livre possibilita experiências diversificadas e multissensoriais, promovendo uma atividade física intensa, expressiva e cheia de desafios. Nessas situações de incerteza e superação, o papel do/a educador/a é fundamental, pois auxilia as crianças no desenvolvimento da tomada de decisões, na resolução de problemas, no pensamento crítico e na resiliência.

A experiência com desafios e riscos controlados é essencial para que a criança se sinta capaz e confiante no seu dia a dia. No Jardim de Infância, o/a educador/a pode criar condições para que o espaço exterior seja explorado livremente, permitindo que as crianças (i) desenvolvam os seus próprios movimentos, (ii) utilizem os materiais disponíveis de forma criativa, (iii) estabeleçam desafios para si mesmas e (iv) experimentem riscos controlados, tornando-se mais autónomas e responsáveis pela sua segurança (Silva et al., 2016). Para que aprendam a gerir os riscos das suas ações, é fundamental que os adultos lhes proporcionem um ambiente *seguro*, mas que também incluía desafios que incentivem o seu crescimento e desenvolvimento.

### 2.3.2. Tempo da Sala das Raposas

Para que o desenvolvimento das crianças ocorra de forma positiva, é essencial que o ambiente educativo esteja devidamente organizado. Nesse sentido, a implementação de rotinas diárias e momentos de cuidado é fundamental, pois contribui para a estruturação do ambiente. Dessa forma, é possível atender às necessidades das crianças sem restringir as suas oportunidades de aprendizagem. De acordo com Torrão (2015), as rotinas devem ter um caráter repetitivo, pois a repetição das ações permite que as crianças explorem, pratiquem e aprimorem as suas competências com confiança. Assim, para um desenvolvimento saudável, é fundamental a presença de rotinas diárias. A forma como esses momentos são vivenciados desempenha um papel essencial na construção de relações e interações. Por isso, a rotina diária deve ser bem definida e estruturada, proporcionando oportunidades para a autonomia das crianças, garantindo o seu bem-estar e promovendo aprendizagens significativas por meio da sua participação ativa nos diferentes momentos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Nesse sentido, é importante considerar as oportunidades que as crianças têm para tomar decisões sobre o que fazer, durante quanto tempo, com que frequência e com quem. Além disso, deve avaliar-se como a sua opinião é tida em conta na planificação das atividades, na assunção de responsabilidades e na forma como os problemas e regras são discutidos e compreendidos (Portugal & Leavers, 2018).

O tempo letivo era organizado com base numa rotina estruturada, alinhada com as necessidades e interesses do grupo de crianças. Através da observação participante e das conversas informais com a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa, foi possível constatar que o dia a dia na sala das Raposas seguia uma estrutura bem definida. (Cf. tabela 1. Rotina da Sala das Raposas).

**Tabela 1**

*Rotina da Sala das Raposas*

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
<b>Acolhimento (7h30 – 9h30)</b>				
Plano do Dia	Plano do Dia	Plano do Dia	Plano do Dia	Plano do Dia
Educação Física	Aula de	Trabalhos na	Aula de	Trabalhos na

(10:15 – 11:00)	Dança/Música (10:05 – 10:35)	sala	Inglês (9:30 – 10:00)	sala
Trabalhos na sala ou Brincar na rua	Trabalhos na sala ou Brincar na rua	Trabalhos na sala ou Brincar na rua	Trabalhos na sala ou Brincar na rua	Trabalhos na sala ou Brincar na rua
<b>Almoço (12 horas)</b>				
Escrita	Hora do conto	Matemática	Atividades e Projetos	Organização de trabalhos
Jogos/Brincadeira	Jogos/Brincadeira	Jogos/Brincadeira	Jogos/Brincadeira	Jogos/Brincadeira
Conselho da Tarde	Conselho da Tarde	Conselho da Tarde	Conselho da Tarde	Conselho da Tarde
<b>Lanche (16h)</b>				
<b>Brincadeira na sala ou exterior (16h30 – 18h30)</b>				

#### 2.4. As Crianças da sala das Raposas

De acordo com Silva et al. (2016), cada criança é um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, possuindo um percurso de desenvolvimento singular e uma maneira própria de aprender. Para descrever um grupo de crianças, é essencial reconhecê-las como indivíduos, uma vez que cada uma carrega uma experiência social única que a diferencia das demais (Ferreira, 2004). Assim, é fundamental respeitar essas diferenças. Segundo Niza (2013), um grupo heterogêneo, em relação à idade, proporciona às crianças um “exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe (...) enriquecimento cognitivo e sociocultural” (p.149).

Para elaborar um currículo adequado ao grupo, torna-se essencial conhecer e compreender as particularidades das crianças da sala, permitindo uma abordagem mais ajustada às suas necessidades e potencialidades. Neste sentido, é fundamental descrever as características do grupo de crianças que acompanhei ao longo da minha experiência na PPS II. Para tal, reuni algumas informações sobre as crianças da sala das Raposas e construí

uma tabela relativa aos dados sociodemográficos de cada criança. (Cf. Tabela 2. Dados sociodemográficos das crianças da sala das Raposas).

**Tabela 2**

Dados sociodemográficos das crianças da sala das Raposas

<b>Dados sociodemográficos das crianças da sala das Raposas</b>						
Identificação da criança				Informações referentes à família		Situação escolar
Nome	Idade (10-2024)	Sexo	Nacionalidade	Número de irmãos	Irmãos na instituição	Encarregado de educação
AM	3	M	Portuguesa	0	0	Mãe
AF	3	F	Portuguesa	2	0	Mãe
AC	3	M	Brasileira	1	0	Mãe
AF	3	F	Portuguesa	1	0	Mãe
BA	5	F	Brasileira	2	0	Mãe
BM	3	M	Portuguesa	2	0	Mãe
CA	3	F	Portuguesa	1	0	Mãe
CS	3	M	Portuguesa	0	0	Mãe
CC	3	F	Portuguesa	0	0	Avó
DF	3	M	Portuguesa	1	0	Mãe
EC	3	M	Portuguesa	1	0	Mãe
GR	3	M	Portuguesa	0	0	Mãe
JJ	3	F	Alemã	1	1	Mãe
LS	3	F	Brasileira	2	1	Mãe
LC	3	F	Portuguesa	2	0	Mãe
LA	4	M	Portuguesa	2	0	Mãe
MC	3	F	Portuguesa	1	1	Mãe
TG	5	F	Portuguesa	2	0	Mãe
TS	4	M	Portuguesa	2	2	Mãe

O grupo da sala das Raposas era constituído por dezanove crianças, dez do género feminino e nove do género masculino, de nacionalidades diferentes: catorze têm nacionalidade portuguesa, três têm nacionalidade brasileira e uma tem nacionalidade alemã. O grupo era composto por crianças com uma faixa etária compreendida entre os três anos e os cinco anos de idade (início da PPS II). Na sala das Raposas, quinze crianças têm irmãos, dos quais quatro frequentam a OS, tanto na valência de creche como pré-escolar.

Em relação à função de encarregado de educação, podemos constatar, através da análise da Tabela 2 que a maioria é assumida pela mãe (dezoito crianças), havendo uma avó que está encarregue dessa função.

Além das informações apresentadas na tabela, é fundamental que a análise do grupo considere cada criança como um ser único, com características próprias e experiências individuais. O seu desenvolvimento e as suas relações não se limitam ao ambiente institucional onde estão inseridas. Conforme defendido por Silva et. al. (2016), é essencial

que o/a educador/a olhe para cada criança atentamente e para as suas interações no grupo, de modo a compreender se esta se sente confortável e integrada, bem como para conhecer os seus interesses e conhecimentos. Dessa forma, o adulto pode e deve acompanhar e apoiar as crianças nas diversas experiências, garantindo-lhes espaço para se expressarem e respeitando o ritmo de desenvolvimento e aprendizagem de cada uma. Com base nas interações e experiências que tive com este grupo de crianças, posso afirmar que o grupo da sala das Raposas era *enérgico, autónomo*, mas, no geral, pouco *curioso e interessado*. Era um grupo que tinha alguma dificuldade em se concentrar em momentos de conversa em que estavam todos sentados à volta da mesa. Em momentos de atividades, também um grande número de crianças demonstrava alguma dificuldade em se concentrar no que estava a fazer e perdia o interesse rapidamente. Para além de todas estas particularidades, houve um aspeto que se destacou que foi: o respeito pelo outro. Desde o meu primeiro dia nesta sala, que observei um encorajamento e um “trabalho” por parte do adulto para que as crianças compreendessem e respeitassem todos os elementos da sala. Como resultado, a entreajuda entre as crianças era algo evidente no dia a dia como, por exemplo, a atitude de algumas crianças para com o C.S., uma criança com NEE, o que demonstra sensibilidade, respeito, ajuda e amizade. Uma dimensão relevante e que identifiquei no grupo de crianças com o qual intervim, foi o facto de existirem muitos momentos de conflito, recorrendo as crianças à agressividade e ao toque, antes de recorrerem ao adulto.

No que concerne ao nível da linguagem oral, algumas crianças apresentavam dificuldade na comunicação, sendo, por vezes, difícil de compreender o que queriam dizer, mas, no decorrer da PPS II, foram visíveis a evolução e a melhoria que essas crianças tiveram.

Vai-se notando de dia para dia uma evolução na fala de **D**. Para além de falar mais, já se percebe um pouco melhor o que diz, mas ainda assim, percebe-se muito pouco. (Nota de campo n.º 32, momento 3).

No que diz respeito ao desenvolvimento social e emocional, as crianças da sala das Raposas apresentavam diferentes níveis de interação. Enquanto algumas eram participativas e estabeleciam relações interpessoais com facilidade, outras demonstravam menos confiança para se envolver ativamente:

**L.A.** estava a fazer a atividade dos flocos de neve e **A.F.** senta-se ao seu lado a conversar. Eu pergunto porque estamos a fazer um floco de neve e explico porquê. Os dois muito conversadores dizem que gostavam de ir á neve, de brincar na neve e que está muito frio onde há neve. (Nota de campo n.º 45, momento 3).

**C.C.** pela primeira vez interage muito com o **A.** Vai ter com ele para brincarem e fica a manhã quase toda a brincar com ele no tapete e a fazer brincadeiras e sons e este imita. (Nota de campo n.º 44, momento 3).

A nível psicomotor, no geral, as crianças demonstravam aptidões a nível da coordenação do corpo, sendo visível o enorme interesse das crianças pela corrida em momentos de brincadeira no exterior como em momentos orientados. Em relação à motricidade fina, observou-se que algumas crianças ainda precisavam de maior desenvolvimento, especialmente no manuseio da tesoura para recorte. No entanto, todas demonstravam capacidade para se movimentar com segurança pelos diferentes espaços da OS:

A fazerem a atividade do floco de neve, uns punham cola diretamente nos bocadinhos de papel e outros punham a cola diretamente na folha principal e depois os bocadinhos de papel por cima. As crianças mais velhas quiseram cortar com tesoura e as mais novas, preferiram rasgar. (Nota de campo n.º 46, momento 4).

Em relação à alimentação, todas as crianças manifestavam autonomia nos momentos de refeição, embora existisse necessidade de ajuda por parte do adulto em demonstrar como se utilizavam os talheres e chamar à atenção para o uso do garfo e da faca, sendo que algumas crianças utilizavam as mãos como substituto da faca:

**T.G.** gosta muito de ajudar os mais novos. A comerem o prato principal, esta percebe que **J.** está com dificuldades em comer com o garfo e faca. Chega-se para o seu lado, agarra nos talheres de J. e diz-lhe: “*olha, o garfo é assim e ajudas com a faca.*” (Nota de campo nº4, momento 3).

## 2.5. As famílias das crianças da sala das Raposas

A relação e colaboração entre as famílias e o Jardim de Infância é frequentemente abordada por diversos autores através do conceito de *partnership*. Segundo Henderson e Mapp (2002, citados por Galvão & Pires, 2017), esse conceito representa um processo em que todos os envolvidos colaboram com um objetivo comum: oferecer apoio mútuo para promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento das crianças. Dessa forma, o envolvimento das famílias é essencial para estabelecer uma relação de cooperação eficaz com o Jardim de Infância. Fuertes (2010) destaca que uma relação positiva entre pais e educadores/as favorece a integração da criança no ambiente escolar, fortalecendo a sua

autoestima e satisfação. Além disso, Katz (citada por Fuertes et. al., 2018), ressalta a importância da complementaridade entre o papel dos pais e dos/as educadores/as no desenvolvimento e aprendizagem infantil. O estabelecimento de uma parceria com a família promove “i) a participação positiva e o da família; ii) a qualidade das práticas educativas e o nível de satisfação dos profissionais de educação, e iii) a afiliação da criança à creche/jardim de infância” (Fuertes, 2020, p.1). Diversos estudos têm indicado que quando a relação equipa educativa-famílias é percebida por todos como positiva, apenas existem benefícios para as duas partes e, principalmente, para as crianças. Isto acontece, porque tanto a equipa educativa como as famílias trabalham em conjunto para os mesmos objetivos e finalidades (Oliveira, 2014). Segundo Pedro e Silva (2022), a escola e a família “constituem duas instituições sociais centrais hoje em dia” (p.1). Corroborando com esta ideia, Matos (2003) refere que as famílias são vistas como os primeiros/as educadores/as, a quem incumbe a tarefa de educar, tendo o dever de, entre outras, acompanhar e participar as iniciativas e acontecimentos que vão decorrendo ao longo do ano escolar.

Na sala das Raposas, existia uma relação de respeito, cumplicidade e empatia entre famílias e equipa educativa. Esta procurava promover a participação das famílias no ambiente da sala, incentivando a sua interação no contexto educativo. Tinha como hábito partilhar as aprendizagens das crianças, bem como as atividades e projetos desenvolvidos. O objetivo era criar uma maior proximidade entre as famílias e a rotina diária da sala, permitindo que acompanhassem e se envolvessem no trabalho realizado.

Ao longo da PPS II, pude observar que a maioria das crianças tem uma estrutura familiar *estável e harmoniosa*. Em relação às nacionalidades das famílias e de acordo com a informação facultada pela educadora cooperante, para além da nacionalidade portuguesa, existiam outras nacionalidades, as nacionalidades alemã e brasileira. Também é relevante mencionar que a avaliação das crianças envolvia a participação das respetivas famílias, sendo realizada em dois momentos ao longo do ano letivo: uma no final do primeiro semestre, conhecida como avaliação intercalar, e outra no final do ano letivo. No início do ano, ocorria uma primeira reunião informativa com todas as famílias. Mais tarde, era agendada uma reunião intercalar individual, onde cada família recebia uma avaliação detalhada do desenvolvimento da criança até ao final do primeiro semestre. Já no final do ano letivo, as famílias recebem um relatório pedagógico, que reúne uma análise global baseada nos registos semanais feitos pela educadora. Esse documento apresenta um resumo do desenvolvimento da criança, abordando tanto os seus progressos gerais, como aspetos específicos das suas aprendizagens (Projeto Educativo, 2023-2024).

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| " " | | " "

### 3.1. Intenções educativas para a ação

Ao definir as intencionalidades da sua ação, o/a educador/a reflete sobre as suas conceções e valores, atribui sentido à sua ação, conhecendo a razão daquilo que faz e o que pretende alcançar. A intencionalidade educativa permite adequar a prática do educador às necessidades das crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Assim, no presente capítulo, apresento as minhas intenções educativas para a ação pelas quais pretendi guiar a minha ação pedagógica, nomeadamente com o grupo de crianças, com as famílias e com a equipa educativa. Delineei diferentes intencionalidades para estes três domínios, tendo em conta diferentes princípios. A Tabela 3. Intenções delineadas para a ação apresenta as intenções delineadas.

**Tabela 3**

Intenções delineadas para a ação

<b>Crianças</b>	<b>Famílias</b>	<b>Equipa Educativa</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Estabelecer uma relação próxima e afetiva com as crianças, baseada na segurança, apoio, confiança e respeito;</li><li>• Respeitar a individualidade de cada criança e os seus ritmos;</li><li>• Promover e desenvolver atividades tendo em conta os interesses e necessidades das crianças como ser individual e como parte de um grupo;</li><li>• Auxiliar as crianças a desenvolver estratégias de autorregulação, na gestão de conflitos e em momentos da sua rotina;</li><li>• Promoção da gestão das emoções das crianças.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Estabelecer uma relação próxima, baseada em valores como a confiança, o respeito e a partilha;</li><li>• Promover o envolvimento das famílias no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Estabelecer uma relação com base no apoio e cooperação com a equipa educativa;</li><li>• Desenvolver um trabalho de equipa, agindo e planeando em conjunto;</li><li>• Promover a partilha de saberes, experiências e ideias com a equipa educativa.</li></ul>

### 3.1.1. Intenções educativas para com as crianças

Segundo Portugal (2000), “o respeito e a focalização na qualidade das relações que se estabelecem com as crianças são fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo” (p.89). A mesma autora salienta que, quando um adulto fica responsável por um grupo de crianças, deve preocupar-se em estabelecer uma relação afetiva com cada uma. Neste sentido, a primeira intenção que defini foi **estabelecer uma relação próxima e afetiva com as crianças, baseada na segurança, apoio, confiança e respeito**, considerando que estes valores são a base para a criação da relação que pretendia desenvolver com as crianças. Se as crianças estiverem envolvidas em relações de suporte, positivas e sensíveis, é possível que se sintam mais confortáveis e confiantes para se envolverem em atividades (Correia, 2020). Neste sentido, pretendi mostrar-me sempre disponível para as crianças, apoiando as suas ações e planos, na realização de atividades, em momentos de brincadeira, transmitindo-lhes confiança, para que estas me vissem como uma figura de referência em quem podiam confiar.

Em relação a esta primeira intenção, penso ter sido um aspeto muito bem conseguido pois desde o início as crianças chamavam-me e procuravam-me para brincar com elas, para pedir apoio em momentos de conflito ou para algo que não estavam a conseguir fazer sozinhas.

As crianças já se aproximam de mim para momentos de partilha e para pedir ajuda.

**B.A.** com um grande sorriso na cara mostra-me o que construiu: “olha aqui o que construí! Uns halteres para ir na academia”. **T.S.** que é uma criança mais recatada, sente-se à vontade para me mostrar também o que construiu com as mesmas peças: “olha, fiz um guarda-chuva! (Nota de campo n.º 3, momento 1).

A minha segunda intenção foi **respeitar a individualidade de cada criança e os seus ritmos**. Enquanto futura educadora, é importante reconhecer e respeitar os ritmos de cada criança pois cada uma tem as suas características, as suas vivências e os seus costumes e todos têm o direito de ter a oportunidade de experimentar a infância com dignidade e apreço (Sarmiento & Carvalho, 2017).

Mesquita (2018) refere que “nunca nos podemos esquecer que não existe o que pode ser considerado um modelo exato de como uma criança de determinada idade deve ser (...) não existem crianças erradas e crianças certas, mas apenas crianças diferentes” (p.4). Assim, durante toda a minha ação, fiz questão de reconhecer que cada criança é um ser único e singular e, por isso, apoiei e respeitei sempre o ritmo de aprendizagem de cada criança.

Seguindo este pensamento, é importante lembrar que os adultos devem privilegiar momentos do interesse das crianças em vez de tentarem estimular ou sobrecarregar as crianças com situações que os adultos gostariam que a criança se interessasse (Post & Hohmann, 2011).

Neste sentido, surgiu a terceira intenção que se baseou em **promover e desenvolver atividades tendo em conta os interesses e necessidades das crianças como ser individual e como parte de um grupo**. O/A educador/a deve encontrar estratégias e desenvolver atividades que vão ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Durante o meu percurso, procurei desenvolver atividades diversificadas e lúdicas integrando sempre as aprendizagens das crianças e os seus interesses, tanto em momentos de rotina como em momentos programados. Enquanto futura educadora de infância, reconheço a importância de as crianças participarem no seu processo de desenvolvimento. Correia (2018) refere que as “organizações que promovem a participação das crianças são mais responsivas às suas necessidades, tornando-se mais acessíveis e eficientes” (p.3). Deste modo, no início da minha prática, comecei por observar atentamente as crianças, durante a rotina diária, de modo a conseguir identificar os interesses e necessidades de cada um e, a partir deles, planificar e promover aprendizagens significativas e interessantes para o grupo.

Outra das intenções que delinee para a minha ação, relativamente às crianças, foi **auxiliar as crianças a desenvolver estratégias de autorregulação, na gestão de conflitos e em momentos da sua rotina**. A maioria das crianças solicita frequentemente o apoio dos adultos para a resolução de conflitos e de problemas. Apesar de ter observado e constatado que, no fim da minha prática, algumas crianças não tinham a necessidade de pedir ajuda ao adulto para resolver um conflito, uma grande parte das crianças do grupo entrava em conflito com bastante frequência e este só ficava resolvido com a intervenção do adulto. Neste sentido, pretendi, ao longo da prática, auxiliar as crianças a compreender de que forma podiam regular as suas emoções e tornarem-se mais autónomas na gestão dos seus conflitos. Uma ou duas crianças tinham alguma dificuldade em lidar com a sua frustração, recorrendo muitas vezes à agressão física e/ou verbal e/ao choro. Neste sentido, Fialho (2019) refere algumas estratégias que podem auxiliar as crianças a lidar com as situações de frustração de um modo adequado, tais como: criar uma rotina consistente e previsível, usar uma linguagem emocional, encorajar as crianças a falarem sobre as suas emoções e trabalhar em colaboração com a família.

À porta da sala para terem ginástica, **T.S.** vem ter comigo a dizer que **L.A.** o magoou no dedo. Este um pouco atrapalhado diz logo: *“mas eu já tinha pedido desculpa.”* **T.S.** fica a olhar para ele eu digo: *“se calhar o T. não ouviu o pedido de desculpas, queres pedir outra vez para ele ouvir?”*. Este pede desculpa novamente e voltam a sentarem-se no chão um ao lado do outro. (Nota campo n.º 39, momento 1).

Como última intenção, defini a **promoção da gestão das emoções das crianças**. Mas, o que são as *emoções*? Uma emoção é “uma reacção súbita de todo o nosso organismo, com componentes fisiológicas (o nosso corpo), cognitivas (o nosso espírito) e comportamentais (as nossas acções)” (André & Lelord, 2002, p.13, citados por Catarreira, 2015). Desde cedo que observei que algumas crianças do grupo tinham alguma dificuldade em lidar com a frustração, levando a “comportamentos físicos” (Catarreira, 2015, p.27), isto é, levando muitas vezes a momentos de agressão física e/ou verbal, a isolamento e ao choro:

A **A.M.** vem ter comigo a dizer que **E.** tinha magoado **D.** este vem a andar a dizer; “*doi, doi!*” a olhar para **E.** que estava do seu lado. **E.** um pouco atrapalhado, controla-se para não chorar a olhar para mim. Eu digo que não precisa de ficar assim, mas que não se pode bater, que as mãos não são para bater. (Nota campo n.º 39, momento 3).

Segundo Moreira (2010, citado por Catarreira, 2015), trata-se de emoções que são uma “resposta que o corpo dá ao que se passa á sua volta” (p.23). Para este autor, existem *dois tipos de emoções: as negativas e as positivas*. As emoções negativas levam a que a criança se sinta com a autoestima mais em baixo ou causam mal-estar. Pude observar a evidencia de emoções negativas durante o meu percurso da PPS II: crianças que ficavam zangadas porque uma determinada criança não queria brincar, levando a que esta fosse dar um pontapé no brinquedo de outra criança:

**T.G.** gosta muito de ajudar os mais novos. A comerem o prato principal, esta percebe que **J.** está com dificuldades em comer com o garfo e faca. Chega-se para o seu lado, agarra nos talheres de J. e diz-lhe: “*olha, o garfo é assim e ajudas com a faca.*” (Nota de campo n.º.14, momento 2).

### 3.1.2. Intenções educativas para com as famílias

Sendo a família quem conhece melhor as crianças e que “pode ajudar os educadores a conhecer as crianças, os seus interesses e necessidades e assim, ampliar o potencial comunicativo das crianças mais novas” (Folque, et al., 2015, p.21), delinee as seguintes intenções para a minha acção relativamente às famílias: **i) estabelecer uma relação próxima, baseada em valores como a confiança, o respeito e a partilha e ii) promover o envolvimento das famílias no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.**

Fuertes (2020) refere cinco aspetos importantes no estabelecimento de uma parceria positiva entre família-escola: **a comunicação, o compromisso, a valorização, a confiança e o respeito**. Deste modo, se a relação escola-família for positiva, pode representar “um elemento facilitador para que a vida escolar seja vivenciada com maior tranquilidade, deste modo, os pais podem transmitir segurança a seus filhos e, conseqüentemente, facilitar o processo de adaptação” (Souza & Filho, 2008, p.5).

Neste sentido, a relação que pretendi estabelecer desde o início com as famílias tinha como base valores como a confiança, o respeito e a partilha, pois só assim as famílias se iriam sentir *confortáveis* com a minha presença na sala e com a relação com os seus educandos. Na primeira semana dei-me a conhecer às famílias, o porquê de estar ali e quais seriam as minhas intencionalidades para com as crianças, tendo elaborado, assim, uma carta de apresentação (cf. Anexo D. Carta de apresentação às famílias). Esta relação foi construída principalmente nos momentos de acolhimento, onde era possível estabelecer algum diálogo e pequenos momentos de afetividade. Sendo as famílias, participantes ativos no processo de aprendizagem das suas crianças, é essencial que sejam criados laços, sejam feitas partilhas de diversos acontecimentos, sejam realizados encontros informais e participem nas diversas atividades (Aljustrel, 2017).

Neste sentido, o/a educador/a deve criar condições que se adequem à participação das famílias, procurando encontrar formas de comunicação e articulação apropriadas. É essencial haver disponibilidade para ouvir e partilhar informação com as famílias, através da exposição das atividades e trabalhos realizados pelas crianças e da elaboração de um portefólio individual com todos os trabalhos realizados pela criança.

### 3.1.3. Intenções educativas com a equipa educativa

Um trabalho colaborativo contribui de forma positiva para a aprendizagem de todos os envolvidos no mesmo. Lino (2013) refere que é primordial que seja criada uma relação positiva e de confiança entre todos os membros que integram a equipa educativa para que seja possível contruir “uma proposta pedagógica de qualidade que dê resposta às necessidades e aos interesses das crianças” (p. 118).

Assim, delineei um conjunto de três intenções para a minha ação com a equipa educativa, sendo a primeira intenção: **estabelecer uma relação com base no respeito, apoio e cooperação com a equipa educativa**. No decorrer da minha prática, procurei desenvolver uma relação baseada nestes princípios, pois existindo cooperação, apoio e respeito entre mim e toda a equipa educativa, seria uma ponte para a existência de um ambiente seguro e favorável à aprendizagem das crianças (Hohmann & Weikart, 2011). Neste

sentido, procurei falar abertamente com a equipa, expondo as minhas ideias, pedindo ajuda sempre que necessário e estando sempre *receptiva* para melhorar a minha prática.

A segunda intenção foi **desenvolver um trabalho de equipa, agindo e planeando em conjunto**. De acordo com Hargreaves (1998), os profissionais devem trocar ideias e compará-las, de modo a, não só incentivarem os adultos a crescer e melhorar a sua prática, mas, também, as crianças do grupo ao terem uma educação mais eficaz. Durante a minha prática, fui observando as práticas dos dois elementos da equipa educativa de modo a conseguir identificar as intencionalidades educativas de cada uma, para que pudesse haver um trabalho de equipa que fosse ao encontro das intencionalidades definidas e interesses das crianças.

Como última intenção defini o **promover a partilha de saberes, experiências e ideias com a equipa educativa**. Desde o primeiro dia que tentei falar abertamente com ambas as profissionais, partilhando questões e opiniões sobre momentos que ocorreriam durante o dia. Tendo já trabalhado na área da Educação de Infância, partilhei também alguns momentos e situações pelas quais passei. Através de pequenas reflexões conjuntas em momentos do dia, fui questionando a EC sobre o meu percurso e as minhas ações, de modo a enriquecer a minha formação.

Em suma, considero que o trabalho de equipa é fundamental para a construção de objetivos e de cooperação para alcançar o que foi definido, sendo necessário “trocar experiências e saberes, de colocar dúvidas, atenuar e ultrapassar dilemas” (Santana, 2007, p.33).

### **3.2. Processo de Intervenção em Jardim de Infância**

Uma intervenção eficaz requer uma avaliação. Segundo Silva et al. (2016), a autoavaliação do/a educador/a e a análise do desenvolvimento do processo são essenciais dentro de uma perspetiva formativa, onde a avaliação se reinveste na prática pedagógica. Esse processo envolve várias etapas interligadas, como observação, registo, reflexão e ação, formando um ciclo contínuo (Silva et al., 2016). As autoras destacam que a intervenção profissional de um/a educador/a é caracterizada pela sua intencionalidade educativa, permitindo-lhe “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p.13).

A avaliação desempenha um papel crucial na educação, pois, como aponta Cardona (2007), é por este meio que o/a educador/a pode refletir sobre a sua atuação, recolher informações e, se necessário, fazer reajustes para melhorar a sua prática.

Neste subcapítulo, apresento o processo de intervenção da PPSII em Jardim de Infância, evidenciando a forma como planifiquei e intervim ao longo da mesma, indo ao encontro das intencionalidades definidas, as estratégias utilizadas, as rotinas, os materiais, entre outros aspetos.

Ao longo do meu percurso, procurei observar atentamente o grupo de crianças, as suas rotinas, a dinâmica da equipa educativa, a organização da sala (incluindo a disposição dos espaços e dos materiais) e a interação da equipa pedagógica com as famílias.

Além da observação, valorizei a recolha de informação através de registos escritos, inseridos nas reflexões semanais (cf. Anexo A. Portefólio individual da PPS II, em Anexos ao Relatório, p. 77). Estas reflexões foram um guia essencial para a minha ação e também um suporte fundamental para a minha própria prática enquanto educadora estagiária, permitindo-me avaliar e melhorar continuamente a minha intervenção.

Adicionalmente, os momentos de diálogo com a educadora cooperante revelaram-se cruciais, pois possibilitaram a troca de ideias, levando-me a questionar e a reformular algumas das minhas conceções iniciais. De acordo com Day (2004), a prática reflexiva permite aos professores analisar criticamente a sua atuação e os valores implícitos nela. Assim, considero essencial refletirmos sobre a nossa própria prática, tornando-nos mais conscientes das perspetivas pedagógicas que a sustentam e sendo capazes de justificar e argumentar as decisões tomadas perante os restantes intervenientes no processo educativo.

Quando dei início à minha PPSII, o meu principal foco e objetivo era ir ao encontro dos interesses e necessidades do grupo de crianças, mas também das suas fragilidades e dificuldades. De modo a conhecer e compreender os aspetos de cada uma das crianças, tentei efetuar uma observação próxima e cuidada de cada criança, pois, tal como Parente (2012) refere, observar atentamente as crianças permite identificar o que as torna únicas, compreender o seu temperamento, reconhecer os seus pontos fortes, características pessoais e perceber como interagem com os outros. Esta observação também me permitiu fazer a caracterização do grupo de crianças e definir as intenções apresentadas anteriormente. Dessa forma, quando há uma ligação coerente entre o planeamento contínuo, a observação, a identificação de necessidades, interesses e capacidades, e a disponibilização de recursos (Carvalho & Portugal, 2019), as informações recolhidas podem ser utilizadas de maneira mais eficaz, permitindo um planeamento adequado das próximas etapas de aprendizagem.

No que diz respeito à planificação de atividades, tive sempre atenção aos interesses e necessidades das crianças. Do meu ponto de vista, qualquer atividade que surja dos interesses e intervenções das crianças, é sempre uma mais-valia, o que irá levar a uma aprendizagem e momentos mais produtivos e interessantes para as crianças, visto que estão

mais envolvidas no momento da atividade. Neste seguimento, surge a avaliação com um papel fulcral na educação. De acordo com Cardona et al. (2021), “a avaliação atém-se à missão primordial de ajudar a desenvolver o currículo de forma flexível e adequada e de ajudar o educando ou educanda a aprender e a desenvolver-se” (p. 15). Neste seguimento, o/a educador/a tem o papel de observar as crianças no que diz respeito a: (i) quais os seus interesses, (ii) a sua forma de estar com o que a rodeia, (iii) o que diz e como diz, (iv) o que fazem, etc. Por meio da observação e do registo, o/a educador/a consegue, no momento da avaliação, descrever de forma contextualizada e ao longo do tempo o que foi observado. Esse tipo de avaliação permite não só acompanhar o progresso das aprendizagens da criança, mas também refletir sobre a própria prática pedagógica.

Na sala das Raposas, um instrumento de avaliação considerado essencial é o portefólio da individual da criança que está organizado dentro de um dossier com a respetiva fotografia da criança e ano letivo. Neste dossier, estão arquivados todos os registos e trabalhos que a criança vai fazendo ao longo do ano. Neste seguimento, no início da minha PPS II, foi pedida a elaboração de um portefólio da criança. Para isso, foi necessário escolher uma criança do grupo. Assumo que não foi uma decisão fácil, pois estas crianças eram muito pequenas, não faziam ainda a figura humana, comunicavam pouco. Para conseguir realizar um portefólio mais completo, escolhi a **T.G.** (5 anos). Era uma criança muito *comunicativa*, gostava muito de desenhar e de fazer trabalhos manuais e foi uma criança com a qual criei rapidamente uma empatia. (Cf. Anexo A. Portefólio individual da PPS II, em Anexos ao Relatório, Portefólio da criança, pp. 155-189).

De acordo com Silva e Craveiro (2014), a avaliação através de um portefólio é considerada uma alternativa às formas tradicionais de avaliação. As autoras definem o portefólio como um conjunto de produções das crianças ou materiais documentais, como fotografias, gravações de vídeo ou áudio, registos de observação e entrevistas. Este recurso permite acompanhar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças ao longo do tempo. A forma como o portefólio é organizado depende dos objetivos da equipa educativa, podendo seguir uma ordem cronológica ou ser estruturado por categorias.

Na realização do portefólio da T.G., o meu principal foco foi a criança. Desde o início que lhe expliquei o que iria fazer e que lhe ia pedir que fizesse alguns trabalhos comigo para colocar num dossier que mais tarde iria servir para ela recordar estes momentos. A criança ficou muito entusiasmada por saber que este dossier iria ser dela e que iria poder levar para casa. Por vezes, quando fazia trabalhos manuais, desenhos ou atividades vinha pedir para colocar no seu portefólio para mais tarde recordar.

Durante a minha prática com o grupo, procurei incentivar a cooperação entre as crianças na resolução de conflitos, encorajando-as a encontrar soluções por si mesmas, sem

dependem sempre do adulto como mediador. Além disso, é importante destacar que a qualidade da minha interação com o grupo e com cada criança individualmente resultou do meu empenho em construir, desde o início, uma relação *afetiva* e *responsiva*, baseada no respeito e na confiança.

No que diz respeito às famílias, durante a PPS II, procurei focar-me inicialmente em criar uma relação de proximidade, fundamentada no respeito, confiança e partilha. Desde o início, valorizei a comunicação, mostrando-me disponível para conhecer melhor as famílias e incentivando a sua participação na minha prática enquanto educadora estagiária.

Enquanto futura educadora de infância, reconheço a importância do trabalho colaborativo dentro da equipa educativa, pois este contribui para o desenvolvimento e crescimento das crianças. Por isso, ao longo da PPS II, procurei estabelecer uma comunicação assente no apoio, respeito e cooperação com a equipa. Durante o estágio, fiz questão de participar ativamente nos diferentes momentos da rotina diária do grupo, integrando-me e ajustando a minha postura ao contexto e às intencionalidades da educadora cooperante. Além disso, ao longo da PPS II, fui ajustando tanto as intencionalidades definidas como as propostas pedagógicas, sempre com o apoio da equipa educativa. Assim, os momentos de diálogo e troca de ideias revelaram-se fundamentais para uma reflexão contínua e enriquecida pela partilha de perspetivas.

Em suma, durante a PPSII, tentei respeitar o PE e o PP, os princípios pedagógicos da OS e da equipa educativa e, mais importante do que tudo, respeitei as crianças e procurei dar resposta às necessidades e interesses de cada um. (Cf. Anexo A. Portefólio da PPS II, em Anexo ao Relatório, p. 77).

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, será apresentada a investigação realizada no contexto do Jardim de Infância onde realizei a PPS II: (i) identificação e fundamentação da problemática; (ii) revisão de literatura sobre a problemática identificada; (iii) roteiro metodológico e ético e (iv) apresentação e discussão dos resultados.

#### **4.1. Identificação e fundamentação da problemática**

Duarte (2002) afirma que, num processo de investigação, “a definição do objeto de pesquisa assim como a opção metodológica constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto ao texto que se elabora no final” (p.140). Isto significa que, num processo de investigação, todas as etapas que a compõem são tão importantes como as conclusões do estudo, e a descrição dessas etapas permite a outros investigadores compreender o desenvolvimento da investigação. Deste modo, é necessário compreender como surgiu o interesse pela problemática a investigar. No decorrer das primeiras semanas, pude observar as crianças em momentos de brincadeira e em momentos do dia estruturados, presenciando vários conflitos principalmente entre pares, em que as crianças não comunicavam entre elas para tentar resolver, recorrendo sempre ao adulto na procura de auxílio para o fazer:

**A.M.** volta a entrar em conflito na mesa do almoço. Começa a chorar e **T.G.** chama-me para ver o que se passa. (Nota de campo n.º 7, momento 3).

Conflito entre A.M., T.G. e B.M. por causa de um carro. Vêm os três ter comigo a contar o que tinha acontecido. (Nota de campo n.º 8, momento 5).

Estando as crianças em interação contínua 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). Ainda segundo os mesmos autores, o conflito é visto como uma parte natural e inevitável da vida humana. No entanto, quando bem gerido, pode ser uma oportunidade valiosa para o crescimento pessoal e social. Por isso, é essencial que as crianças aprendam a lidar com os conflitos, desenvolvendo habilidades para resolvê-los de forma eficaz. Além disso, devem ter a possibilidade de encontrar, por si mesmas, soluções mais construtivas e pacíficas para as situações de confronto (Morgado & Oliveira, 2009).

Defini como problemática para a investigação – **“O papel do adulto na resolução de conflitos entre crianças de pré-escolar”**. Após a observação dos momentos de conflito e reflexão da temática, surgiram algumas questões: (i) *O que é um conflito?* (ii) *Que influência é que os momentos de conflito têm para o desenvolvimento da criança?* (iii) *Quais as*

*estratégias a adotar para a resolução de conflitos?* e v) *Qual o papel do adulto na gestão de conflitos?*

No sentido de poder dar resposta a questões, delineei os seguintes **objetivos de investigação** (cf. Tabela 2. Objetivos da investigação), bem como a utilização das técnicas e instrumentos de recolha de dados:

**Tabela 4**

Objetivos da investigação

<b>Objetivos da investigação</b>	<b>Técnicas e instrumentos de recolha de dados</b>
1. Analisar de que forma os conflitos são ou não importantes para o desenvolvimento da criança	- Entrevista semiestruturada à equipa educativa de sala – guião da entrevista - Observação direta - notas de campo e reflexões semanais; - Inquérito por questionário aplicado às famílias – guião do questionário
2. Analisar as estratégias a adotar para a resolução de conflitos	- Entrevista semiestruturada à equipa educativa de sala – guião da entrevista - Observação direta - notas de campo e reflexões semanais; - Inquérito por questionário aplicado às famílias – guião do questionário
3. Analisar o papel do adulto na resolução de conflitos	- Entrevista semiestruturada à equipa educativa de sala – guião da entrevista - Observação direta - notas de campo e reflexões semanais; - Inquérito por questionário aplicado às famílias – guião do questionário

## **4.2. Revisão de literatura**

### **4.2.1. Noção de conflito**

A interação é uma característica natural do ser humano, tornando inevitável o surgimento de conflitos. No entanto, as crianças frequentemente enfrentam dificuldades em geri-los e resolvê-los de forma autónoma. O conflito está presente desde os primeiros anos de vida, sendo uma parte natural do desenvolvimento infantil. No contexto da educação pré-

escolar, os conflitos surgem frequentemente em interações sociais, disputas por brinquedos, divergências de opinião e dificuldades na partilha de recursos. No MEM, o conflito é encarado não como um problema a evitar, mas como um elemento intrínseco no processo educativo. De acordo com Folque (2012), este modelo pedagógico envolve as crianças em situações de participação cooperativa, onde o conflito é visto como uma oportunidade para aprender a viver em democracia. No MEM, o conflito é entendido como algo natural e educativo, pois acredita-se que a escola deve refletir a vida em sociedade e preparar as crianças para saberem dialogar, negociar e chegar a entendimentos em grupo. Como afirma Sérgio Niza (2013), as dinâmicas de cooperação na educação ajudam a combater o foco excessivo no individualismo e na competição, incentivando o sentido de responsabilidade partilhada e o apoio mútuo entre todos. A vivência dos conflitos, mediada por adultos e pares, serve para desenvolver **empatia, pensamento crítico e autonomia social**. O conflito, assim, deixa de ser visto como desordem e passa a ser o motor de transformação pessoal e comunitária. (Folque, 2012).

Segundo Correia (2011), o conflito entre crianças não deve ser encarado apenas como algo prejudicial, mas sim como uma oportunidade valiosa para que desenvolvam competências socio emocionais e aprendam a colocar-se no lugar do outro, fortalecendo a empatia. Nesta fase – entre os 3 os 6 anos de idade, as crianças ainda estão em processo de desenvolvimento da autorregulação emocional e das competências sociais, pelo que a mediação por parte de educadores e cuidadores é essencial. De acordo com Silva e Almeida, 2018, o ambiente educativo desempenha um papel fundamental na forma como as crianças aprendem a gerir os seus conflitos. Um espaço que incentiva o diálogo, a cooperação e a resolução pacífica de divergências promove competências essenciais para a vida em sociedade. Como refere Fonseca (2015), as vivências de resolução de conflitos durante a infância constituem um alicerce fundamental para formar cidadãos mais tolerantes, com capacidade para lidar com divergências e encontrar soluções em conjunto com os outros.

Os conflitos podem ser classificados de diferentes formas. Segundo Fachada (2010, citado por Serpa, Caldeira & Gomes, 2013), existem *conflitos intrapessoais*, *interpessoais* e *organizacionais*. Os *conflitos intrapessoais* ocorrem dentro do próprio indivíduo, quando este enfrenta dilemas internos. Os *conflitos interpessoais* surgem nas interações entre pessoas e podem envolver discordâncias de opinião, perspetivas diferentes e disputas por recursos. Já os *conflitos organizacionais* referem-se a questões estruturais dentro de instituições. O conflito pode ter diferentes significados e assumir tanto uma conotação positiva como negativa, estando associado a divergências de perspetiva, dificuldades de aceitação do ponto de vista do outro, tensões e até violência verbal ou física. Segundo Deutsch (1973), o conflito pode promover inovação, crescimento pessoal e mudanças estruturais benéficas para a

sociedade. No entanto, quando não é resolvido corretamente, pode resultar em violência, fragmentação social e desestruturação de relações interpessoais e institucionais. Como refere Coser (1956), o conflito é um dos principais instrumentos através dos quais a sociedade se adapta e se desenvolve ao longo do tempo. Assim, ele pode ser visto, tanto como um fator de desagregação, quanto como um elemento essencial para a mudança e a transformação social. Para Deutsch (1973), o conflito acontece quando uma das partes sente que os seus objetivos estão a ser impedidos ou dificultados por outra pessoa.

Vários autores (Jares, 2002; Martínez, 1999; San Martín, 2003; Shantz & Hartup, 1992; Torrego, 2003, citados por Sobral, 2014), consideram que o conflito faz parte da natureza das relações humanas, sendo algo inevitável e constante nas interações sociais. Nesse seguimento, Mendel (1974, citado por Morgado & Oliveira, 2009) afirma que "o conflito é o estado natural do homem". Dado que o conflito é uma parte inerente das interações humanas, a sua percepção pode ser tanto positiva como negativa, dependendo das consequências. Thomas (1983, citado por Sobral, 2014) argumenta que a forma como o conflito é gerido influencia se ele resulta em efeitos construtivos ou destrutivos.

Cunha e Monteiro (2018) destacam que os termos "violência" e "conflito" são frequentemente utilizados como sinónimos, embora possuam significados distintos. A violência refere-se a qualquer ação que cause dano a outra pessoa, envolvendo atos deliberados, físicos ou verbais, com a intenção de magoar. Já o conflito, conforme Leme (2006), corresponde a uma situação de interação social onde ocorre um confronto ou desacordo entre duas partes. Monteiro e Santos (2003) reforçam esta ideia, explicando que o conflito surge quando há uma oposição de forças de intensidade semelhante, resultante de motivações incompatíveis. Além disso, Ashby e Neilsen-Hewett (2012) descrevem o conflito como uma troca emocional entre indivíduos, onde um deles resiste, protesta ou retalia às ações do outro. Morgado e Oliveira (2009) referem que, na sociedade, o conflito tende a ser encarado de forma negativa, sendo frequentemente associado a sentimentos de angústia, dor e violência. Como consequência, surge a percepção de que o ideal seria evitá-lo ou eliminá-lo. No entanto, a solução não está na sua supressão, mas sim na sua gestão de forma justa e não violenta. Do ponto de vista psicológico, conflitos mal resolvidos podem levar a níveis elevados de stress, ansiedade e impactos emocionais significativos.

Morgado e Oliveira (2009) enfatizam que, embora o conflito faça parte da vida em sociedade e tenha um papel construtivo, é frequentemente percebido de forma negativa. Assim, embora o conflito não seja sinónimo de violência, esta pode, em alguns casos, surgir como uma resposta inadequada para a sua resolução (Cunha & Monteiro, 2018). No entanto, o essencial não é eliminá-lo, mas sim aprender a regulá-lo e a encontrar formas eficazes de

resolução. Cunha e Monteiro (2018) salientam ainda a importância de identificar e analisar os diferentes tipos de conflito, permitindo assim uma intervenção mais eficaz.

Nessa linha de pensamento, Torrego (2000) propõe uma classificação dos conflitos em cinco categorias: **Relação/comunicação** – envolvem agressões, ofensas, ameaças, desvalorizações, etc; **Interesses/necessidades** – resultam de diferenças entre as partes devido a um problema de conteúdo; **Recursos** – relacionam-se com disputas sobre posse ou em emprestar; **Atividades** – surgem devido a desacordos na realização de tarefas ou trabalhos; **Preferências, valores e crenças** – decorrem de diferenças de princípios e da tentativa de impor algo ao outro. O conflito pode ser compreendido sob diferentes perspectivas. Para Coser (1956), ele é inerente à estrutura social e pode ser funcional ou disfuncional. Um conflito funcional pode reforçar a coesão interna de um grupo e estimular a mudança social, enquanto um conflito disfuncional tende a desestabilizar relações e dificultar a cooperação.

De acordo com Costa (2003), o que as escolas e jardins de infância necessitam não é de eliminar o conflito, mas sim de promover formas mais construtivas e benéficas de o resolver. Afinal, o conflito é uma parte inerente da vida humana e pode contribuir para o desenvolvimento de importantes competências pessoais e sociais.

#### 4.2.2. A importância do conflito para o desenvolvimento social da criança

O conflito desempenha um papel essencial no desenvolvimento social da criança, permitindo-lhe adquirir competências fundamentais para a vida em sociedade. Durante a infância, os conflitos surgem naturalmente em interações com pares, familiares e educadores/as, sendo oportunidades de aprendizagem e crescimento. O conflito pode surgir naturalmente a partir das interações sociais (Cunha & Monteiro, 2018). Por isso, imaginar um ambiente socioeducativo sem conflitos é irrealista, pois “sempre que há relações entre pessoas, existe a possibilidade de divergências em necessidades, interesses, valores e interpretações da realidade, o que pode gerar conflitos” (p. 3).

No contexto do MEM, a criança é compreendida como sujeito ativo, competente e participativo, capaz de tomar decisões, negociar sentidos e colaborar com os outros na construção de um ambiente democrático. Esta visão parte do pressuposto de que “a criança não é um ser passivo, mas alguém que constrói a sua identidade e a sua cidadania em interação com o meio social e cultural” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 21). Assim, os conflitos interpessoais que surgem entre pares são considerados momentos ricos de aprendizagem, uma vez que permitem às crianças experimentar sentimentos, perceber diferentes perspectivas e ensaiar modos de convivência mais justos e cooperativos. Na fase de pré-escolar, as crianças enfrentam situações de desacordo e frustração que contribuem para o

desenvolvimento de habilidades como a negociação, a empatia e o autocontrole emocional. Como apontam Pereira e Martins (2019), as situações de conflito oferecem oportunidades para a criança refletir sobre as suas ações e ajustar o seu comportamento, o que é essencial para desenvolver a autorregulação e melhorar as suas competências sociais. Na infância, especialmente nos anos pré-escolares, o mundo social da criança expande-se significativamente. Segundo Hohmann e Weikart (2009), o desenvolvimento da comunicação permite à criança adquirir novas competências sociais, como distinguir as suas próprias necessidades e sentimentos dos outros e expressar os seus pensamentos e emoções. No entanto, Galvão (2001) ressalta que, apesar dos avanços na linguagem, as emoções ainda desempenham um papel essencial na interação social (p. 125). Nesta fase, a criança tem uma capacidade limitada de autorregulação emocional, o que a torna propensa a crises emocionais que podem levar a conflitos interpessoais. Assim, aprender a gerir as emoções é essencial para que possa enfrentar obstáculos, resolver problemas e manter o seu bem-estar geral (Cole et. al., 2004, citados por Cadima et al., 2016, p. 236). Ao compreender e regular as suas emoções, a criança torna-se mais apta a gerir os conflitos de forma eficaz.

Cavaco (2002) sublinha que a infância é um período de descoberta do outro e de um mundo além do ambiente familiar (p. 219). O desenvolvimento do “eu social” da criança é influenciado pelas experiências vividas e pelo contexto em que está inserida (Zabalza, 1998). Os contextos socioeducativos assumem, assim, um papel fundamental, uma vez que a criança passa grande parte do tempo nestes espaços, onde estabelece a maioria das suas interações (Cavaco, 2002). Para Zabalza (1998), o ensino é um processo comunicativo em grupo que visa, entre outros aspetos, o desenvolvimento da competência social da criança.

Nestes ambientes sociais, a criança tem a oportunidade de interagir tanto com adultos como com outras crianças. De acordo com Vayer e Roncin (1988), é através da presença dos outros que a criança aprende a estabelecer trocas sociais, escolher parceiros e compreender as regras da convivência (p. 99). Lopes et. al. (2003) defendem que, através dessas interações, a criança desenvolve habilidades sociais, ajusta-se às normas e aprende a ser empática com os outros. Cunha e Monteiro (2018) apontam que os momentos de conflito são oportunidades valiosas para o desenvolvimento pessoal e social da criança, promovendo competências como: desenvolvimento da capacidade de negociação; libertação de tensões acumuladas; promoção da coesão do grupo; reconhecimento e valorização de diferentes perspetivas; estabelecimento de contacto entre partes opostas; aprendizagem da tomada de decisões e sua implementação; estímulo do pensamento reflexivo; desenvolvimento da resiliência ao enfrentar desafios e adversidades. Os mesmos autores sublinham que o conflito desempenha um papel importante na clarificação e resolução de problemas, pois permite que as crianças reconheçam e valorizem as suas diferenças. Assim, o conflito não deve ser visto

apenas como algo negativo, mas como um elemento essencial para o crescimento pessoal e social (Costa, 2003). Vasconcelos (1997) reforça esta ideia ao afirmar que a criança aprende melhor quando está com os seus pares. Sem essa interação, “não há confronto de ideias e perspectivas, o que limita o processo de aprendizagem” (p. 177). Os conflitos ajudam ainda a criança a desenvolver a capacidade de argumentação e resolução de problemas, preparando-a para enfrentar desafios futuros. Quando bem orientados por adultos, os conflitos podem ser uma ferramenta educativa *poderosa*.

Segundo Oliveira (2016), o/a educador/a tem um papel essencial na mediação dos conflitos entre crianças, incentivando o diálogo e orientando-as na aprendizagem de formas positivas e eficazes de resolver os seus desacordos. Contudo, é essencial que as crianças sejam ensinadas a lidar com conflitos de forma saudável. Estratégias como a escuta ativa, a comunicação não violenta e o reforço de comportamentos pró-sociais são essenciais para que os conflitos se transformem em experiências de aprendizagem. Quando ignorados ou mal geridos, podem gerar sentimentos de insegurança e dificuldades no relacionamento interpessoal a longo prazo. Além disso, as culturas escolar e familiar influenciam significativamente a forma como a criança aprende a gerir os conflitos. Ambientes que valorizam a cooperação e a resolução pacífica de problemas tendem a formar indivíduos mais resilientes e preparados para lidar com divergências de forma construtiva. Como refere Fonseca (2015), a forma como os adultos gerem os seus próprios conflitos funciona como um exemplo para as crianças, tornando-se essencial adotar e incentivar práticas de resolução pacífica de desacordos.

#### 4.2.3. O papel do adulto na resolução de conflitos

A gestão de conflitos é um processo dinâmico e complexo que envolve dimensões comportamentais, cognitivas e emocionais. De acordo com Rodrigues et. al. (2010), a abordagem mais eficaz para lidar com conflitos passa por um comportamento *assertivo*, no qual as crianças expressam os seus direitos, sentimentos e opiniões sem desvalorizar os dos outros. Assim, é fundamental que as crianças assumam um papel ativo na resolução dos seus próprios conflitos, pois, desde cedo, demonstram um forte sentido de justiça que deve ser respeitado (Vasconcelos, 1997).

Segundo Formosinho (2002), a criança é vista como alguém que participa ativamente no seu próprio processo de aprendizagem, construindo saberes e desenvolvendo valores através das relações que estabelece com os outros e com o ambiente que a rodeia. Esta visão implica uma abordagem pedagógica que reconhece o conflito como parte integrante de uma vida em comunidade, valorizando a sua resolução através do diálogo e da

cooperatividade. Assim, em organizações socioeducativas que seguem os princípios do MEM, os educadores não intervêm de uma forma autoritária para acabar com o conflito, mas sim, criam oportunidades e condições para que as crianças possam expressar os seus sentimentos, negociar entre elas e construir regras comuns.

Durante os momentos de conflito, as crianças devem tomar decisões de forma cuidadosa e refletida, o que lhes permite analisar as consequências das suas ações e optar por estratégias mais adequadas, evitando respostas agressivas (Rodrigues et al., 2010, p. 834). Quando as crianças têm a oportunidade de decidir sobre a resolução do conflito, tendem a sentir menos frustração e ansiedade, enquanto fortalecem a sua autoestima, confiança e respeito pelos outros. Este processo contribui para uma gestão pacífica dos conflitos e para o desenvolvimento de competências essenciais, como a empatia e a cooperação. Segundo Hohmann e Weikart (2009), ao participarem ativamente na resolução de conflitos, as crianças aprendem a confiar nas suas próprias capacidades, a sentir-se apoiadas pelos adultos e a acreditar no poder coletivo das relações interpessoais (p. 92). Com o tempo e a experiência, tornam-se cada vez mais autónomas na gestão destas situações (Santos, 2014).

Corsi (2011) enfatiza que as crianças são “agentes sociais *ativos*, capazes de interpretar o mundo que as rodeia, formular hipóteses sobre as suas rotinas e sugerir soluções para os desafios que enfrentam” (p. 293). Contudo, apesar da importância da autonomia infantil na gestão de conflitos, o papel do adulto continua a ser essencial. Hohmann e Weikart (2009) defendem que os adultos devem criar um ambiente de apoio, orientando as crianças para que o processo de resolução de conflitos seja produtivo e enriquecedor. Assim, nos momentos de conflito, os adultos devem incentivar o diálogo e a negociação entre as crianças. Quando estas procuram a intervenção de um adulto, a melhor abordagem é guiá-las de volta à conversa com a outra parte envolvida, ajudando-as a expor os seus pontos de vista e a sugerir soluções para o problema (Hohmann & Weikart, 2009, p. 90).

Durante este processo, o adulto deve atuar como um mediador imparcial, garantindo que as crianças mantêm a sua autonomia e capacidade de aprendizagem enquanto procuram um acordo. Morgado e Oliveira (2009) reforçam que a mediação não é apenas um papel ativo do mediador, mas também dos próprios intervenientes no conflito (p. 49).

Cunha e Monteiro (2018) definem a mediação como uma intervenção neutra, cujo objetivo é apoiar as crianças na resolução dos seus conflitos num ambiente seguro. Para que este processo seja eficaz, o mediador deve adotar algumas estratégias, tais como: (i) manter o foco no problema central do conflito; (ii) estimular a comunicação através de perguntas abertas; (iii) sintetizar as informações trocadas durante a conversa; e (iv) garantir a implementação das soluções acordadas. A função do mediador “é facilitar a comunicação, ouvindo atentamente, compreendendo o conflito e os interesses de cada parte e

expressando-se com clareza para que todos os envolvidos percebam o que está em causa” (Cunha & Monteiro, 2018, p. 126).

Quando um conflito surge entre crianças, o adulto pode seguir um conjunto de etapas que facilitam a sua resolução de forma participativa e cooperativa. Hohmann e Weikart (2009) apresentam um *modelo de intervenção estruturado em sete passos*:

- 1. Abordagem calma da situação** – O adulto deve observar o que está a acontecer, aproximar-se das crianças ao nível dos seus olhos e manter um tom de voz tranquilo;
- 2. Reconhecimento das emoções e recolha de informação** – Deve validar os sentimentos das crianças e fazer perguntas abertas para compreender melhor a situação;
- 3. Definição do problema** – O adulto reformula o conflito com base nas informações recolhidas e pede a confirmação das crianças;
- 4. Procura de soluções** – As crianças devem ser incentivadas a propor soluções. Se necessário, o adulto pode sugerir algumas alternativas;
- 5. Seleção e reforço das soluções escolhidas** – O adulto repete as opções propostas e pede às crianças que escolham a melhor solução;
- 6. Implementação da decisão** – As crianças colocam em prática a solução escolhida, com o encorajamento do adulto;
- 7. Acompanhamento e apoio contínuo** – O adulto deve observar a aplicação da solução e intervir caso seja necessário clarificar ou reajustar a decisão tomada.

A mediação de conflitos apresenta diversas vantagens, como a prevenção da violência, o fortalecimento de valores democráticos, a construção de um ambiente harmonioso e o desenvolvimento do pensamento crítico e da empatia (Cunha & Monteiro, 2018). Além disso, como qualquer outra competência, a prática contínua da mediação torna o processo mais natural tanto para as crianças quanto para os adultos envolvidos. Com a repetição de experiências positivas, as crianças aprendem a gerir os seus conflitos com maior autonomia e segurança. Como afirmam Post e Hohmann (2011), este processo ajuda-as a desenvolver a capacidade de reflexão, a cooperar com os outros e a confiar nas suas próprias soluções e decisões (p. 92).

Para apoiar o desenvolvimento das competências sociais das crianças, o/a educador/a de infância deve utilizar os momentos de conflito como oportunidades para implementar estratégias que as ajudem a gerir essas situações de forma autónoma, criativa e eficaz. A sua intervenção ocorre através da mediação, que, segundo Morgado e Oliveira (2009), é um processo flexível, voluntário e confidencial. Envolve não apenas os envolvidos

no conflito, mas também um terceiro elemento imparcial – o mediador –, cuja função é facilitar o diálogo e ajudar a encontrar uma solução satisfatória para ambas as partes.

A mediação parte do princípio de que o conflito é uma realidade natural e pode ser uma oportunidade para promover valores como a solidariedade, a igualdade e a tolerância. O educador desempenha um papel fundamental neste processo, não resolvendo os conflitos pelas crianças, mas orientando-as para que reflitam e participem ativamente na sua resolução. A mediação não só auxilia na resolução de conflitos, mas também promove competências importantes, como a criatividade, a empatia e a autonomia. Morgado e Oliveira (2009) destacam que este processo proporciona oportunidades para trabalhar a cooperação, o respeito pelo outro e o reconhecimento da individualidade de cada um, valorizando as suas crenças, valores e gostos pessoais.

No contexto da Educação Pré-Escolar, o/a educador/a pode assumir o papel de mediador/a, promovendo interações que incentivem a aprendizagem e a construção conjunta de soluções para os conflitos. Durante a mediação, o/a educador/a deve observar atentamente as interações entre as crianças para avaliar se a sua intervenção é necessária. Ao mesmo tempo, deve criar espaço para que as crianças participem ativamente e de forma criativa na procura de uma solução que beneficie ambas as partes. De acordo com Jares (2002, citado por Morgado & Oliveira, 2009, p. 49), o processo de mediação deve: estimular a comunicação entre as partes, ajudando a controlar interações destrutivas; levar os envolvidos a compreender o conflito numa perspetiva global, para além do seu ponto de vista pessoal; auxiliar na análise das causas do conflito, separando interesses de sentimentos; transformar as diferenças em oportunidades criativas para encontrar soluções; sempre que possível, reparar as feridas emocionais geradas pelo conflito.

A mediação promove a comunicação e a reflexão, incentivando o respeito pelos sentimentos e opiniões dos outros. Dessa forma, não só as crianças, mas também os/as educadores/as são encorajados/as a procurar soluções alternativas, em vez de simplesmente evitar ou eliminar os conflitos. Esta abordagem permite focar-se nos aspetos positivos do conflito e nas aprendizagens que dele podem resultar. Além disso, a mediação dos conflitos contribui para a interiorização de regras sociais e valores como o respeito e a cooperação. Pereira e Martins (2019) destacam que as crianças desenvolvem a capacidade de negociar e entender a perspetiva dos outros quando são devidamente orientadas pelos adultos. Dessa forma, os conflitos deixam de ser meramente situações de confronto e tornam-se oportunidades valiosas de aprendizagem.

Os conflitos são parte integrante do processo de desenvolvimento infantil, sendo particularmente frequentes em contextos de pré-escolar. Estes desentendimentos, que podem surgir por disputa de brinquedos, dificuldades na partilha ou diferenças de opinião,

desempenham um papel fundamental na aprendizagem social da criança. No entanto, a forma como estes conflitos são geridos tem um impacto significativo na construção das competências socio emocionais. Neste sentido, o papel do adulto, seja educador/a ou cuidador/a, é essencial para orientar as crianças na resolução positiva e construtiva dos seus conflitos. Segundo Oliveira (2016), "o adulto deve oferecer apoio quando necessário, mas também encorajar as crianças a experimentarem resolver os seus problemas sozinhas". Este equilíbrio permite que a criança aprenda a negociar, a encontrar soluções e a regular as suas emoções de forma autónoma.

#### 4.2.4. Estratégias para a resolução de conflitos

A resolução de conflitos em contexto de Jardim de Infância envolve um conjunto diversificado de estratégias que os/as educadores/as podem utilizar para tornar esse processo mais interativo e enriquecedor. Como as crianças ainda não possuem maturidade suficiente para lidar autonomamente com situações de conflito, é essencial que o/a educador/a direcione o currículo de forma a favorecer o desenvolvimento das suas competências sociais e pessoais. Para isso, deve conhecer bem o grupo, identificando as suas características, potencialidades e fragilidades, a fim de adequar a sua intervenção. A forma como as crianças lidam com os conflitos na infância influencia diretamente a maneira como irão gerir desafios interpessoais na vida adulta. Segundo Oliveira (2016), o conflito não deve ser encarado como algo negativo, mas sim como uma chance para a criança desenvolver capacidades sociais importantes, como saber comunicar, colocar-se no lugar do outro e encontrar soluções através do diálogo.

Deste modo, estratégias eficazes de resolução de conflitos devem focar-se não apenas na pacificação imediata da situação, mas também na promoção do desenvolvimento emocional da criança. Selman (1980, citado por Lino, 2006) propõe *cinco fases para a resolução de conflitos*: i) identificar a situação de conflito; ii) rever brevemente o que aconteceu com a criança; iii) procurar alternativas para solucionar o problema; iv) discutir as consequências de cada alternativa sugerida e v) escolher a solução mais adequada entre as propostas pelo grupo. O/A educador/a, nesta abordagem, é mais orientador/a do que interventivo/a, ajudando as crianças a identificar o problema, compreender as suas causas e explorar diferentes possibilidades para resolvê-lo. Assim, promove-se um ambiente de autonomia e cooperação, onde as crianças participam ativamente na resolução dos seus próprios conflitos. Além dessas etapas, Graves e Strubank (1991, citados por Lino, 2006) destacam algumas *estratégias fundamentais para a intervenção em situações de conflito*:

- Intervir imediatamente quando há comportamentos destrutivos ou que ponham em risco a segurança das crianças;

- Utilizar a comunicação verbal para ajudar as crianças a reconhecer e expressar os seus sentimentos. Incentivar as crianças a verbalizarem os seus desejos e preocupações. Por exemplo, incentivar as crianças a dizer "*Eu sinto-me triste porque queria brincar com o carro, mas ele não estava disponível*" em vez de recorrerem a ações agressivas ou gritos pode melhorar significativamente a qualidade das interações;

- Estimular as crianças a sugerirem as suas próprias soluções para os problemas;

- Oferecer opções viáveis para a resolução do conflito, sempre que necessário; reforçar positivamente comportamentos desejáveis, como a capacidade de esperar pela vez, pedir desculpa genuinamente ou encontrar soluções em conjunto, ajuda a consolidar estas atitudes;

- Evitar linguagem punitiva ou julgamentos. Uma das primeiras estratégias para a resolução de conflitos é garantir que todas as crianças envolvidas sejam ouvidas. O adulto deve praticar a escuta ativa, demonstrando interesse genuíno pelo que cada criança tem a dizer;

- Explicar as razões quando um comportamento é considerado inaceitável;

- Verificar se as crianças conseguem resolver o conflito sozinhas antes de intervir diretamente.

Pereira e Martins (2019) destacam que a mediação oferece às crianças a oportunidade de desenvolver as suas competências para resolver problemas, incentivando-as a assumir mais responsabilidade pelas suas próprias ações. O adulto pode incentivar este processo com perguntas como: "*O que podemos fazer para resolver esta situação?*"; "*Como achas que o teu amigo se sente agora?*"; "*Que solução achas que poderia ajudar os dois?*". Estas estratégias estão alinhadas com as etapas de resolução de conflitos e devem guiar a atuação do/a educador/a que deve intervir apenas quando necessário, promovendo sempre o diálogo entre as partes envolvidas. É fundamental que o/a educador/a mantenha uma postura neutra e evite punições ou julgamentos, criando um ambiente *seguro* para que as crianças possam expressar-se livremente. Além da intervenção direta, o/a educador/a pode abordar a temática dos conflitos de forma *lúdica* e *interativa*, através de atividades que incentivem a reflexão sobre valores, sentimentos e cooperação. Lino (2019) sugere algumas abordagens, como a leitura de histórias, a construção de regras e a clarificação de valores essenciais. Ao longo do tempo, estas atividades ajudam as crianças a compreender melhor o conceito de conflito e a desenvolver ferramentas para lidar com ele de maneira positiva.

A gestão de conflitos na Educação Pré-Escolar pode ocorrer tanto durante as interações diárias como através de atividades planeadas para estimular a reflexão e a

cooperação. O adulto desempenha um papel fundamental ao criar oportunidades para que as crianças desenvolvam competências sociais e emocionais, incentivando-as a participar ativamente na resolução de conflitos e promovendo um ambiente educativo baseado no diálogo, na autonomia e no respeito mútuo. Vygotsky (1978) destaca que o desenvolvimento da criança ocorre através da interação social e que os desafios apresentados por situações de conflito estimulam a aprendizagem e a adaptação a novas realidades. Assim, a intervenção adequada de adultos e educadores/as é essencial para encontrar estratégias que permitam às crianças resolver os seus conflitos de forma autónoma e construtiva.

#### 4.2.5. A importância da comunicação na gestão de conflitos

A comunicação é um dos principais meios através dos quais as crianças constroem o seu entendimento do mundo e das interações sociais. De acordo com Sobral e Caetano (2021) o diálogo é um dos meios de mediação de conflitos que pode levar à cooperação mútua: aprender atitudes e formas de mediar conflitos contribui para criar um ambiente onde a escuta e o diálogo são valorizados, incentivando a construção de valores que sustentam uma cultura de convivência, tolerância, reconciliação e paz. Dessa forma, promove-se uma educação mais humana e de qualidade.

Segundo Vygotsky (1978), o desenvolvimento da linguagem está intimamente ligado à habilidade de comunicar com os outros e de controlar as próprias emoções e comportamentos. Neste sentido, a aprendizagem de estratégias comunicacionais adequadas permite às crianças expressarem as suas necessidades e compreenderem as perspetivas dos outros, facilitando a resolução de conflitos de forma pacífica.

Comunicar significa “partilhar pensamentos, sentimentos, ideias ou informações por meio da fala, gestos ou imagens” (Santos, 1992, p. 68). A comunicação é um processo dinâmico, espontâneo e natural, que pode ser verbal ou não verbal e que exige a interação entre pelo menos duas pessoas (Sim-Sim et. al., 2008). Com base nestas definições, a comunicação é um conceito central ao longo deste relatório. De acordo com Oliveira (2016), uma comunicação eficaz na infância não só ajuda a evitar conflitos, como também contribui para a criação de um ambiente mais equilibrado, onde as crianças se sentem à vontade para partilhar os seus sentimentos e aprender a encontrar soluções através do diálogo. Deste modo, a forma como os adultos mediam as interações e incentivam uma comunicação respeitosa tem um impacto significativo no desenvolvimento das competências sociais da criança.

O ser humano é, por natureza, um ser comunicador. Desde o nascimento, a criança possui capacidades inatas para comunicar e precisa de interagir socialmente e de estar

exposta à comunicação verbal para, gradualmente, adquirir e dominar a sua língua materna (Sim-Sim et. al., 2008). Para que aprenda a comunicar como os membros do seu grupo social, é essencial que esteja inserida num ambiente onde tenha a oportunidade de ouvir e falar com falantes da sua língua. Neste sentido, tanto o contexto familiar como o educativo desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das suas competências comunicativas e linguísticas, essenciais para o seu crescimento social e académico. Além disso, de acordo com Cunha e Monteiro (2018), estas competências são particularmente importantes na gestão de conflitos entre crianças, uma vez que a comunicação e a negociação são a base para a sua resolução.

Dado o papel central da comunicação na gestão de conflitos, é relevante compreender o conceito de negociação, que será abordado neste relatório. A negociação é um processo comunicativo que visa encontrar interesses comuns entre as partes envolvidas no conflito, com o objetivo de alcançar um acordo. Este processo é essencial para a convivência entre as crianças, pois permite alcançar consensos, evitando o recurso à violência. Assim, a comunicação assume um papel fundamental na negociação, pois possibilita que cada parte compreenda os motivos da outra, promovendo a empatia e a tolerância (Muszkat, 2005, citado por Cunha & Monteiro, 2018). Contudo, segundo Fisher et. al. (2007), podem surgir três desafios na comunicação durante uma negociação: (1) as partes podem não se expressar de forma clara; (2) uma das partes pode não prestar atenção ao que a outra está a comunicar; e (3) podem ocorrer mal-entendidos tanto na transmissão como na receção da mensagem. Para evitar estes problemas, diversos autores (exemplos) definiram algumas regras básicas para tornar a comunicação mais eficaz na gestão de conflitos: **evitar interrupções** – garantir que cada pessoa tem oportunidade de se expressar sem ser interrompida, prevenindo tensões e mal-entendidos; encorajar as crianças a ouvirem atentamente antes de responderem ajuda a reduzir mal-entendidos e a construir um ambiente de respeito mútuo. Fonseca (2015) refere que quando as crianças sentem que aquilo que dizem é valorizado, tornam-se mais confiantes na sua comunicação e mostram-se mais dispostas a colaborar na resolução de problemas; **evitar ataques pessoais** – focar-se nas ideias e não nas pessoas, de forma a promover um diálogo construtivo em vez de uma confrontação agressiva. No contexto da infância, ensinar as crianças a substituir frases acusatórias por afirmações em primeira pessoa pode reduzir conflitos e melhorar a cooperação. Segundo Pereira e Martins (2019), "ao praticar a comunicação não violenta desde cedo, as crianças aprendem a resolver conflitos de forma empática e a construir relações mais positivas"; **fazer perguntas e dar respostas construtivas** – incentivar um ambiente de respeito e colaboração, permitindo que todos sejam beneficiados; **utilizar a indução** – persuadir o outro de forma respeitosa, direcionando a conversa para um consenso

positivo (Fisher & Ury, 1981; Kennedy, 1986; Pruitt & Carnevale, 1993, citados por Cunha & Monteiro, 2018).

Oliveira (2016) destaca que "os adultos que comunicam de forma assertiva e calma servem como exemplo para as crianças, que tendem a reproduzir esses comportamentos nas suas interações sociais". Assim, é fundamental que os/as profissionais de educação evitem gritos ou respostas *agressivas* e, em vez disso, pratiquem uma comunicação *empática e respeitosa*. Além disso, a modelagem de comportamentos positivos e a criação de um ambiente que valorize a comunicação eficaz são estratégias fundamentais para garantir que os conflitos são resolvidos de maneira construtiva. Como salienta Oliveira (2016), uma boa comunicação durante a infância não apenas ajuda a diminuir os conflitos no momento, como também contribui para que as crianças desenvolvam relações mais equilibradas no futuro.

O processo de negociação exige um conjunto de competências interpessoais, como a capacidade de argumentar, ser persuadido e adaptar diferentes estratégias conforme a situação. "O diálogo, a escuta ativa e a compreensão da outra parte são ferramentas essenciais que devem ser tidas em conta [nestes momentos]" (Raiffa, 1982, citado por Cunha & Monteiro, 2018, p. 61). Deste modo, a negociação é vista como um processo construtivo na resolução de conflitos entre pares. Através da comunicação, facilita a troca de ideias, promove a reciprocidade e conduz à concretização de objetivos comuns. Além disso, permite que as crianças encontrem soluções de forma autónoma e colaborativa, garantindo que todas as partes envolvidas saem beneficiadas (Teixidó & Castillo, 2013, citados por Cunha & Monteiro, 2018).

Além do desenvolvimento comunicativo, as práticas do MEM contribuem significativamente para o crescimento socioemocional das crianças, ensinando empatia, solidariedade e competências de resolução de conflitos.

### 4.3. Roteiro metodológico e ético

Para dar início à investigação, foi necessário definir quais as opções metodológicas que iria tomar, bem como selecionar as técnicas e os instrumentos de recolha de dados a utilizar. Assim, optei por realizar um **estudo de natureza qualitativa**. De acordo com Meirinhos e Osório (2010), na natureza de investigação qualitativa, o/a investigador/a encontra-se no trabalho de campo a observar, analisar e emitir juízos de valor. Neste sentido, é importante que o/a investigado/a tenha uma capacidade interpretativa suficiente para acompanhar o desenvolvimento dos acontecimentos, durante a investigação. Bento (2012) refere ainda que o/a investigador/a utiliza métodos de recolha de dados interativos e

humanistas, existindo uma participação ativa, do mesmo, ao observar os fenómenos holisticamente.

No que diz respeito ao método adotado para esta investigação, a mesma apresenta como método o **estudo de caso**, na medida em que “é um estudo da particularidade e complexidade de um caso singular, de forma a compreender a sua atividade em circunstâncias importantes” (Stake, 1999, p.11). Yin (2003) caracteriza o estudo de caso como sendo uma investigação empírica em que se “investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p.32). O mesmo autor salienta que, o estudo de caso possibilita uma investigação, de forma a preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. No que concerne à tipologia deste estudo de caso, de acordo com Stake (1999), este é um **estudo de caso intrínseco**, na medida em que se refere a uma situação particular, sem relação a outros casos, e **descritivo**, pois descreve um fenómeno inserido no seu contexto (Yin, 2003).

A presente investigação contou com a participação de 19 crianças da sala das Raposas, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, através da observação direta; da educadora cooperante através da realização da entrevista semiestruturada e das famílias através da aplicação de um inquérito por questionário com questões fechadas.

Relativamente às técnicas e aos instrumentos de recolha de dados, estes devem assentar na coordenação de procedimentos de pesquisa diversificados (Queirós & Rodrigues, 2006). Afonso (2014) corrobora esta ideia, afirmando que, numa investigação qualitativa é necessário a procura sistemática de determinados fatos da realidade social, recorrendo a métodos empíricos com o objetivo de gerar e interrelacionar ideias que possibilitem interpretar essa realidade. Segundo Ketele e Roegiers (1999), a recolha de dados é definida como um processo para obter informações a partir de múltiplas fontes, com a finalidade de alcançar um novo nível de conhecimento. É, ainda, importante salientar que cada técnica está inerente a um conjunto de instrumentos que se constituem como fundamentais para a aquisição de dados que irão sustentar a investigação. Deste modo, optei por utilizar as seguintes **técnicas de recolha de informação**: (i) observação direta participante e não participante; (ii) entrevista semiestruturada e (iii) inquérito por questionário aos responsáveis pelas crianças.

Relativamente à **observação direta**, esta possibilita o conhecimento real de determinadas ocasiões que decorrem num contexto em específico (Máximo-Esteves, 2008). A técnica de observação direta participante é caracterizada por ser um método interativo de recolha de informação, que necessita de uma implicação do/a investigador/a nos acontecimentos e fenómenos que está a observar (Rodriguez et. al., 1999). Assim, o adulto

apresenta um papel simultâneo de investigador e participante, envolvendo-se na situação (Tomás, 2011). Adicionalmente, também realizei **observações não participantes**, recolhendo, apenas os dados, sem intervir diretamente na vida da população observada (Carmo & Ferreira, 2008). De forma a enriquecer a observação, o/a investigador/a deve recorrer ao registo de notas de campo que, segundo Bogdan e Biklen (1994), são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” (p. 150).

A realização de uma **entrevista semiestruturada** à educadora cooperante constituiu outra das técnicas utilizadas, com o objetivo de compreender e identificar o papel do adulto na resolução de conflitos entre as crianças. Yin (2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010) afirma que “a entrevista é uma das fontes de informação mais importantes e essenciais, nos estudos de caso” (p.62). A entrevista é caracterizada por uma interação verbal que tem de ser realizada, pelo menos, entre duas pessoas, em que uma delas é o entrevistado e, a outra, o entrevistador. As entrevistas semiestruturadas são caracterizadas por não serem totalmente abertas, nem conduzidas por um grande número de perguntas específicas, embora o entrevistador se siga por um conjunto de perguntas guias com alguma abertura (Quivy & Champenhoudt, 2017). Assim, elaborei, previamente um guião de entrevista (cf. Anexos H. Guião da entrevista realizada à educadora cooperante), sendo este o instrumento utilizado.

Respeitante ao **inquérito por questionário**, com questões fechadas, é importante que “as perguntas sejam claras e precisas, isto é, formuladas de tal forma que todas as pessoas interrogadas as interpretem da mesma maneira (Quivy & Champenhoudt, 2017, p.181). Este questionário serviu para averiguar a visão do adulto em casa acerca do tema abordado.

De modo a garantir a ética no decorrer desta investigação e da minha prática profissional, tive em consideração um *conjunto de princípios éticos e deontológicos* (Tomás, 2011) para o trabalho de investigação com as crianças, bem como os *Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2011). Assim, elaborei um roteiro ético com os princípios pelos quais guiei a minha prática (cf. Anexo B. Roteiro ético).

#### **4.4. Apresentação e discussão dos dados**

Este subcapítulo foi estruturado de forma a responder aos objetivos definidos para esta investigação. Para isso, depois de recolher e organizar os dados, avancei para a sua análise. Nesta etapa, considerei a aplicação das estratégias anteriormente referidas, bem

como o processo de recolha e tratamento dos dados, e ainda a revisão da literatura relacionada com a temática em estudo (cf. **subcapítulo 4.2.**). Para uma fácil leitura e compreensão dos resultados, irei privilegiar o processo de triangulação de dados.

#### 4.4.1. O papel do adulto na resolução de conflitos

O primeiro objetivo que tracei para a presente investigação consiste em **analisar o papel do adulto na resolução de conflitos**. Assim, através da entrevista realizada à educadora cooperante, através de notas de campo e da aplicação de um inquérito por questionário às famílias das crianças da sala de atividades da PPS II, obtive dados de extrema relevância para o estudo que realizei.

No que se refere à visão da educadora cooperante, esta corrobora com a visão de Formosinho (2002) que refere que **os educadores não intervêm de uma forma autoritária para acabar com o conflito, mas sim, criam oportunidades e condições para que as crianças possam expressar os seus sentimentos, negociar entre elas e construir regras comuns**.

A mesma afirma que o adulto é o **mediador** no momento em que ocorre o conflito: “Eu acho que o adulto é um mediador”. (cf. Anexo I. Transcrição da entrevista à educadora cooperante, p.125). No que concerne ao registo de notas de campo e seguindo a visão da educadora cooperante, podemos concluir que o adulto pode desenvolver determinadas ações que têm como objetivo incentivar as crianças a lidarem melhor com as situações de conflito: o adulto medeia a situação quando a criança não consegue resolver o conflito:

Vejo **G.** a empurrar **D.** e chamo os dois. Sem perguntar nada, **G.** diz-me: “ele estava a empurrar os brinquedos!”. Eu pergunto: “*e é preciso empurrar?*”. E **G.** diz: “*mas ele estava a pôr os carros em cima da mesa e não pode.*”. Digo-lhe: “*mas não precisamos de empurrar por isso*”; e voltam a ir brincar”. (Nota de campo n. 013, momento 2).

A grande maioria das crianças da sala das Raposas tinha 3 anos, o que dificultava um pouco o saberem gerir sozinhos os conflitos. A maior parte das vezes recorriam ao adulto a solicitar ajuda e mediação para aquele momento. Morgado e Oliveira (2009) reforçam que a mediação não é apenas um papel ativo do mediador, mas também dos próprios intervenientes no conflito (p. 49). Cunha e Monteiro (2018) definem a mediação como uma intervenção neutra, cujo objetivo é apoiar as crianças na resolução dos seus conflitos num ambiente seguro.

A segunda ação passa por **encorajar a comunicação e autonomia**. Tal como afirmam Hohmann e Weikart (2009), nos momentos de conflito, os adultos devem incentivar

o diálogo e a negociação entre as crianças. Na visão da educadora cooperante, o adulto deve incentivar ou encorajar as crianças para que estas consigam resolver sozinhas o conflito: “incentivo para que eles o possam fazer sozinhos” (cf. Anexo I. Transcrição da entrevista à educadora cooperante, p.125). Em contexto de sala, sempre que possível, o adulto, em momentos de conflito, incentivava a criança a tentar resolver sozinha o conflito:

A brincarem na rua, **B.M.** vem ter comigo a chorar a dizer que **C.A.** lhe bateu. Eu chamo-a para perceber o que tinha acontecido. Ela diz: *“mas eu queria ir sozinha e ele veio atrás de mim e eu não queria e empurrei.”* Eu pergunto: *“então só porque não querias que ele fosse atrás de ti, empurras? Não é assim **C.** Se não querias que ele fosse atrás de ti, dizias-lhe que não querias.”* (Nota de campo n.º 25, momento 3).

No que toca à visão das famílias sobre estas ações, a maioria das famílias tem como opinião que o adulto deve intervir nos momentos de conflito. A maioria dos familiares (8) tem como opinião que o adulto deve intervir nos momentos de conflito, enquanto 6 (sendo que duas famílias selecionaram as duas opções de resposta) consideram que não. Através da análise da figura no Anexo K. Apresentação e análise do inquérito por questionário aplicado às famílias, Figura 13, podemos atentar que existe uma predominância da visão de que a intervenção do adulto é importante, potencialmente para garantir orientação, segurança e uma resolução mais construtiva do conflito.

No entanto, existe um elevado número de respostas “não”, o que pode levar a crer que estas famílias acreditam que deva existir um respeito pela autonomia das crianças e que estas conseguem resolver o conflito entre elas.

#### 4.4.2. A importância dos conflitos para o desenvolvimento da criança

No presente subcapítulo, irei analisar o que revelaram os dados sobre a importância dos conflitos para o desenvolvimento da criança. Tal como referem Cunha e Monteiro (2018), o conflito desempenha um papel essencial no desenvolvimento social da criança, permitindo-lhe adquirir competências fundamentais para a vida em sociedade. Este grupo, ao longo da investigação, teve muitos momentos de conflito, praticamente todos os dias, recorrendo várias vezes a “comportamentos agressivos”, apesar de, tal como refere a educadora na entrevista, terem melhorado um pouco desde o início do ano letivo: “E estão um bocadinho melhor desde o início do ano letivo, claramente” (Cf. Anexo I. Transcrição da entrevista à educadora cooperante, p.125). Com efeito, na sala de atividades da PPSII, existiam elementos um pouco mais tendentes para o conflito e por ser um grupo, no geral, composto por crianças muito pequenas, é um fator que influencia muito no facto de terem dificuldade

em partilhar e de expressarem o que estão a sentir e as suas necessidades naquele momento, surgindo assim mais conflitos. Na visão da educadora cooperante, os momentos de conflito são *positivos* e *benéficos*: “os momentos de conflito acabam por ser positivos”; “o momento de conflito pode ser uma aprendizagem”. (Cf. Anexo I. Transcrição da entrevista à educadora cooperante, p.125).

Oliveira-Formosinho (2007) defende que os conflitos interpessoais que surgem entre pares são considerados momentos ricos de aprendizagem, uma vez que permitem às crianças experimentar sentimentos, perceber diferentes perspetivas e ensaiar modos de convivência mais justos e cooperativos.

Como apontam Pereira e Martins (2019), as situações de conflito oferecem oportunidades para a criança refletir sobre as suas ações e ajustar o seu comportamento, o que é essencial para desenvolver a autorregulação e melhorar as suas competências sociais. Corroborando esta ideia, a educadora afirma que os conflitos são importantes para as crianças aprenderem a ceder: “a criança deve conseguir entender que, se calhar, vai haver momentos em que vai ter que ceder”. (Cf. Anexo I. Transcrição da entrevista à educadora cooperante, p.125).

No que concerne à visão das famílias, a figura presente no Anexo K. Apresentação e análise do inquérito por questionário aplicado às famílias, Figura 15, mostra-nos uma conformidade, com todas as famílias a afirmarem que os conflitos são positivos para o desenvolvimento da criança.

Esta resposta pode sugerir que o conflito pode ser uma oportunidade de aprendizagem, de crescimento a nível emocional e desenvolvimento de competências sociais da criança, como a empatia, a capacidade de argumentação, a escuta ativa e resolução de problemas. O facto de ninguém ter selecionado a resposta “não” pode espelhar um entendimento mais atual e construtivo da infância em que os momentos de conflito, o confronto e os momentos de mais tensão podem ser vistos como excelentes oportunidades de aprendizagem, em vez de ser algo negativo ou para reprimir.

#### 4.4.3. A importância da comunicação entre o adulto e a criança em momentos de conflito

É fundamental o adulto mostrar-se *recetivo* e *disponível* numa sala de Jardim de Infância; em momentos de conflito, quando as crianças não têm maturidade suficiente para o resolverem autonomamente, é essencial que a criança tenha segurança e à vontade para recorrer ao adulto, pois, tal como referem Sim-Sim et. al. (2008), o contexto educativo desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das competências comunicativas e

linguísticas das crianças, que são essenciais para o seu crescimento social e acadêmico. Do ponto de vista da educadora cooperante, o adulto deve incentivar para que as crianças resolvam sozinhas o conflito: “e incentivo para que eles o possam fazer sozinhos”. (Cf. Anexo I. Transcrição da entrevista à educadora cooperante, p.125).

Como refere Oliveira-Formosinho (2009), “é na mediação pedagógica dos conflitos que o educador contribui para o desenvolvimento da autonomia moral da criança, ajudando-a a refletir, responsabilizar-se e reparar o mal causado” (p. 62).

Sempre que existiam conflitos na sala das Raposas, o adulto que estava na sala naquele momento, fosse a educadora cooperante, a auxiliar de ação educativa ou a estagiária, tentavam sempre incentivar a comunicação entre as crianças, de uma forma calma, pois, tal como defendem Sobral e Caetano (2021) o diálogo é um dos meios de mediação de conflitos que pode levar à cooperação mútua: aprender atitudes e formas de mediar conflitos contribui para criar um ambiente onde a escuta e o diálogo são valorizados, incentivando a construção de valores que sustentam uma cultura de convivência, tolerância, reconciliação e paz. Na mesma linha de pensamento, a educadora cooperante referiu que o adulto deve tentar que as crianças sejam as pensadoras daquilo que aconteceu: “que essa gestão de conflitos seja feita de uma forma onde eles sejam os pensadores daquilo que aconteceu”. (Cf. Anexo I. Transcrição da entrevista à educadora cooperante, p.125).

Ao analisarem-se as notas de campo elaboradas, podemos constatar que a maior parte das ações desenvolvidas pelo adulto com o objetivo de incentivar as crianças a lidarem melhor com situações de conflito, englobam “encorajar a comunicação”:

*Eu pergunto: “então só porque não querias que ele fosse atrás de ti, empurras? Não é assim C. Se não querias que ele fosse atrás de ti, dizias-lhe que não querias”. (nota de campo nº25, momento 3)*

Na maioria das vezes em que o adulto incentivava a criança a ir resolver o conflito que estava a ocorrer naquele momento, a mesma ia sempre ao encontro da outra criança tentar resolver, comunicando as suas necessidades:

*“Eu disse para ir falar com elas e perguntar se podia brincar com elas. Uns segundos depois volta a vir ter comigo a dizer: “elas não deixam e eu disse-lhes que somos todas amigas”. (Nota de campo n.º 20, momento 4).*

No que diz respeito à visão das famílias, a maioria das famílias (10) assinalou que, nos momentos de conflito, opta por conversar com a criança, ajudando-a a resolver o conflito, o que poderá indicar que a criança, naquele momento, não teve capacidade de resolver e precisou de apoio do adulto para ser o intermediário, de modo a fortalecer o diálogo (Cf.

Anexo K. Apresentação e análise do inquérito por questionário aplicado às famílias, Figura 14).

No que toca à outra opção de resposta, apenas 3 pessoas (um adulto selecionou as duas opções) optam por não interferir, permitindo que as crianças resolvam sozinhas, o que pode dar a entender que os adultos sabem que a criança já tem capacidade de o fazer, transmitindo confiança e respeitando a sua autonomia.

#### 4.4.4. Estratégias a adotar para a resolução de conflitos

Segundo Oliveira (2016), o conflito não deve ser encarado como algo negativo, mas sim como uma chance para a criança desenvolver capacidades sociais importantes, como saber comunicar, colocar-se no lugar do outro e encontrar soluções através do diálogo. Para tal, existem estratégias que o adulto pode adotar para auxiliar e incentivar as crianças a resolverem sozinhas os conflitos. O papel do/a educador/a, nesta abordagem, é mais orientador/a do que interventivo/a, ajudando as crianças a identificar o problema, compreender as suas causas e explorar diferentes possibilidades para resolvê-lo. Na mesma linha de pensamento, a educadora cooperante refere que o adulto pode ficar a observar para perceber se as crianças conseguem ou não resolver o conflito sozinhas: “Há conflitos que tu podes ficar por trás, ver o que vai acontecer e perceber se eles irão ter a capacidade de resolução, eles próprios, sozinhos”. (Cf. Anexo I. Transcrição da entrevista à educadora cooperante, p.125).

Graves e Strubank (1991, citados por Lino, 2006) destacam algumas estratégias para a intervenção em situações de conflito: o adulto incentiva para que as crianças resolvam sozinhas o conflito; estimular as crianças a sugerirem as suas próprias soluções para os problemas. Ao reforçar esta visão, a educadora cooperante refere que o adulto deve incentivar para que as crianças resolvam sozinhas o conflito: “e incentivo para que eles o possam fazer sozinhos”; “essa gestão de conflitos seja feita de uma forma onde eles sejam os pensadores daquilo que aconteceu”. (Cf. Anexo I. Transcrição da entrevista à educadora cooperante, p.125). Outra das estratégias de Graves e Strubank (1991, citados por Lino, 2006) passa por explicar as razões quando um comportamento é considerado inaceitável. Em momentos de conflito, principalmente quando ocorria algum gesto mais *agressivo*, tentávamos sempre transmitir à criança que o que estava a fazer era errado e não era um comportamento aceitável: “M. insiste em dizer a D. que não se bate, que não usamos as mãos para bater. E repetiu várias vezes” (Nota de campo N°31, momento 2).

No que diz respeito à visão das famílias acerca das estratégias adotadas pelas crianças para a resolução dos conflitos, a maioria (9 em 12) refere que as crianças em

momentos de conflito recorrem ao adulto para ajudar a resolver o mesmo, sendo que duas famílias selecionaram as duas opções: tende a recorrer aos **adultos** para ajudar a resolver os conflitos, enquanto apenas 5 tendem a resolver os problemas **sem recorrer ao adulto** (Cf. Anexo K. Apresentação e análise do inquérito por questionário aplicado às famílias, Figura 12). Desta forma, poderemos inferir que, por um lado, a criança pode ainda não ter capacidade emocional para o fazer sozinha, vindo no adulto responsável uma segurança e um ser mediador de situações mais desafiantes. Por outro lado, as crianças que conseguem resolver conflitos de forma autónoma pode revelar sinais de iniciativa e autoconfiança, competências estas que são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de negociação da criança.

#### 4.4.5. Conclusões do estudo

Este subcapítulo pretende apresentar algumas breves conclusões do estudo que realizei. No início da PPS II (em outubro de 2024), o grupo de crianças com o qual intervim solicitava muito o adulto nos momentos de conflito; a maioria das crianças não conseguia ainda resolver os conflitos entre pares e recorria ao adulto para que este tivesse um papel de intermediário no momento: “**G.** vem a chorar ter com auxiliar **M.** a dizer que **A.M.** o empurrou e esta pergunta o que se passou e **A.M.** responde: “*eu empurrei porque eu não quero brincar com ele.*”. E **M.** diz-lhe: “*e porque não queres brincar com ele, tens de o empurrar? Se não queres brincar com ele, vais brincar com outro amigo. Pede desculpa por favor.*” (nota de campo nº8, momento 3).

O conflito desempenha um papel essencial no desenvolvimento social da criança, permitindo-lhe adquirir competências fundamentais para a vida em sociedade. Os momentos de conflito são importantes pois ensinam a criança a ter de ceder e a ter de respeitar a outra criança. Estes momentos ajudam as crianças a desenvolver uma série de competências e a saberem autorregular-se. Por sua vez, o adulto deve tentar sempre incentivar a comunicação entre as crianças, de uma forma calma, pois, tal como defende Oliveira (2016), quando os adultos comunicam com firmeza e serenidade, tornam-se uma referência para as crianças, que acabam por adotar esses mesmos comportamentos nas suas relações com os outros. Através da comunicação, o adulto está a ajudar a criança a, mais tarde, conseguir resolver um conflito de forma autónoma e construtiva, sem ter que recorrer a comportamentos *agressivos*, transformando aquele momento numa aprendizagem.

De modo a promover a comunicação e a negociação em momentos de conflito, existem inúmeras estratégias que o adulto pode adotar, tais como: encorajar a comunicação; estimular as crianças a sugerirem as suas próprias soluções para os problemas; explicar as razões quando um comportamento é considerado inaceitável. Todas as estratégias *devem ser implementadas num ambiente calmo e que valorize a comunicação eficaz.*

É importante compreendermos a importância do adulto nos momentos mais exigentes da vida das crianças, sendo que vai ajudar a promover a autonomia das crianças na gestão dos seus próprios conflitos, mostrando que, com a orientação adequada, estas são capazes de encontrar soluções de forma construtiva, sem dependerem constantemente da mediação do adulto. Neste sentido, destaca-se o papel essencial da comunicação como ferramenta educativa: a forma como o adulto comunica – de maneira calma, assertiva e coerente – torna-se um modelo que as crianças tendem a reproduzir nas suas próprias interações sociais.

Além disso, o estudo reforça que os momentos de conflito entre pares não devem ser encarados apenas como episódios problemáticos, mas sim como oportunidades valiosas para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e de autorregulação. A intervenção do adulto assume aqui um papel central, não como figura autoritária que impõe soluções, mas como facilitador do diálogo, incentivando a escuta mútua, a negociação e a construção conjunta de respostas adequadas.

Neste contexto, torna-se evidente a eficácia de estratégias como o encorajamento da comunicação entre as crianças, a valorização das suas sugestões para resolver problemas e a explicação clara das razões pelas quais certos comportamentos não são aceitáveis. A aplicação destas estratégias num ambiente calmo e estruturado promove não só a resolução mais *pacífica* dos conflitos, como também contribui para a criação de um clima educativo mais *seguro, harmonioso e favorável* ao crescimento pessoal e social das crianças.

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| " | | " |

Para Júnior (2010), a reflexão permite olhar de modo crítico e reflexivo para a realidade que experienciamos, tornando-se assim importante consciencializarmo-nos das situações para que estas possam ser contornadas com mais “segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional” (p.581). Deste modo, a presente reflexão tem como intenção analisar o processo e o trabalho desenvolvido durante as minhas práticas profissionais supervisionadas, bem como quais os contributos que a mesma figurou para a construção da minha identidade profissional.

O caminho percorrido foi *longo e muito intenso* e, deste modo, é útil compreender e identificar aqueles que foram os momentos *bons* e os *menos bons*, bem como as inquietações e preocupações que me fizeram crescer ao percorrer neste percurso.

O período de estágio, mesmo que a meu ver, bastante reduzido, constituiu uma mais-valia para, enquanto estudante, colocar em prática os conhecimentos teóricos que fui adquirindo no decorrer da minha formação inicial, estabelecendo relações com profissionais da área da educação, com um grupo de crianças e com os seus familiares. Assim, “a identidade profissional está ligada a uma construção inter e intrapessoal [que se desenvolve] em contextos, em interações, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p.48). Adicionalmente, Figueira (2017) ressalta que as práticas pedagógicas na formação inicial, representam “uma dimensão fundamental no processo de formação dos educadores de infância” (p.56), dado que, através destas experiências, o/a estagiário/a representa a sua profissão e toma consciência das responsabilidades que a mesma apresenta.

Para tal, é fundamental que os estagiários contactem “com profissionais experientes (...) com directores de escolas, com pais ...” (Perrenoud, 1993, p.152), uma vez que todos estes intervenientes contribuem para a sua formação. Assim, ao longo do meu percurso, tive o privilégio de trabalhar, aprender e crescer com *excelentes* profissionais que me vão deixar muitas saudades. No meu percurso profissional, tive o prazer de trabalhar em duas escolas como auxiliar de ação educativa. Por essa razão, já tinha algumas noções e já “o que me esperava”.

No contexto de creche (PPSI), presenciei uma realidade um pouco diferente do que estava acostumada e isso fez-me aprender e crescer muito. A equipa educativa era *fantástica*, tanto para as crianças como para os adultos. Senti-me em família. Tal como aconteceu no contexto de Creche, no contexto de Jardim de Infância, sinto que tive o privilégio de fazer parte do grupo da sala das Raposas. A educadora cooperante foi um grande exemplo para mim no que toca ao empenho, dedicação, entrega e amor pelo que faz, com e para as crianças. Estabelecemos uma relação com base no respeito e apoio, tendo sido fundamental

para o meu crescimento e amadurecimento profissional. Contudo, os momentos de partilha não foram tantos como eu gostaria, o que acabou por ser prejudicial para mim. No entanto, foi muito importante o *feedback* que a educadora ia realizando sobre o trabalho que eu ia enviando, pois ajudou-me a refletir sobre a minha prática e, fundamentalmente, sobre as crianças, bem como o *feedback* realizado sobre a minha postura ao longo da prática e dos momentos de aprendizagens e brincadeira que proporcionei às crianças.

A PPS II permitiu-me refletir acerca da minha ação e da minha construção identitária e, posteriormente, melhorar alguns aspetos. Tive também o privilégio de trabalhar com a AAA, que se mostrou sempre disponível para me ajudar e apoiar, estabelecendo uma relação de apoio e interajuda, colocando-me logo à vontade com as crianças e as suas famílias, sentindo-me acolhida e valorizada pelas mesmas, como um elemento da equipa educativa.

Com efeito, é essencial estabelecer uma relação de confiança e partilha com todas as famílias das crianças pois é com estas que irei contactar no decorrer da minha futura profissão, sendo uma mais-valia para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Relativamente às crianças - as pessoas mais importantes durante as minhas práticas profissionais supervisionadas: as crianças são seres únicos, incomparáveis. E se há coisa que aprendi durante a prática, foi que, uma estratégia que funciona com uma criança, não é a mesma que funciona com outra criança e que uma estratégia que funcionou hoje, pode já não funcionar amanhã. Daí a profissão de Educadora de infância ser tão *desafiante*, porque nunca podemos “baixar os braços” e pensar que já sabemos tudo o que é necessário. Diariamente, as crianças elucidam-nos para a necessidade de constante (re)construção da nossa prática profissional, pois amanhã pretendo ser muito melhor profissional do que fui hoje. Desde o início que o meu foco principal foi estabelecer uma relação baseada na confiança e afetividade, com todas as crianças, procurando observar todas as especificidades de cada uma, de modo a atuar da melhor forma. Fiz questão de ouvir sempre as crianças, tentando identificar os seus interesses, curiosidades e gostos e, posteriormente, tentei planificar atividades *aliciantes* e *educativas*, que proporcionassem experiências enriquecedoras e significantes, que fossem ao encontro das iniciativas e ideias das crianças e das suas personalidades:

A fazerem a atividade do floco de neve, uns punham cola diretamente nos bocadinhos de papel e outros punham a cola diretamente na folha principal e depois os bocadinhos de papel por cima. As crianças mais velhas quiseram cortar com tesoura e as mais novas, preferiram rasgar (Nota de campo n.º 46, momento 4).

Através da observação direta e posterior ação, considero que proporcionei momentos *lúdicos* e *enriquecedores*, uma vez que é através da brincadeira que as crianças aprendem. Adicionalmente, com as propostas de atividades, tentei promover a curiosidade e o ímpeto exploratório das crianças, em que pudessem explorar materiais diversificados que, conseqüentemente, contribuíram para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Enquanto futura educadora de infância, reconheço a importância da participação das crianças no seu processo de desenvolvimento como ser individual. Quando as crianças são envolvidas neste processo, as aprendizagens ganham mais significado. Enquanto futura educadora de infância, tenciono respeitar as suas decisões e incluí-las no seu processo de aprendizagem, “demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem” (Silva et. al., 2016, p.9).

Adicionalmente, ao longo da minha intervenção foi essencial a realização das reflexões semanais, mesmo tendo sido um percurso menos fácil, uma vez que me permitiram recolher informação teórica e refletir acerca de diversos temas que considerei relevantes para a minha prática educativa. As reflexões semanais foram a parte do percurso um pouco mais difícil e exigente para mim. Não é fácil querer aproveitar ao máximo com as crianças, estando simplesmente “com elas” e ter de estar constantemente atenta ao que as crianças estão a fazer, ao que estão a dizer, com quem estão a entrar em conflito, como resolveram esse conflito, etc. É muita informação ao mesmo tempo e senti que não consegui realmente “só estar” com as crianças. Contudo, tal situação não invalida todo o apoio *extraordinário* por parte da educadora cooperante e da minha supervisora institucional, que representaram um pilar essencial na minha prática, partilhando sugestões de melhoria, perspetivando um crescimento pessoal e profissional.

Por último, no que diz respeito à investigação que realizei no decorrer da prática profissional, debrucei-me sobre um tema que despoletou a minha curiosidade desde o início da PPS II. A realização deste estudo contribuiu para a minha aprendizagem, pois permiti-me explorar e adquirir conhecimentos acerca dos conflitos. Esta investigação contribuiu para a construção da minha identidade profissional, tendo adquirido mais conhecimentos sobre a problemática e que me serão úteis enquanto futura educadora.

Ao longo destes anos, superei medos e inseguranças e desafiei-me, todos os dias, a ser uma melhor profissional para as crianças. Concluo este meu percurso com um sentimento de dever cumprido, pois sinto-me realizada com o trabalho que desenvolvi com todas as crianças, contribuindo, de alguma forma, para que sejam pessoas e cidadãos *melhores* e *felizes*.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " " | | " "

Finalizadas as Práticas Profissionais Supervisionadas (PPS) e o meu percurso formativo como futura Educadora de Infância, importa refletir sobre a minha intervenção educativa e a investigação realizada em contexto de Creche e Jardim de Infância (JI). Este percurso revelou-se rico em experiências significativas que contribuíram de forma decisiva para o meu crescimento pessoal e profissional.

Os receios e as conquistas coexistiram, adquirindo um impacto relevante, uma vez que ambos promoveram a minha persistência em progredir e ultrapassar dificuldades. Inicialmente, um dos meus principais receios incidia no facto de ser a última PPS da minha formação inicial, consciente de que, num futuro próximo, assumiria a responsabilidade de ser educadora de infância e acompanhar um grupo de crianças. Tal receio advinha do reconhecimento da importância do papel do/a educador/a no desenvolvimento e no futuro das crianças, corroborando Post e Hohmann (2011) ao afirmarem 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.

A intervenção no JI possibilitou vivenciar o papel de educadora, amenizando o receio inicial. Tal como a equipa de sala, fiquei responsável pela planificação de atividades e pela gestão do grupo em diversos momentos da rotina, o que foi fundamental para o meu desenvolvimento. Destaco o apoio incondicional da equipa educativa e da supervisora institucional, pois transmitiram-me segurança, confiança e partilharam os seus conhecimentos, permitindo-me ter um papel ativo em todas as ocasiões.

No âmbito da investigação realizada, desenvolvi a capacidade de observação, reflexão e questionamento, criando hábitos investigativos essenciais para a prática educativa. A problemática definida revelou-se pertinente, e o processo de investigação permitiu-me aprofundar os meus conhecimentos relativamente ao papel do adulto na resolução de conflitos entre crianças de pré-escolar.

Comparando as duas investigações realizadas durante a formação, uma em contexto de creche e outra no pré-escolar, tive contacto com diferentes abordagens, enriquecendo assim a minha experiência investigativa. A facilidade na recolha de dados devido à disponibilidade das equipas educativas e das crianças foi um fator positivo. Ainda assim, considero que uma análise dos dados mais prolongada teria possibilitado resultados mais consistentes e conclusões mais sólidas.

O término das PPS e de todo o meu percurso formativo marcou o culminar de um processo de construção da minha identidade profissional e pessoal. Todas as experiências, desafios e aprendizagens contribuíram para a formação de um conjunto sólido, embora contínuo, de competências, conhecimentos e valores. As relações estabelecidas com as

crianças, famílias, equipas educativas e professores supervisores foram fundamentais para a (re)construção da educadora que sou hoje e da profissional que pretendo continuar a ser.

Refletindo sobre o caminho percorrido, reconheço que a evolução é evidente, embora esteja ciente de que a aprendizagem será sempre contínua e que muitos objetivos ainda aguardam ser alcançados. Com base nestas experiências, caracterizo-me como uma “educadora” que valoriza profundamente as relações interpessoais, assentes no respeito, na confiança e na afetividade, procurando sempre transmitir segurança às crianças e promover o seu desenvolvimento, respeitando o ritmo, as necessidades e os interesses de cada uma. Vejo a criança como um ser capaz e competente, que deve ser ouvido e envolvido no seu próprio processo educativo, com a colaboração das suas famílias.

O contacto com a prática, em creche e em pré-escolar, revelou-se essencial para a minha formação, proporcionando aprendizagens únicas e essenciais para o meu crescimento profissional. Concluindo, considero que, apesar dos obstáculos e das exigências, realizei aprendizagens profundas a nível teórico e prático, consolidando uma base sólida para o meu futuro profissional. Sei que ainda tenho muito para aprender e que o início da vida profissional será desafiante, mas estou motivada a apoiar as crianças de forma adequada, fundamentando a minha ação nos princípios e valores que defini para a minha prática. O constante desejo de aprender e de evoluir continuará a guiar o meu percurso, investindo, assim, positivamente na vida das crianças que me forem confiadas.

No que diz respeito aos contributos deste estudo para estudos futuros, julgo ser uma mais-valia, no sentido de poder fundamentar uma análise mais aprofundada acerca da importância do papel do adulto em momentos de conflito entre as crianças. A reflexão desenvolvida em torno do meu tema permitiu uma reinterpretação do papel do adulto enquanto mediador e facilitador nas situações de conflito, bem como o reconhecimento da relevância de um ambiente educativo que valorize tais momentos como oportunidades fundamentais para o desenvolvimento sócio emocional e relacional das crianças.

Em relação às limitações deste estudo, realço as seguintes: i) os resultados obtidos serem delimitados à OS onde realizei a PPS II, e não terem sido alargados a outros contextos; ii) o reduzido tempo de toda a PPS II, que entre realização de atividades, notas de campo, observação e interação com as crianças, pode ter limitado um pouco o aprofundamento do tema em causa; iii) poder-se-ia incluir um grupo mais amplo de participantes, incluindo as restantes salas de pré-escolar recorrendo à realização de entrevistas às educadoras; iv) poderia ter aprofundado mais o tema nas notas de campo e ter incluído a auxiliar da sala, por exemplo, na entrevista.

## REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação: Um Guia Prático e Crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Aljustrel, V. I. A. (2017). *A relação com a família em contexto de creche e jardim de infância* (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/18597>.
- Ashby, N., & Neilsen-Hewett, C. (2012). Approaches to conflict and conflict resolution in toddler relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 10 (2), 145-161.
- Bento, A. V. (2012). Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. *Revista JÁ (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 65, 42-44.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de investigação – Guia para a autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2019). *Avaliação em creche: CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, 81,10-16.
- Cardona, M. J. (coord.), Silva, I. L., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Consultado em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>.
- 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.
- Catarreira, C. S. S. R. (2015). *As emoções das crianças em contexto de educação pré-escolar* (Doctoral dissertation).
- 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.
- Correia, M. (2011). *Desenvolvimento socioemocional na infância*. Porto Editora.
- Correia, N. (2018). “Os meninos podem escolher o que querem fazer”: o direito de participação em salas de jardim de infância. *Primeiros Anos – ISCTE-IUL*. Disponível

- em: <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2018/10/03/os-meninos-podem-escolher-o-que-querem-fazer-o-direito-de-participacao-em-salas-de-jardim-de-infancia/>.
- Correia, N. (2020). *A par com a gestão de comportamentos: o apoio emocional*. Primeiros Anos, <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/02/05/a-par-com-a-gestao-de-comportamentos-o-apoio-emocional/>.
- 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.
- Coser, L. A. (1956). *The Functions of Social Conflict*. New York: Free Press.
- Cunha, P., & Monteiro, A. P. (2018). *Gestão de conflitos na escola*. Pactor.
- Clérigo, J., Sousa, O., Lino, S., & Fuertes, M. (2021). Modelos pedagógicos dos educadores na interação e na comunicação com as crianças durante tarefa cooperativa. In M. Fuertes, et. al. (2021, org.). *Teoria, Práticas e Investigação II* (pp.125-146). CIED: Escola Superior de Educação de Lisboa. ISBN 978-989-8912-02-2.
- Day, C. (2004). *A Paixão Pelo Ensino*. Porto Editora.
- Deutsch, M. (1973). *The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Processes*. New Haven: Yale University Press.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!»: *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.
- Folque, A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A. Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3 (6.ª série), 13-34.
- Fonseca, T. (2015). *Conflitos na infância: desafios e oportunidades*. Almedina.
- Formosinho, J. (2002). *Educar em Participação: A Escola Moderna em Projecto*. Porto: Asa.
- Fuertes, M. (2018). “Queridos, mudei a relação famílias-educadores/as!” *Pistas para a parceria e relação positiva entre famílias e educadores/as*. Primeiros Anos, <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2018/11/14/queridos-mudei-a-relacao-familiaeducadores-as-pistas-para-a-parceria-e-relacao-positiva-entre-familias-eeducadores-as/>.
- Fuertes, M. (2020). *Como estabelecer parcerias colaborativas eficazes com as famílias?* Primeiros Anos. <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/10/28/comoestabelecer-parcerias-colaborativas-eficazes-com-as-familias/>.
- Fialho, M. (2019). *Serão as emoções adaptativas? Sim, mas precisam de ser reguladas*. Primeiros Anos, <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2019/01/09/seraoas-emocoes-adaptativas-sim-mas-precisam-de-ser-reguladas/>.

- Figueira, S. (2017). *O lugar da prática pedagógica na formação de educadores de infância nos cursos reorganizados no âmbito do processo de Bolonha*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Fisher, R., Ury, W., & Patton, B. (2007). *Como conduzir uma negociação: Chegar a acordo sem ceder*. Lua de Papel.
- Galtung, J. (2000). *Conflict Transformation by Peaceful Means*. United Nations.
- Galvão, I. (2001). A análise dos conflitos como eixo para a reflexão sobre a prática pedagógica. *Pro-posições*, 12 (2-3), 122-140.
- Galvão, H. & Pires, M. P. (2017) O envolvimento parental na ação educativa escolar. In C. Pires, D. Lino, D., I. Madureira, M. Rodrigues & M. Falcão. *Atas do III Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*. (pp.146-155) Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Consultado em [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12012/1/O%20envolvimento%20parental%20na%20açãoeducativa%20escolar3oeme\\_atas.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12012/1/O%20envolvimento%20parental%20na%20açãoeducativa%20escolar3oeme_atas.pdf).
- Gonçalves, M. A. (2012). *O Trabalho em Equipa. A reflexão pedagógica nos momentos de trabalho em equipa*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação]. Repositório do Instituto Politécnico de Setúbal. Consultado em <https://core.ac.uk/download/pdf/62690369.pdf>.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: Trabalhos e a cultura de Professores na idade pós-moderna*. Mc Graw-Hill.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D., P. (2011). *Educar a Criança*. (5ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista brasileira de educação médica*, 34(4), 580-586.
- Ketela, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados – Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. (C. Brito, Trad.). Instituto Piaget.
- Leme, M.I. (2006). *Cognição, Cultura e Afetividade em Solução de Problemas: Estrutura e Função*. Instituto de Psicologia.
- Lopes, L. W. R., Magalhães, C. M. C., & Mauro, P. I. (2003). Interações entre Pré-Escolares: Possibilidades de Análises. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 23 (4), 88-97.
- Lino, D. (2006). A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais. In J. Formosinho. *Educação Pré-Escolar - A construção social da moralidade* (pp. 75 - 103). Texto Editores.

- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emília. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109–140) (4a ed.). Porto Editora.
- Lino, D. (2019). *A importância do brincar para a aprendizagem e o desenvolvimento na infância*. Primeiros Anos. Consultado em <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2019/05/08/a-importancia-do-brincar-para-a-aprendizagem-e-o-desenvolvimento-na-infancia/>.
- Martins, N. P. (2019). *Educar pela positiva: Um guia para pais e educadores*. Bertrand Editora.
- Matos, M. (2003). Relação escola-família-comunidade. *Intervenção no Seminário da FERSAP*. Consultado em: <http://www.fersap.pt/images/documentos/Relacao-Escola-Familia-Comunidade.pdf>.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER*, 2(2), 49-65.
- Mesquita, C. (2018). Ritmo de aprendizagem: saiba compreender os ritmos de cada criança. *Ekonomista*. Consultado em <https://www.e-konomista.pt/ritmo-deaprendizagem/>.
- 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.
- Niza, S. (1996). O Modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa”. In J. Formosinho et. al (Ed.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Niza, S. (2013). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta-da-China.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto Editora. [https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21\\_populacao&xpid=CENSOS 21](https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21_populacao&xpid=CENSOS 21).
- Oliveira, M. (2014). *Envolvimento parental em creche*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Oliveira, R. (2016). *Mediação de conflitos na infância: um olhar pedagógico*. Edições Sílabo.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *A infância e a aprendizagem da cidadania*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). *O jardim-de-infância como espaço de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). A pedagogia-em-participação em creche: A perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo. *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 11-27). Porto Editora.

- Pedro, I., & Silva, P. (2022). A escola, a família e a comunidade na construção de parcerias. *Mediações. Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*. Vol. 10, 2.
- Parente, C., M. (2014). *Avaliação na Educação de Infância: itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial*. Revista Interacções. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6358/0>.
- Pereira, M. & Martins, L. (2019). *Desenvolvimento social e aprendizagem infantil*. Almedina.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspetivas sociológicas*. Publicações Dom Quixote.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em Creche – Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação*. In *Investigação e Práticas. Revista do GEDEI*, (1) pp. 85-106. Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006). «Não, não somos jornalistas». Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica. *Conferência Etnografias em Contexto Urbano*.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2017). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Trajectos*. Gradiva.
- Rodriguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Ediciones Akjibe.
- 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.
- Robbins, S. P. (2005). *Comportamento Organizacional*. Pearson Prentice Hall.
- Rosa, A. (2013). *A importância de brincar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação] Repositório Científico da Universidade de Coimbra. Consultado em <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/25510>.
- Rosenberg, M. (2003). *Nonviolent Communication: A Language of Life*. Encinitas: PuddleDancer Press.
- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. *Revista Noesis*, (71), pp.31-33.
- Santos, J. R. (1992). *O que é comunicação*. Difusão cultural.

- 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.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *LocusSoci@l*, 2, 46-64.
- Sarmiento, T. & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creches. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 8-12.
- Serpa, M. D., Caldeira, S. N., & Gomes, C. J. (2013). *Resolução de problemas em contexto escolar*. Edições Colibri.
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Zero-a-Seis/Zero a seis*, 33-53.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf).
- Silva, R. & Almeida, P. (2018). *Educação emocional na primeira infância: Estratégias para a gestão de conflitos*. Edições Sílabo.
- 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.
- Sobral, C. & Caetano, A. (2021) O conflito no jardim de infância como oportunidade de desenvolver uma cultura de mediação e de paz. *Jornal Jurídico*. Universidade de Lisboa.
- Souza, A, P. & Filho, M, J. (2008). A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. *Iberoamericana de Educación*, (44)7, 1-8.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (2.a ed.). Ediciones Morata.
- Tavares, J. M. S. (2011). *Avaliação da percepção do risco associado à segurança por parte dos profissionais de educação em jardins-de-infância* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. Consultado em <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/704>.
- Tomás, C. (2011). *“Há muitos mundos no mundo”: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Torrão, R., A., P. (2015). *A importância dos cuidados e das rotinas na Creche* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre]. Instituto Politécnico de Portalegre.
- Torrego, J. C. (2000). *Mediación de conflictos de instituciones educativas: Manual para la formación de mediadores*. Narcea Ediciones.

- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto Editora.
- Vayer, P., & Roncin, C. (1988). *Psicologia Actual e Desenvolvimento da Criança*. Instituto Piaget.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Yin, R. K. (2003). *Estudos de caso – Planejamento e Métodos* (2ª ed.) Bookman.
- Zabalza, M. A. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições ASA

**Documentos consultados:**

- Projeto Educativo (2021-2024) da OS.
- Regulamento interno (2024/2025) da OS.

ANEXOS

| " | | | " |

ANEXO A.

Portefólio da PPS II

| " " | " "

*Nota.* Cf. **Anexos ao Relatório. Anexo A. Portefólio da PPS II**

ANEXO B.  
ROTEIRO ÉTICO

| ' ' | | ' ' |

<b>Roteiro Ético</b>		
<b>Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças (Tomás, 2011)</b>	<b>Prática profissional (PPSII)</b>	<b>Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2012)</b>
<p><b>1. Objetivos do trabalho:</b> Quando ficou decidido o tema da problemática, dei a conhecer à equipa de sala (educadora cooperante e assistente operacional), os aspetos que me levaram a querer aprofundá-lo, e identificando quais os objetivos que pretendia atingir (educadora cooperante e assistente operacional).</p>	<p>Para desenvolver uma ética democrática, é fundamental garantir que todos os envolvidos no processo estejam bem informados sobre os objetivos do trabalho a ser realizado, incluindo as crianças, as famílias e a equipa educativa (Tomás, 2011). Nesse sentido, no primeiro dia da minha PPSII, apresentei-me à equipa educativa e às crianças, deixando explícito os meus objetivos.</p> <p>A primeira apresentação foi realizada à equipa educativa da sala, educadora cooperante e auxiliar e de seguida, de forma a facilitar a minha interação com as crianças, fui apresentada a estas pela educadora cooperante.</p> <p>Através da elaboração de uma folha de apresentação (cf. Anexo B – carta de apresentação às famílias), apresentei-me às famílias, que foi, na primeira semana, afixada na parede exterior da sala, ao</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>* “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consagrados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (p.1);</p> <p>* “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1).</p>

	<p>lado da porta. Nesta cara dei-me a conhecer às famílias e explicitarei qual seria o meu objetivo durante os quatro meses.</p> <p>No que diz respeito à investigação, uma vez que o tema da minha investigação se centraria no papel do adulto na resolução de conflitos entre crianças de pré-escolar e, como principais instrumentos de recolhas de dados, seriam a entrevista à educadora cooperante, o inquérito aos pais, e as notas de campo, considero que não teria que identificar os objetivos da investigação às crianças, pois, devido à sua faixa etária, estas não iriam compreender os objetivos.</p> <p>Em relação à equipa educativa, durante pequenas conversas com a educadora cooperante, apresentei o tema pensado para a investigação, dando ideias e recebendo simultaneamente ideias e sugestões da mesma.</p>	<p><b>Famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa” (p.2);</li> <li>* “Disponibilizar-se para dar apoio e reunir com a família, no sentido de, em conjunto, encontrar atitudes e práticas no que respeita à educação de cada criança” (p.2).</li> </ul> <p><b>Equipa Educativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (p.2);</li> <li>* “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2);</li> <li>* “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</li> </ul>
<p><b>2. Custos e benefícios</b></p>	<p>De acordo com Tomás (2011), é essencial avaliar tanto os possíveis impactos negativos quanto os</p>	<p><b>Crianças:</b></p>

	<p>benefícios que a investigação pode trazer para todos os envolvidos.</p> <p>No que diz respeito aos custos em relação à equipa educativa considero que o mesmo foi despendido tempo para responder à entrevista e auxiliar-me na concretização da minha investigação e também relativamente à gestão do tempo para me orientar e acompanhar-me durante a prática.</p> <p>Como benefício para a equipa educativa penso que foi toda a minha disponibilidade para ajudar, realizar atividades que fossem ao encontro dos interesses e necessidades das crianças e também a realização da entrevista à educadora cooperante que contribuiu para a reflexão das conceções apresentadas em relação à temática.</p> <p>No que diz respeito às crianças, penso que o único custo poderia ser o desconforto por estarem a ser observadas e por isso, ao longo da minha PPSII, procurei realizar observações discretas de modo a não causar desconforto nas crianças e respeitar a sua privacidade.</p> <p>Quanto aos benefícios, considero que o maior foi, sem dúvida, o poder contribuir para o processo de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” (p.2);</li> <li>* “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2);</li> <li>* “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1).</li> </ul> <p><b>Equipa educativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (p.2);</li> <li>* “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2);</li> </ul>
--	---	---

	<p>desenvolvimento das crianças e acompanhar os seus feitos e as suas aprendizagens.</p>	
<p><b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</b></p>	<p>No que diz respeito à privacidade e confidencialidade, Tomás (2011) afirma que estas “deverão ser sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores quando são retiradas citações de entrevistas e se pretende torná-las públicas” (p.161).</p> <p>Durante os quatro meses todos os dados tanto da equipa educativa como das famílias não foram identificados, respeitando sempre a privacidade e confidencialidade de informações. Fiz questão também de garantir a privacidade do grupo de crianças usando sempre as iniciais dos seus nomes em todo o trabalho escrito, tal como com a equipa educativa.</p> <p>Foi garantido à equipa educativa e às famílias que qualquer tipo de registo fotográfico ou identificação era exclusivamente para uso de portefólio pessoal das crianças e para o meu relatório final, assegurando que as caras das crianças nunca iriam ser visíveis, respeitando assim a privacidade de cada um.</p>	<p><b>Crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p.1)</li> </ul> <p><b>Equipa educativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (p.2);</li> <li>* “Respeitar as normas e regulamentos” (p.2).</li> </ul> <p><b>Famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p.2).</li> </ul>

<p><b>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</b></p>	<p>Em relação à minha prática pedagógica, todas as crianças fizeram parte do estudo, uma vez que este não se restringia ao comportamento de apenas uma, mas sim de todo o grupo ou de uma determinada criança, mas sempre inserida no grupo.</p> <p>Com a equipa educativa tentei envolver, em todas as situações a equipa de sala (educadora cooperante e auxiliar) em todos os momentos, incluindo na recolha de dados através da realização da entrevista.</p>	<p><b>Crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2).</li> <li>* “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p. 1).</li> </ul>
<p><b>5. Fundamentos</b></p>	<p>De acordo com Tomás (2011), o papel das crianças e do adulto deve ser sempre considerado no decorrer de todo o trabalho de investigação.</p> <p>A minha investigação teve como participantes a educadora cooperante, as famílias e as observações feitas às crianças. Tanto na realização da entrevista à educadora cooperante como na realização do inquérito às famílias, mantive sempre uma postura imparcial, de forma a não influenciar as conceções dos participantes em relação à problemática em questão.</p>	<p><b>Equipa educativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (p.2);</li> </ul> <p><b>Famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa” (p.2);</li> </ul>

<p><b>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</b></p>	<p>“As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do timing e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (Tomás, 2011, p.163).</p> <p>Como já referido anteriormente, o grupo de crianças não foi envolvido de uma forma direta na minha investigação. Já as famílias e educadora cooperante, foram informadas acerca do objetivo da investigação através de conversas informais.</p> <p>Em relação à planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação, esta foi traçada com o apoio da supervisora institucional.</p>	<p><b>Crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* “Respeitar todas as crianças, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p.1).</li> </ul> <p><b>Equipa educativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2);</li> </ul> <p><b>Famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2).</li> </ul>
<p><b>7. Consentimento informado</b></p>	<p>Em relação ao consentimento informado, no início da PPS II, falei com a educadora acerca do mesmo e concordámos que, nesta sala com o grupo de pais, seria mais adequado pedir autorização às famílias para tirar</p>	<p><b>Crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1);</li> </ul>

	<p>fotografias e ter acesso a informações pertinentes das crianças, através da entrega em mão de um protocolo de consentimento informado (cf. Anexo C). No momento de o entregar, expliquei sempre do que se tratava, que ia sempre proteger a identidade das crianças e respeitar a decisão dos pais ao quererem autorizar ou não.</p> <p>Uma família nunca assinou o papel e por isso, não insisti e nunca fotografei a criança, sozinha ou em grupo, em qualquer tipo de imagem. Esta ação não prejudicou de maneira nenhuma a minha ação com as crianças e restantes famílias. Importa mencionar que durante a minha intervenção estive sempre alerta para os sinais das crianças, respeitando as suas vontades em não quererem ser fotografadas ou filmadas.</p> <p>No que diz respeito à entrevista realizada à educadora, antes de a realizar deixei explícito os objetivos, pedi autorização para gravar o áudio e garanti a confidencialidade e o anonimato dos dados.</p>	<p>* “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1).</p> <p><b>Equipa educativa:</b></p> <p>* “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p.2);</p> <p><b>Famílias:</b></p> <p>* “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p.2);</p> <p>* Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2).</p>
<p><b>8. Uso e relato das conclusões</b></p>	<p>Ao longo da minha prática, partilhei sempre previamente com a equipa educativa, as atividades que queria desenvolver com as crianças, de modo a</p>	<p><b>Crianças:</b></p> <p>* “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante,</p>

	<p>conseguir responder às necessidades e interesses de cada criança. Em determinados momentos, quando a criança mostrava interesse. la partilhando os registos fotográficos que estava a fazer naquele momento e tentando sempre explicar para que iria servir, para que estas sentissem a sua participação no estudo.</p> <p>No que diz respeito à investigação desenvolvida, todo o processo foi partilhado com os participantes, isto é, com a equipa educativa e famílias. De modo a terem acesso aos resultados obtidos, tenciono disponibilizar uma cópia do presente relatório à equipa educativa de modo que as famílias também tenham acesso se assim o pretenderem.</p>	<p>lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” (p.2).</p> <p><b>Equipa educativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (p.2);</li> <li>* “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2);</li> </ul> <p><b>Famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2).</li> </ul>
<p><b>1. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa.</b></p>	<p>Segundo Tomás (2011), é fundamental que o investigador tenha em consideração não apenas os efeitos da investigação sobre as crianças participantes, mas também sobre as suas famílias e a equipa educativa. Nesse sentido, considera-se que este estudo teve um impacto positivo, incentivando a reflexão tanto da equipa educativa quanto das famílias. Assim, este</p>	<p><b>Crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1).</li> </ul>

	<p>estudo pode ter um impacto significativo no desenvolvimento das crianças.</p>	<p>* “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1).</p> <p><b>Equipa educativa:</b></p> <p>* “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva” (p.2).</p> <p><b>Famílias:</b></p> <p>* “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as mesmas sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p.2).</p>
<p><b>2. Informação às crianças e adultos envolvidos</b></p>	<p>Em consonância com o que defende Tomás (2011), pretendo garantir a partilha de informações de forma transparente, respeitando a confidencialidade acordada com a equipa educativa e as famílias. Além disso, ao longo de todo o processo, procurei aconselhar-me tanto com a equipa educativa como com a minha supervisora</p>	<p><b>Crianças:</b></p> <p>* “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2).</p> <p><b>Equipa educativa:</b></p>

	<p>antes de tomar qualquer decisão, assegurando que a investigação fosse conduzida de maneira clara e objetiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</li> </ul> <p><b>Famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as mesmas sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p.2).</li> </ul>
<p><b>3. Tratamento de dados</b></p>	<p>Como já mencionado anteriormente, durante o tratamento dos dados, nunca utilizei os nomes reais das pessoas envolvidas. Tanto as crianças como a equipa educativa, foram identificados através de siglas correspondentes às iniciais dos seus nomes.</p> <p>No que diz respeito à Organização Socioeducativa, o seu nome nunca foi mencionado, seja no relatório ou no portfólio individual.</p> <p>Após a finalização e entrega do relatório da minha PPS II, comprometo-me a eliminar todos os registos relacionados com as crianças e com a Organização Socioeducativa.</p>	<p><b>Crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1);</li> </ul> <p><b>Equipa educativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</li> </ul> <p><b>Famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p.2);</li> </ul>

ANEXO C.  
Consentimento informado  
para a elaboração do  
portefólio da criança

| ' ' | | ' ' |

## CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A ELABORAÇÃO DO PORTEFÓLIO DA CRIANÇA

Estimados Pais,

Serve o presente consentimento para vos informar que, no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II é-me solicitada a elaboração de um portefólio de uma criança do grupo que acompanho enquanto educadora-estagiária.

O portefólio consiste num registo individual, no qual serão expostas evidências e informações significativas a cerca criança, que irão referir o seu desenvolvimento e aprendizagens durante o meu período de estágio. Este registo será feito através de fotografias e de produções da criança.

Realço que as informações recolhidas se destinam unicamente a fins académicos, sendo garantidas as questões de privacidade e confidencialidade e, assim que estiver concluído, o portefólio será entregue aos pais.

Uma vez que tenho interesse em desenvolver este instrumento de trabalho com a vossa filha, solicito a vossa autorização para a elaboração do mesmo, convidando-os a colaborar na sua concretização. Grata desde já pela vossa atenção e disponibilidade.

Declaro que autorizo / não autorizo (riscar a opção **que não se aplica**) que a minha filha/educanda participe na elaboração deste portefólio.

Assinatura do Encarregado de Educação: \_\_\_\_\_

Assinatura da Educadora Cooperante: \_\_\_\_\_

Assinatura da Educadora-estagiária: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

ANEXO D.  
Carta de apresentação às  
famílias

|' '' | | ''



INSTITUTO  
POLITÉCNICO  
DE LISBOA



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA



**Olá famílias!**

O meu nome é Mariana Jorge, sou estudante do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa e, no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII) irei acompanhar as crianças e a equipa educativa da sala das Raposas, até ao dia 24 de Janeiro de 2024.

Ao longo do meu estágio irei realizar algumas atividades com as crianças, promovendo o seu desenvolvimento e a aquisição de novas aprendizagens.

Todos os registos e informações obtidas serão única e exclusivamente para fins académicos, sendo asseguradas todas as questões de privacidade e confidencialidade.

**Agradeço, desde já, a vossa atenção e colaboração.**

ANEXO E.  
Fotografias da sala  
das Raposas

| | ' ' | | ' ' |

**Figura 2**  
*Área da Biblioteca*



**Figura 3**  
*Área dos jogos de mesa*



**Figura 4**  
*Área do tapete*



**Figura 5**  
*Área do faz-de-conta*



**Figura 6**  
*Área das ciências*



**Figura 7**  
*Área da matemática*



**Figura 8**  
*Área das artes e trabalhos orientados*



ANEXO F.  
Grelha de observação  
sistemática

| ' ' | ' ' |

Origem do conflito	Tipo de conflito	Estratégias utilizadas pelas crianças na gestão do conflito	Intervenção do adulto	Evidências
G. quer brincar com o carro que B.A. trouxe de casa	Recursos	T.G. quer defender G.	Escuta	“ <b>T.G.</b> por ser uma das mais velhas da sala, por vezes tende a pensar que domina um pouco o grupo e os mais novos. Ocorre um conflito entre <b>G.</b> , <b>B.A.</b> , e <b>T.G.</b> , um pouco exaltada quer defender <b>G.</b> pois este queria brincar com o carro do <b>B.A.</b> Eu pergunto se está tudo bem e <b>T.G.</b> diz-me: “ <i>pois, o B.A. está sempre a trazer para dentro da sala os brinquedos de casa e depois deixa na sala.</i> ” (nota campo nº2, momento 1).
L.S. a brincar com A.F. separa um brinquedo que estava unido.	Relação/ Comunicação	A.F. zanga-se com L.S. e fala-lhe mais alto.	Não foi necessária	“ <b>L.S.</b> e <b>A.F.</b> estavam a brincar juntas. <b>L.S.</b> separa o brinquedo que estava unido e <b>A.F.</b> diz-lhe: “olha! Olha o que tu fizeste!”. Não foi necessário a intervenção do adulto pois as duas resolveram sozinhas e voltaram a unir o brinquedo, juntas.” (nota campo nº6, momento 1).
				“ <b>A.M.</b> entra em conflito com <b>M.</b> porque este dizia que o brinquedo era dele e bate com força na <b>M.</b> . Eu vejo o que acontece e enquanto os chamo a atenção, partilho com a Educadora o que aconteceu. Esta senta o <b>A.M.</b> numa cadeira perto dela, ficando a gritar e a dar

M. quer brincar com um brinquedo que é de A.M.	Recursos	A.M. bate em M.		pontapés no ar. Fica assim por alguns minutos sem conseguir controlar as suas emoções. Passados uns minutos Educadora fala com ele e diz-lhe: <i>“vês que os teus amigos foram todos almoçar e tu ficaste aqui a comportares-te como um bebé?”</i> . Ao que este responde: <i>“tu é que és bebé!”</i> . (nota campo nº 7, momento 2).
A.M. pensa que J. está a beber água no seu copo.	Interesses/ Necessidades	Chora e tenta tirar o copo a J.	Mediar a situação e incentivar ao diálogo	<b>A.M.</b> volta a entrar em conflito na mesa do almoço. Começa a chorar e <b>T.G.</b> chama-me para ver o que se passa. Eu vou perguntar o que se passou e este diz que o copo que a <b>J.</b> está a beber a água era o dele. Eu converso com ele e digo que não, que o copo é da <b>J.</b> e que eu até lhe pus um copo verde porque sei que ele gosta dessa cor: <i>“o copo amarelo é dela, o teu é o verde. Eu sei que gostas dessa cor e pus-te esse.”</i> (nota de campo 7, momento 3).
A.M. chamou bebé a T.G.	Relação/ Comunicação	Recorre ao adulto	Mediar a situação	<b>G.</b> vem a chorar ter com auxiliar <b>M.</b> a dizer que <b>A.M.</b> o empurrou e esta pergunta o que se passou e <b>A.M.</b> responde: <i>“eu empurrei porque eu não quero brincar com ele.”</i> . E <b>M.</b> diz-lhe: <i>“e porque não queres brincar com ele, tens de o empurrar? Se não queres brincar com ele, vais brincar com outro amigo. Pede desculpa por favor.”</i> (nota de campo nº8, momento 3).
Zangam-se por causa de um carro	Recursos	Recorre ao adulto	Encorajar a comunicação	“Conflito entre <b>A.M.</b> , <b>T.G.</b> e <b>B.M.</b> por causa de um carro. Vêm os três ter comigo a contar o que tinha acontecido. Eu disse para eles resolverem entre eles e se darem bem.” (nota de campo nº8, momento 5).

T.G. não gosta de como A.M. se porta à mesa de refeição	Relação/ Comunicação	Faz queixa em voz alta	Mediar a situação	“ <b>T.G.</b> faz muitas vezes queixa do <b>A.M.</b> porque este ou come com as mãos, ou entorna a água, etc. Eu digo-lhe que não gosto que esteja sempre a fazer queixas dos colegas, para se concentrar no seu almoço e deixar estar os outros.” (nota de campo nº9, momento 3).
G. bate em D. e T.G. defende D.	Relação/ Comunicação	T.G bate em G. porque este bateu em D. que é o seu par	Encorajar e mediar a situação	A sairmos do refeitório depois do almoço, <b>G.</b> entra em conflito com <b>D.</b> e bate-lhe. <b>T. G.</b> que é o par de <b>D.</b> no comboio, vê que <b>G.</b> tinha batido no seu par e bate em <b>G.</b> , querendo defender o colega. Eu olho para ela e a mesma responde: “ <i>mas ele bateu-lhe!</i> ”. Eu digo: “ <i><b>T.G.</b> é bonito queres defender o <b>D.</b> por ser teu amigo e ser mais novo, mas não tens que bater por ele bateu.</i> ” (nota de campo nº11, momento 2).
T.G. fica incomodada com o que A.M. está a dizer	Relação/ Comunicação	Recorre ao adulto	Encorajar ao pensamento livre	“ <b>T.G.</b> vem ter comigo e diz: “ <i>Mariana, o <b>A.M.</b> está ali no tapete a gozar com Deus! Eu disse-lhe que Deus é mais importante do que a família e ele está a gozar.</i> ” E eu disse-lhe: “ <i>não lighes, se é assim que pensas, isso é o mais importante.</i> ” (nota campo nº12, momento 2).
			Mediar a situação	“ <b>A.M.</b> e <b>G.</b> começam a agarrar-se e a tentar bater um no outro. Educadora observa desde início e não interfere pare ver até onde vai. A tirarem as peças do puzzle da mão um no outro, <b>A.M.</b> grita: “ <i>mas tu não sabes fazer!</i> ” e volta a agarrar <b>G.</b> . Uns segundos depois, <b>G.</b> olha para a Educadora, repara que esta está a observar e começa a chorar. Vai ter com a mesma a fazer queixa. Educadora

A.M. e G. querem fazer os dois o mesmo puzzle	Recursos	Batem um no outro		vai ter com os dois e diz a A.M. que não é ele que decide quem sabe ou não fazer o puzzle: <i>“dá ao G. e vai brincar a outra coisa, não és tu que decides quem sabe fazer ou não o puzzle.”</i> G. senta-se a fazer o puzzle e A.M. fica ao lado dele para tentar tirar novamente a peça, mas percebe que eu estou a olhar e vai embora.” (nota de campo nº12, momento 3).
G. não gostou que D. estivesse a pôr os carros em cima da mesa	Interesses/ Necessidades	G. empurrou D.	Mediar a situação	“Vejo G. a empurrar D. e chamo os dois. Sem perguntar nada, G. diz-me: “ele estava a empurrar os brinquedos!”. Eu pergunto: “e é preciso empurrar?”. E G. diz: <i>“mas ele estava a pôr os carros em cima da mesa e não pode.”</i> . Digo-lhe: <i>“mas não precisamos de empurrar por isso.”</i> e voltam a ir brincar.” (nota de campo nº13, momento 2).
G. não quer partilhar e A.M. zanga-se		A.M. dá murro a G.	Mediar a situação	“Auxiliar vê A.M. a dar murro a G. e chama os dois. G. vem a chorar e auxiliar pergunta-lhe: <i>“eras tu que tinhas G.?”</i> e este diz que sim. A.M. diz: <i>“mas ele não quis partilhar!”</i> e auxiliar pergunta: <i>“e dás-lhe um murro porque ele não quis partilhar? Podes ficar aqui um bocadinho a pensar.”</i> A.M. zangado começa a chorar e a dar pontapés no chão.” (nota de campo nº13, momento 4).
A.M. não quer brincar com G.	Interesses/ Necessidades	G. dá um pontapé no brinquedo		“No tapete, A.M. e G. entram em conflito e A.M. diz: <i>“para! Eu não quero brincar contigo. Sai eu não quero!”</i> . G. zangado com a situação, dá um pontapé no brinquedo e vai-se embora.” (nota campo nº14, momento 2).

<p>A.M. não quer que C.A. e A.F. deem as mãos</p>	<p>Relação/ Comunicação</p>	<p>A.M. separa as mãos de C.A. e A.F.</p>		<p>“Ao sairmos do refeitório, a auxiliar da sala disse às crianças que não era preciso darem as mãos aos pares porque estiveram a comer laranja e as mãos estavam pegajosas. <b>C.A.</b> e <b>A.F.</b> dão as mãos na mesma. <b>A.M.</b> vê e um pouco zangado separa as mãos das duas e diz: “<i>mas não é para dar as mãos!</i>” eu vejo e pergunto-lhe se é preciso ficar zangado e separar as mãos delas assim. Este responde-me: “<i>mas a M. (auxiliar) disse para não dar as mãos.</i>” (nota de campo nº15, momento 4).</p>
<p>A.M. e T.G. querem por o carro á frente, na mesa</p>	<p>Recursos</p>	<p>Cada um puxa o carro para o seu lado</p>	<p>Mediar a situação</p>	<p>“Enquanto estava a fazer o conselho, <b>A.M.</b> e <b>T.G.</b> começam a discutir por causa do lugar onde devia estar o carro. Cada um puxa para si o carro e eu parei o conselho e sem dizer nada, fiquei a olhar para os dois. Eles olham para mim e dizem: “<i>mas o carro estava aqui</i>”, “<i>não, não, estava aqui!</i>”. Eu digo: “<i>parem com o carro, e T.G., o carro não é teu por isso vais largar e vais por onde estava por favor.</i>” (nota de campo nº18, momento 1).</p>
<p>A.M. e G. querem o mesmo carro</p>	<p>Recursos</p>	<p>G. tira carro a A.M.</p>	<p>Encorajar a comunicação e a partilha</p>	<p>“<b>A.M.</b> e <b>G.</b> querem os dois o mesmo carro e entram em conflito a tirarem o carro um ao outro. Educadora a observar o que se estava a passar, chama os dois e pergunta o que se está a passar. <b>G.</b> diz: “<i>eu só tenho um carro e o A.M. tem quatro.</i>” Educadora pergunta a <b>A.M.</b> se pode dar aquele carro porque já tem muitos e o <b>G.</b> só tem um. <b>A.M.</b> aceita dar e vão os dois brincar com os carros.” (nota de campo nº18, momento 2).</p>

T.G. e A.F. não deixam A.M. brincar	Interesses/ Necessidades	Recorre ao adulto	Mediar a situação	“ <b>T.G.</b> e <b>A.F.</b> a brincarem não deixam <b>A.M.</b> brincar. Este vai ter com a educadora e dizer que elas não deixam brincar. Educadora chama as duas crianças e pergunta porque não deixam brincar. <b>A.F.</b> responde: <i>“porque aqueles brinquedos não são para rapazes e ele não pode brincar.”</i> . Educadora responde-lhe: <i>“aqui não há brinquedos de menina e menino. Se o A.M. quiser brincar com barbies pode brincar.”</i> (nota de campo nº19, momento 2).
A.M. bate na A.	Relação/ Comunicação		Mediar a situação	“Na aula de Educação Física, <b>T.G.</b> vem ter comigo e diz: <i>“o <b>A.M.</b> bateu na <b>A.</b>!”</i> . Eu vou ter com eles, onde estavam todos em fila de espera para fazer o exercício e A.M. começa logo a explicar sem eu perguntar nada: <i>“mas a <b>A.</b> fez assim nas minhas costas!”</i> e <b>T.G.</b> começa a falar por cima a dizer que <b>A.M.</b> a empurrou. Eu disse: <i>“<b>T.G.</b> não foi contigo, deixa-me resolver com a A. e o <b>A.M.</b>”</i> (nota de campo nº19, momento 3)
T.G. quer ajudar A.F. sem esta querer	Relação/ Comunicação	T.G. pega na mão de A.F. para ajudar a marcar, sem esta dar permissão	Encorajar a comunicação e a autonomia	“ <b>A.F.</b> está a marcar a presença e, com o dedo, sai da linha do seu nome e <b>T.G.</b> que está ao seu lado para marcar também diz-lhe: <i>“mas não é aí!”</i> agarrando no dedo de <b>A.F.</b> sem o seu consentimento. <b>A.F.</b> responde-lhe: <i>“eu sei fazer!”</i> . Eu estava sentada ao lado e digo a <b>T.G.</b> : <i>“sim, ela consegue sozinha, deixa-a fazer.”</i> (nota de campo nº20, momento 1).

T.G. e L.S. não querem brincar com C.A.	Interesses/ Necessidades	Recorre ao adulto	Encorajar a comunicação	“ <b>C.A.</b> vem ter comigo e diz: “a <b>T.G.</b> e a <b>L.S.</b> não me deixam brincar com elas.” Eu disse para ir falar com elas e perguntar se podia brincar com elas. Uns segundos depois volta a vir ter comigo a dizer: “elas não deixam e eu disse-lhes que somos todas amigas.” (nota de campo nº 20, momento 4).
G.R. estava no lugar de A.M.	Interesses/ Necessidades	A.M. empurra G.R.	Observar e não interferir e Mediar a situação	“ <b>A.M.</b> entra muito em conflito com todos por alguma razão. Empurrou <b>G.R.</b> porque dizia que este estava no lugar dele. Eu e educadora vimos, mas deixámos ver se este conseguia resolver sozinho. Resolveu sozinho e uns minutos a seguir, já no tapete, gritou a olhar para nós a dizer que <b>D.F.</b> tinha o brinquedo que ele queria enquanto o tentava tirar da mão de <b>D.F.</b> Intervimos, pois <b>A.M.</b> já estava a bater no colega. (nota de campo nº22, momento 3).
A.M quer brincar com L.S. e A. mas estas não querem	Interesses/ Necessidades	A.M. tira o brinquedo à força da mão de A.	Mediar a situação	“Ultimamente a área da casinha tem originado muitos conflitos pois muitas crianças querem lá estar ao mesmo tempo e só cabem 3. Já lá estava a <b>L.S.</b> e a <b>A.</b> e <b>A.M.</b> tenta brincar com elas sem estas quererem. Este zanga-se com <b>A.</b> e tira-lhe o brinquedo á força. Educadora vê e diz para <b>A.</b> sair dali e ir para outra zona brincar.” (nota de campo nº23, momento 1).
C.A. queria correr sozinha e não gostou que B.M. fosse atrás	Interesses/ Necessidades	B.M. bate em C.A.	Encorajar a comunicação	“A brincarem na rua, <b>B.M.</b> vem ter comigo a chorar a dizer que <b>C.A.</b> lhe bateu. Eu chamo-a para perceber o que tinha acontecido. Ela diz: “mas eu queria ir sozinha e ele veio atrás de mim e eu não queria e empurrei.” Eu pergunto: “então só porque não querias que ele fosse atrás de ti, empurras? Não é assim <b>C.</b> Se não querias que ele

				<i>fosse atrás de ti, dizias-lhe que não querias.” (nota de campo nº25, momento 3).</i>
T.G. não quer que A.M. se sente a ouvir a história	Interesses/ Necessidades	Recorre ao adulto	Mediar a situação	“ <b>T.G.</b> está sentada no sofá no canto da biblioteca e está uma criança sentada de cada lado e mais três á sua frente em pé, todos a querem ouvir a história. Esta chama-me e diz-me: <i>“Mariana aqui somos só três. E estão todos aqui e o <b>A.M.</b> quer sentar-se, mas o <b>G.R.</b> está aqui.”</i> <b>A.M.</b> estava só de pé a querer ouvir a história, sem dizer nada. Então eu digo a <b>T.G.:</b> ” <i>mas estás a ouvir o A. a dizer alguma coisa ou a pedir para se sentar? Ele só está aqui de pé a querer ouvir a história.”</i> Uns segundos depois, a mesma diz para <b>B.M.</b> que está sentado ao seu lado: <i>“isto é um livro só para ver, não é para ler. Estas a ver aqui letras? Só tem desenhos.”</i> (nota de campo nº26, momento 3).
A.M. quer a bola que T.G. tem na mão	Recursos	A.M. tenta tirar a bola da mão de T.G.	Encorajar a comunicação e mediar a situação	“ <b>T.G.</b> vem com a bola na mão a dizer que <b>A.M.</b> lhe estava a tentar tirar da mão. <b>A.M.</b> á minha frente tenta tirar a bola a <b>T.G.</b> a bater por baixo com força. Eu mando este sentar-se para se acalmar. Fica a gritar e aos pontapés no chão. Eu digo-lhe que quando se acalmar podemos falar os dois. Acalmou-se e disse: <i>“já estou calmo Mariana.”</i> Então eu chamo a <b>T.G.</b> pergunto o que tinha acontecido e <b>A.M.</b> diz-me: “eu tinha a bola primeiro.”. Eu, ajudando a resolver a situação digo: <i>“então vá, a T.G. brinca agora um bocadinho e depois empresta-te e brincas tu está bem?”</i> e afastam-se os dois para ir brincar.” (nota de campo nº28, momento 4).

B.A. não dá peça do puzzle a T.G.	Recursos	T.G. grita com B.A.	Questionar e deixar que resolvam sozinhos	“ <b>B.A.</b> e <b>T.G.</b> a brincar na mesa a fazerem um puzzle e <b>T.G.</b> diz: “ <i>estás a ser mentiroso!</i> ”. Eu pergunto o que se passa e <b>T.G.</b> diz: “ <i>ele prometeu que me dava esta peça e agora está-me a fazer inveja a brincar com a peça</i> ”. Eu não digo nada para ver se os dois resolvem sozinhos. <b>B.A.</b> olha para <b>T.G.</b> e continua a brincar com a peça, sem querer dar. Esta não se importa e continuam os dois a brincar”. (nota de campo nº30, momento 1).
A.M. está a falar com L.A. e T.G. quer falar também com o mesmo	Relação/ Comunicação	Recorre ao adulto	Mediar a situação	“ <b>T.G.</b> , <b>A.M.</b> e <b>L.A.</b> estavam os três a brincar e <b>T.G.</b> vem a chorar ter comigo e diz: “ <i>eu quero dizer uma coisa ao L. e o A. não me deixa.</i> ”. eu digo-lhe para esperar que o <b>A.M.</b> diga o que tem a dizer a <b>L.A.</b> que depois diz ela. Esta volta a ir falar com <b>L.A.</b> e <b>A.M.</b> fala novamente ao mesmo tempo que ela e não a deixa falar. <b>T.G.</b> começa novamente a chorar e <b>A.M.</b> diz-lhe: “ <i>ele também é meu amigo!</i> ” (nota de campo nº35, momento 1).
A.M. tira brinquedo da mão de A.F.	Recursos	A.F. afasta-se e vai brincar para outro lado	Observar e não interferir	“Conflito entre <b>A.M.</b> e <b>A.F.</b> , pois este tira os brincados da mão de <b>A.F.</b> e “goza” com ela a dizer: “ <i>eu tenho este</i> ”. <b>A.F.</b> não liga e vai brincar com a casinha e <b>A.M.</b> vai atrás. Esta diz-lhe: “ <i>aqui só cabem dois, sai.</i> ”. Ele percebe que eu estou a ver e afasta-se indo brincar para outra área.” (nota de campo nº35, momento 2).
				“ <b>D.</b> e <b>E.</b> nos últimos dias têm entrado muito em conflito um com o outro. <b>D.</b> vem ter comigo e diz: “ <i>Mariana, E. não empresta.</i> ” <b>E.</b> vê que <b>D.</b> está a falar dele e vem da zona do tapete com um carro na mão preparado para lho dar e quando chega ao pé de nós, <b>E.</b> dá o carro a <b>D.</b> e voltam os dois a ir brincar. Passados uns segundos,

D. quer o carro que E. tem	Recursos	Recorre ao adulto	Encorajar a comunicação e mediar a situação	veem os dois ter comigo novamente a dizer que um bateu e que o outro apertou o braço. Eu digo para resolverem os dois e para se darem bem e que se não querem brincar juntos, vai cada um para a sua área.” (nota de campo nº37, momento 1).
T.S. diz a L.A. que já não é amigo dele	Relação/ Comunicação	T.S. chora	Encorajar a comunicação e mediar a situação	“ <b>L.A. e T.S.</b> são grandes amigos e sempre se deram muito bem. <b>L.A.</b> estava a chorar e eu chamei-o para lhe perguntar o que se passava. Este diz-me: “o <b>T.S.</b> diz que não é meu amigo.”. Eu digo para conversarem os dois, que sempre foram tão amigos que não fazia sentido estarem a ficar tristes um com o outro. Não dizem nada um outro, mas voltam a brincar juntos.” (nota de campo nº38, momento 2).
L.A. magoa dedo de T.S.	Interesses/ Necessidades	Recorre ao adulto	Encorajar a comunicação e mediar a situação	“À porta da sala para terem ginástica, <b>T.S.</b> vem ter comigo a dizer que <b>L.A.</b> o magoou no dedo. Este um pouco atrapalhado diz logo: “mas eu já tinha pedido desculpa.”. <b>T.S.</b> fica a olhar para ele eu digo: “se calhar o <b>T.</b> não ouviu o pedido de desculpas, queres pedir outra vez para ele ouvir?”. Este pede desculpa novamente e voltam a sentarem-se no chão um ao lado do outro.” (nota de campo nº39, momento 1).
Conflito e L.C. empurra L.S.	Interesses/ Necessidades	Recorre ao adulto	Encorajar a comunicação e mediar a situação	“ <b>L.S.</b> vem ter comigo a dizer que <b>L.C.</b> a tinha empurrado. Enquanto <b>L.C.</b> vinha ter connosco, já vinha a pedir desculpa enquanto andava. <b>L.S.</b> continua a fazer queixa: “eu estava sentada e <b>L.C.</b> empurrou.”. <b>L.C.</b> , chegando mais perto, ouve e diz: “mas eu já pedi desculpa.”. Eu peço a <b>L.C.</b> que peça novamente desculpa agora que <b>L.S.</b> está a sua

				frente e ouve. Esta pede novamente desculpa e voltam a ir brincar juntas.” (nota de campo nº 39, momento 2).
Desentendem-se no tapete a brincar	Interesses/ Necessidades	E. bate em D.	Mediar a situação	“ <b>A.M.</b> vem ter comigo a dizer que <b>E.</b> tinha magoado <b>D.</b> este vem a andar a dizer; “ <i>doi, doi!</i> ” a olhar para <b>E.</b> que estava do seu lado. <b>E.</b> um pouco atrapalhado, controla-se para não chorar a olhar para mim. Eu digo que não precisa de ficar assim, mas que não se pode bater, que as mãos não são para bater.” (nota de campo nº39, momento 3).
C.C não queria fazer um jogo com T.G.	Interesses/ Necessidades	C.C. apertou a mão a T.G.	Encorajar a comunicação e mediar a situação	“Manhã com muitos conflitos seguidos com crianças diferentes. <b>T.G.</b> vem dizer que <b>C.C.</b> lhe apertou a mão porque <b>T.</b> queria fazer um jogo com <b>C.</b> e esta não queria, então apertou-lhe a mão. Eu pedi para as duas resolverem, <b>C.</b> pediu desculpa, mas <b>T.</b> não quis aceitar e foi brincar para outro sítio.” (nota de campo nº47, momento1).

Nota. Definidos por Torrego (2000).

## ANEXO G.

Guião da entrevista  
realizada à educadora  
cooperante

| ' ' | ' ' |

---

**Guião de Entrevista à Educadora Cooperante**

---

**Destinatária:** Educadora Cooperante da PPS II

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulações de Questões
<p><b>A.</b> Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o entrevistado.</li> </ul>	<p>- Esta entrevista é do âmbito da Prática Profissional Supervisionada II e tem como objetivo a caracterização do grupo em relação à gestão de conflitos e compreender qual o papel do adulto nestes momentos.</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para gravar em modo áudio.</p>
<p><b>B.</b> Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<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>
<p><b>C.</b> Caracterização do grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o grupo em relação à gestão de conflitos.</li> </ul>	<p><b>C1.</b> Como caracteriza o grupo e relação à gestão dos conflitos?</p> <p><b>C2.</b> Que tipo de conflitos observa com mais frequência?</p> <p><b>C3.</b> Que fatores acha que desencadeiam estes momentos de conflito?</p> <p><b>C4.</b> Considera que as crianças têm dificuldade em gerir os conflitos?</p> <p><b>C5.</b> Que estratégias as crianças utilizam para gerir os conflitos?</p>

<p><b>D.</b> Papel do adulto</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar o papel do adulto nos momentos de conflito;</li> <li>• Compreender as estratégias utilizadas pela entrevistada nos momentos de conflito.</li> </ul>	<p><b>D1.</b> As crianças recorrem ao adulto no momento de conflito? Com que frequência?  <b>D2.</b> Na sua opinião, qual o papel do adulto na gestão de conflitos? Deve intervir?  <b>D3.</b> Como educadora, que estratégias utiliza nessas situações?  <b>D4.</b> Costuma envolver as famílias na gestão de conflitos? Em que situações?</p>
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista.</li> </ul>	<p>- Recorda-se de mais alguma informação que considere importante em relação ao tema?  - Obrigada pela disponibilidade.</p>

ANEXO H.

Transcrição da  
entrevista realizada à  
educadora cooperante

| ' ' | | ' ' |

**M - Entrevistadora**

**E- Educadora**

**M – O que é, para si, um conflito?**

E – Eu acho que quer dizer, quando as crianças ou querem o mesmo brinquedo, ou querem... Uma coisa pode ser isso, quererem o mesmo brinquedo, ou quererem o mesmo jogo. E isso faz com que, depois cada uma, ao querer-se, se o brinquedo é só um, não se pode dividir pelas duas, a não ser que eles consigam brincar de uma forma mais saudável. E daí, normalmente, eles entram em conflito, porque cada um quer as coisas à sua maneira.

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

E – Eu acho que, ao mesmo tempo, os momentos de conflito acabam por ser positivos. Porque é importante que a criança entenda que nem tudo vai correr como ela entende. Então, o momento de conflito pode ser uma aprendizagem para que ela consiga entender de que, se calhar, vai haver momentos em que vai ter que ceder, alguma coisa para o seu amigo, outras vezes as coisas não vão ser como ela entende, e até momentos de frustração, porque eu acho que o conflito acaba por ser positivo nesse sentido.

**M – Como é que caracteriza o grupo em relação à gestão dos conflitos?**

E – Este grupo? Eu acho que este grupo tem elementos que acabam por puxar mais ao conflito. E nota-se, quando alguns elementos não estão, que os conflitos são muito menores na sala. E estão um bocadinho melhor desde o início do ano letivo, claramente.

**M – Que tipo de conflitos é que observa com mais frequência?**

E – Eu acho que tem a ver mesmo com a questão do brinquedo. Porque um quer, depois o outro quer, e a questão do não saber partilhar. Tendo em conta que são um grupo de meninos muito pequenos, às vezes a questão do partilhar é difícil. Então, isso também faz com que haja esse conflito.

**M – Que estratégias as crianças utilizam para gerir os conflitos?**

E – Ah, vão mais ao adulto, claramente.

**M – As crianças recorrem ao adulto nos momentos de conflito com frequência?**

E – Com muita frequência mesmo. Porque eles ainda não conseguem muito gerir esse conflito e terem essa característica de conseguir resolver por si só, porque eles são ainda muito pequenos.

**M – Na sua opinião, qual é o papel do adulto na gestão dos conflitos? Deve intervir ou não deve intervir?**

E – Eu acho que o adulto é um mediador. Eu acho que há conflitos e conflitos. Há conflitos que tu podes ficar por trás, ver o que vai acontecer e perceber se eles irão ter a capacidade de resolução eles próprios sozinhos. Ou então às vezes não. Terás de intervir. No entanto eu acho que o MEM nos ajuda um bocadinho a fazer com que essa gestão de conflitos seja feita de uma forma onde eles sejam os pensadores daquilo que aconteceu. Como é que eles poderão eventualmente resolver. Mas lá está, com esta sala ainda é tudo muito imaturo nesse sentido. Porque é uma sala praticamente de três anos.

**M – Como educadora, que estratégias utiliza nessas situações?**

E – Quando ocorrem a mim, primeiro, lá está, depende. Quando eu vejo que é uma coisa que eles podem resolver, é incentivo para que eles o possam fazer sozinhos. Quando não é, quando a coisa é um bocadinho mais extrapolada, obviamente tem que tenho que intervir. Não é que gosto muito, mas tem que intervir no sentido de perceber os dois lados. De, obviamente, não tomar partido logo aparentemente de algum, porque se calhar é mais conflituoso, então a partir dele ter a culpa, não, é tentar perceber a situação. E também levá-los a pensar no que fizeram, o que é que aconteceu, porque é que aconteceu e de que forma é que podem resolver.

**M – Por último, costuma envolver as famílias na gestão de conflitos? Em que situações?**

E – É assim, por norma, é resolvido na sala. A não ser que seja uma situação mais grave. A não ser que seja também uma situação mais recorrente. E, obviamente, aí acho que as famílias devem saber e também nos ajudar em relação a isso. Mas, por norma, eu acho que os conflitos que surgem na sala, são para ser resolvidos na sala. Exceto realmente uma coisa assim, bem mais grave. Ok, obrigada.

ANEXO I.

Árvore categorial da  
entrevista à educadora  
cooperante

| ' ' | | ' ' |

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de registo
Conceito de conflito		- Um conflito consiste no querer o mesmo brinquedo/objeto.	<b>E:</b> “(...) quererem o mesmo brinquedo, ou quererem o mesmo jogo.”
Influência do conflito para o desenvolvimento da criança	Positiva e Benéfica	- O conflito é algo positivo; - Uma aprendizagem; - Serve para que as crianças entendam que nem tudo corre como elas querem; - Os conflitos são importantes para as crianças aprenderem a ceder.	<b>E:</b> “(...) os momentos de conflito acabam por ser positivos”. <b>E:</b> “(...) o momento de conflito pode ser uma aprendizagem (...)”. <b>E:</b> “(...) a criança entenda que nem tudo vai correr como ela entende.” <b>E:</b> (...) consiga entender de que, se calhar, vai haver momentos em que vai ter que ceder (...)”.
Caracterização do grupo de crianças nos momentos de conflito	Momentos de conflito	- Mais comum com determinados elementos; - Recorrem com muita frequência ao adulto.	<b>E:</b> “Eu acho que este grupo tem elementos que acabam por puxar mais ao conflito.” <b>E:</b> “Ah vão mais ao adulto claramente.” “Com muita frequência mesmo.”

	Tipos de conflito	- Partilha de brinquedos.	<b>E:</b> “Eu acho que tem a ver mesmo com a questão do brinquedo.”
Papel do adulto na gestão de conflitos	Papel do adulto e Estratégias para resolução de conflitos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O adulto é mediador;</li> <li>- O adulto pode ficar a observar para perceber se as crianças conseguem ou não resolver o conflito sozinhas.</li> <li>- O adulto tenta que as crianças sejam as pensadoras daquilo que aconteceu.</li> <li>- O adulto incentiva para que as crianças resolvam sozinhas o conflito.</li> </ul>	<p><b>E:</b> “Eu acho que o adulto é um mediador.”</p> <p><b>E:</b> “Há conflitos que tu podes ficar por trás, ver o que vai acontecer e perceber se eles irão ter a capacidade de resolução eles próprios sozinhos.”</p> <p><b>E:</b> “(...) essa gestão de conflitos seja feita de uma forma onde eles sejam os pensadores daquilo que aconteceu.”</p> <p><b>E:</b> “(...) é incentivo para que eles o possam fazer sozinhos.”</p>
		- O adulto não envolve as famílias nos conflitos;	<b>E:</b> “Mas, por norma, eu acho que os conflitos que surgem na sala, são para ser resolvidos na sala.”

<p>Envolvimento das famílias na gestão de conflitos</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- As famílias são avisadas quando surge um conflito mais grave ou recorrente;</li> <li>- Os conflitos são resolvidos na sala.</li> </ul>	<p><b>E:</b> "(...) seja também uma situação mais recorrente. E aí acho que as famílias devem saber e também nos ajudar em relação a isso."</p> <p><b>E:</b> "É assim, por norma, é resolvido na sala."</p>
---	--	---	---

ANEXO J.

Árvore categorial das  
notas de campo

| | ' ' | | ' ' |

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
<p>Ações desenvolvidas pelo adulto com o objetivo de incentivar as crianças a lidarem melhor com situações de conflito</p>	<p>Mediar a situação</p>	<p>“<b>G.</b> vem a chorar ter com auxiliar <b>M.</b> a dizer que <b>A.M.</b> o empurrou e esta pergunta o que se passou e <b>A.M.</b> responde: <i>“eu empurrei porque eu não quero brincar com ele.”</i>. E <b>M.</b> diz-lhe: <i>“e porque não queres brincar com ele, tens de o empurrar? Se não queres brincar com ele, vais brincar com outro amigo. Pede desculpa por favor.”</i> (nota de campo nº8, momento 3).</p> <p>“<b>T.G.</b> faz muitas vezes queixa do <b>A.M.</b> porque este ou come com as mãos, ou entorna a água, etc. Eu digo-lhe que não gosto que esteja sempre a fazer queixas dos colegas, para se concentrar no seu almoço e deixar estar os outros.” (nota de campo nº9, momento 3).</p> <p>“Vejo <b>G.</b> a empurrar <b>D.</b> e chamo os dois. Sem perguntar nada, <b>G.</b> diz-me: <i>“ele estava a empurrar os brinquedos!”</i>. Eu pergunto: <i>“e é preciso empurrar?”</i>. E <b>G.</b> diz: <i>“mas ele estava a pôr os carros em cima da mesa e não pode.”</i>. Digo-lhe: <i>“mas não precisamos de empurrar por isso.”</i> e voltam a ir brincar.” (nota de campo nº13, momento 2).</p> <p>“<b>A.M.</b> vem ter comigo a dizer que <b>E.</b> tinha magoado <b>D.</b> este vem a andar a dizer; <i>“doi, doi!”</i> a olhar para <b>E.</b> que estava do seu lado. <b>E.</b> um pouco atrapalhado, controla-se para não chorar a olhar para mim. Eu digo que não precisa de ficar assim, mas que não se pode bater, que as mãos não são para bater.” (nota de campo nº39, momento 3).</p>

	<p>Encorajar a comunicação e mediar a situação</p>	<p><b>D.</b> e <b>E.</b> nos últimos dias têm entrado muito em conflito um com o outro. <b>D.</b> vem ter comigo e diz: <i>“Mariana, E. não empresta.”</i> <b>E.</b> vê que <b>D.</b> está a falar dele e vem da zona do tapete com um carro na mão preparado para lho dar e quando chega ao pé de nós, <b>E.</b> dá o carro a <b>D.</b> e voltam os dois a ir brincar. Passados uns segundos, veem os dois ter comigo novamente a dizer que um bateu e que o outro apertou o braço. Eu digo para resolverem os dois e para se darem bem e que se não querem brincar juntos, vai cada um para a sua área.” (nota de campo nº37, momento 1).</p> <p><b>T.G.</b> vem com a bola na mão a dizer que <b>A.M.</b> lhe estava a tentar tirar da mão. <b>A.M.</b> á minha frente tenta tirar a bola a <b>T.G.</b> a bater por baixo com força. Eu mando este sentar-se para se acalmar. Fica a gritar e aos pontapés no chão. Eu digo-lhe que quando se acalmar podemos falar os dois. Acalmou-se e disse: <i>“já estou calmo Mariana.”</i> Então eu chamo a <b>T.G.</b> pergunto o que tinha acontecido e <b>A.M.</b> diz-me: “eu tinha a bola primeiro.”. Eu, ajudando a resolver a situação digo: <i>“então vá, a T.G. brinca agora um bocadinho e depois empresta-te e brincas tu está bem?”</i> e afastam-se os dois para ir brincar.” (nota de campo nº28, momento 4).</p> <p><b>L.A.</b> e <b>T.S.</b> são grandes amigos e sempre se deram muito bem. <b>L.A.</b> estava a chorar e eu chamei-o para lhe perguntar o que se passava. Este diz-me: <i>“o T.S. diz que não é meu amigo.”</i>. Eu digo para conversarem os dois, que sempre foram tão amigos que não fazia sentido estarem a ficar tristes um com o outro. Não dizem nada um outro mas voltam a brincar juntos.” (nota de campo nº38, momento 2).</p> <p>À porta da sala para terem ginástica, <b>T.S.</b> vem ter comigo a dizer que <b>L.A.</b> o magoou no dedo. Este um pouco atrapalhado diz logo: <i>“mas eu já tinha pedido desculpa.”</i>. <b>T.S.</b> fica a olhar para ele eu digo: <i>“se calhar o T. não ouviu o pedido de desculpas, queres pedir outra</i></p>
--	--	--

		<p><i>vez para ele ouvir?”</i>. Este pede desculpa novamente e voltam a sentarem-se no chão um ao lado do outro.” (nota de campo nº39, momento 1).</p> <p>“Manhã com muitos conflitos seguidos com crianças diferentes. <b>T.G.</b> vem dizer que <b>C.C.</b> lhe apertou a mão porque <b>T.</b> queria fazer um jogo com <b>C.</b> e esta não queria, então apertou-lhe a mão. Eu pedi para as duas resolverem, <b>C.</b> pediu desculpa, mas <b>T.</b> não quis aceitar e foi brincar para outro sítio.” (nota de campo nº47, momento1).</p>
	Encorajar a comunicação	<p>“Conflito entre <b>A.M.</b>, <b>T.G.</b> e <b>B.M.</b> por causa de um carro. Vêm os três ter comigo a contar o que tinha acontecido. Eu disse para eles resolverem entre eles e se darem bem.” (nota de campo nº8, momento 5).</p> <p>“A brincarem na rua, <b>B.M.</b> vem ter comigo a chorar a dizer que <b>C.A.</b> lhe bateu. Eu chamo-a para perceber o que tinha acontecido. Ela diz: <i>“mas eu queria ir sozinha e ele veio atrás de mim e eu não queria e empurrei.”</i> Eu pergunto: <i>“então só porque não querias que ele fosse atrás de ti, empurras? Não é assim <b>C.</b>. Se não querias que ele fosse atrás de ti, dizias-lhe que não querias.”</i>” (nota de campo nº25, momento 3).</p>
	Encorajar a comunicação e a autonomia	<p>“<b>A.F.</b> está a marcar a presença e, com o dedo, sai da linha do seu nome e <b>T.G.</b> que está ao seu lado para marcar também lhe diz: <i>“mas não é aí!”</i> agarrando no dedo de <b>A.F.</b> sem o seu consentimento. <b>A.F.</b> responde-lhe: <i>“eu sei fazer!”</i>. Eu estava sentada ao lado e digo a <b>T.G.</b>: <i>“sim, ela consegue sozinha, deixa-a fazer.”</i>” (nota de campo nº20, momento 1).</p>

		<p>“<b>A.F.</b> está a marcar a presença e, com o dedo, sai da linha do seu nome e <b>T.G.</b> que está ao seu lado para marcar também lhe diz: “<i>mas não é aí!</i>” agarrando no dedo de <b>A.F.</b> sem o seu consentimento. <b>A.F.</b> responde-lhe: “<i>eu sei fazer!</i>”. Eu estava sentada ao lado e digo a <b>T.G.</b>: “<i>sim, ela consegue sozinha, deixa-a fazer</i>.” (nota de campo nº20, momento 1).</p>
	Encorajar ao pensamento livre	<p>“<b>T.G.</b> vem ter comigo e diz: “<i>Mariana, o <b>A.M.</b> está ali no tapete a gozar com Deus! Eu disse-lhe que Deus é mais importante do que a família e ele está a gozar.</i>” E eu disse-lhe: “<i>não lighes, se é assim que pensas, isso é o mais importante.</i>” (nota campo nº12, momento 2).</p>
	Outro	<p>“<b>T.G.</b> por ser uma das mais velhas da sala, por vezes tende a pensar que domina um pouco o grupo e os mais novos. Ocorre um conflito entre <b>G.</b>, <b>B.A.</b>, e <b>T.G.</b>, um pouco exaltada quer defender <b>G.</b> pois este queria brincar com o carro do <b>B.A.</b> Eu pergunto se está tudo bem e <b>T.G.</b> diz-me: “<i>pois, o <b>B.A.</b> está sempre a trazer para dentro da sala os brinquedos de casa e depois deixa na sala.</i>” (nota campo nº2, momento 1).</p> <p>“- <b>T.G.</b>, a brincar na mesa reparou que <b>B.A.</b> tinha trazido novamente os seus carros de casa e estava a brincar com eles em cima da mesa. Esta diz-lhe: “<i>trouxeste outra vez os carros e vão ficar aí em vez de ires guardar!</i>”. <b>B.A.</b> não liga ao que <b>T.G.</b> diz e olha para mim. Eu peço para ele ir guardar os carros lá fora e este vai guardá-los na mochila. (nota de campo nº3, momento 2).</p> <p>“<b>A.M.</b> entra em conflito com <b>M.</b> porque este dizia que o brinquedo era dele e bate com força na <b>M.</b> Eu vejo o que acontece e enquanto os chamo a atenção, partilho com a Educadora o que aconteceu. Esta senta o <b>A.M.</b> numa cadeira perto dela, ficando a gritar e a dar pontapés no ar. Fica assim por alguns minutos sem conseguir controlar as suas emoções. Passados</p>

		<p>uns minutos Educadora fala com ele e diz-lhe: <i>“vês que os teus amigos foram todos almoçar e tu ficaste aqui a comportares-te como um bebé?”</i>. Ao que este responde: <i>“tu é que és bebé!”</i>. (nota campo nº 7, momento 2).</p> <p>“<b>A.M.</b> novamente em conflito no exterior porque este chamou <b>T.G.</b> de bebé e sendo esta a mais velha, não gostou que <b>A.M.</b> a tivesse chamado de bebé e por isso começaram-se a empurrar um ao outro, acabando os dois a chorar.” (nota campo nº7, momento 4)</p> <p>“<b>A.M.</b> e <b>G.</b> começam a agarrar-se e a tentar bater um no outro. Educadora observa desde início e não interfere para ver até onde vai. A tirarem as peças do puzzle da mão um no outro, <b>A.M.</b> grita: <i>“mas tu não sabes fazer!”</i> e volta a agarrar <b>G.</b> Uns segundos depois, <b>G.</b> olha para a Educadora, repara que esta está a observar e começa a chorar. Vai ter com a mesma a fazer queixa. Educadora vai ter com os dois e diz a A.M. que não é ele que decide quem sabe ou não fazer o puzzle: <i>“dá ao G. e vai brincar a outra coisa, não és tu que decides quem sabe fazer ou não o puzzle.”</i> <b>G.</b> senta-se a fazer o puzzle e A.M. fica ao lado dele para tentar tirar novamente a peça, mas percebe que eu estou a olhar e vai embora.” (nota de campo nº12, momento 3).</p> <p>“Auxiliar vê <b>A.M.</b> a dar murro a <b>G.</b> e chama os dois. <b>G.</b> vem a chorar e auxiliar pergunta-lhe: <i>“eras tu que tinhas G.?”</i> e este diz que sim. <b>A.M.</b> diz: <i>“mas ele não quis partilhar!”</i> e auxiliar pergunta: <i>“e dás-lhe um murro porque ele não quis partilhar? Podes ficar aqui um bocadinho a pensar.”</i> <b>A.M.</b> zangado começa a chorar e a dar pontapés no chão.” (nota de campo nº13, momento 4).</p>
--	--	--

		<p>“No tapete, <b>A.M.</b> e <b>G.</b> entram em conflito e <b>A.M.</b> diz: <i>“para! Eu não quero brincar contigo. Sai eu não quero!”</i>. <b>G.</b> zangado com a situação, dá um pontapé no brinquedo e vai-se embora.” (nota campo nº14, momento 2).</p> <p>“A sairmos do refeitório, a auxiliar da sala disse às crianças que não era preciso darem as mãos aos pares porque estiveram a comer laranja e as mãos estavam pegajosas. <b>C.A.</b> e <b>A.F.</b> dão as mãos na mesma. <b>A.M.</b> vê e um pouco zangado separa as mãos das duas e diz: <i>“mas não é para dar as mãos!”</i> eu vejo e pergunto-lhe se é preciso ficar zangado e separar as mãos delas assim. Este responde-me: <i>“mas a <b>M.</b> (auxiliar) disse para não dar as mãos.”</i> (nota de campo nº15, momento 4).</p> <p>“Enquanto estava a fazer o conselho, <b>A.M.</b> e <b>T.G.</b> começam a discutir por causa do lugar onde devia estar o carro. Cada um puxa para si o carro e eu parei o conselho e sem dizer nada, fiquei a olhar para os dois. Eles olham para mim e dizem: <i>“mas o carro estava aqui”, “não, não, estava aqui!”</i>. Eu digo: <i>“parem com o carro, e <b>T.G.</b>, o carro não é teu por isso vais largar e vais por onde estava por favor.”</i> (nota de campo nº18, momento 1).</p> <p>“<b>T.G.</b> e <b>A.F.</b> a brincarem não deixam <b>A.M.</b> brincar. Este vai ter com a educadora e dizer que elas não deixam brincar. Educadora chama as duas crianças e pergunta porque não deixam brincar. <b>A.F.</b> responde: <i>“porque aqueles brinquedos não são para rapazes e ele não pode brincar.”</i>. Educadora responde-lhe: <i>“aqui não há brinquedos de menina e menino. Se o <b>A.M.</b> quiser brincar com barbies pode brincar.”</i> (nota de campo nº19, momento 2).</p>
--	--	---

		<p>“Na aula de Educação Física, <b>T.G.</b> vem ter comigo e diz: “o <b>A.M.</b> bateu na <b>A.</b>!”. Eu vou ter com eles, onde estavam todos em fila de espera para fazer o exercício e <b>A.M.</b> começa logo a explicar sem eu perguntar nada: “mas a <b>A.</b> fez assim nas minhas costas!” e <b>T.G.</b> começa a falar por cima a dizer que <b>A.M.</b> a empurrou. Eu disse: “<b>T.G.</b> não foi contigo, deixa-me resolver com a <b>A.</b> e o <b>A.M.</b>.” (nota de campo nº19, momento 3).</p> <p>“<b>C.A.</b> vem ter comigo e diz: “a <b>T.G.</b> e a <b>L.S.</b> não me deixam brincar com elas.” Eu disse para ir falar com elas e perguntar se podia brincar com elas. Uns segundos depois volta a vir ter comigo a dizer: “elas não deixam e eu disse-lhes que somos todas amigas.” (nota de campo nº 20, momento 4).</p> <p>“<b>A.M.</b> entra muito em conflito com todos por alguma razão. Empurrou <b>G.R.</b> porque dizia que este estava no lugar dele. Eu e educadora vimos, mas deixámos ver se este conseguia resolver sozinho. Resolveu sozinho e uns minutos a seguir, já no tapete, gritou a olhar para nós a dizer que <b>D.F.</b> tinha o brinquedo que ele queria enquanto o tentava tirar da mão de <b>D.F.</b> Entreviemos, pois a <b>A.M.</b> já estava a bater no colega. (nota de campo nº22, momento 3).</p> <p>“Ultimamente a área da casinha tem originado muitos conflitos pois muitas crianças querem lá estar ao mesmo tempo e só cabem 3. Já lá estava a <b>L.S.</b> e a <b>A.</b> e <b>A.M.</b> tenta brincar com elas sem estas quererem. Este zanga-se com <b>A.</b> e tira-lhe o brinquedo á força. Educadora vê e diz para <b>A.</b> sair dali e ir para outra zona brincar.” (nota de campo nº23, momento 1).</p> <p>“Esta semana são a <b>A.F.</b> e o <b>A.M.</b> os presidentes. Enquanto eu ouço o que a educadora e a auxiliar estão a dizer, <b>A.F.</b> chama-me repetidamente a dizer que <b>B.M.</b> não para de falar. Uns</p>
--	--	---

	<p>segundos depois entra em conflito com <b>C.C.</b> que está umas cadeiras ao lado, dizendo-lhe: <i>“mas tu não mandas!”</i> e <b>C.C.</b> responde-lhe: <i>“eu vou dizer que estás a dizer isso!”</i>. Eu, ouvindo digo a <b>A.F.</b> que não tem de falar assim com <b>C.C.</b> e que ela também não manda pois quem manda na sala são os adultos. (nota de campo nº24, momento 2).</p> <p><b>T.G.</b> está sentada no sofá no canto da biblioteca e está uma criança sentada de cada lado e mais três à sua frente em pé, todos a quererem ouvir a história. Esta chama-me e diz-me: <i>“Mariana aqui somos só três. E estão todos aqui e o A.M. quer sentar-se, mas o G. R. está aqui.”</i> A.M. estava só de pé a querer ouvir a história, sem dizer nada. Então eu digo a <b>T.G.:</b> <i>“mas estás a ouvir o A. a dizer alguma coisa ou a pedir para se sentar? Ele só está aqui de pé a querer ouvir a história.”</i> Uns segundos depois, a mesma diz para <b>B.M.</b> que está sentado ao seu lado: <i>“isto é um livro só para ver, não é para ler. Estas a ver aqui letras? Só tem desenhos.”</i> (nota de campo nº26, momento 3).</p> <p><b>B.A.</b> e <b>T.G.</b> a brincar na mesa a fazerem um puzzle e <b>T.G.</b> diz: <i>“estás a ser mentiroso!”</i>. Eu pergunto o que se passa e <b>T.G.</b> diz: <i>“ele prometeu que me dava esta peça e agora está-me a fazer inveja a brincar com a peça”</i>. Eu não digo nada para ver se os dois resolvem sozinhos. <b>B.A.</b> olha para <b>T.G.</b> e continua a brincar com a peça, sem querer dar. Esta não se importa e continuam os dois a brincar”. (nota de campo nº30, momento 1).</p> <p>“Olho para o lado e vejo <b>D.</b> a bater na barriga do <b>A.M.</b> Este, com calma vai ter com a auxiliar e <b>D.</b> vai a andar atrás com as mãos dos olhos. <b>M.</b> insiste em dizer a <b>D.</b> que não se bate, que não usamos as mãos para bater. E repetiu várias vezes. <b>D.</b> é uma criança que bate com muita regularidade.” (nota de campo nº31, momento 2).</p>
--	--

		<p>“<b>T.G., A.M. e L.A.</b> estavam os três a brincar e <b>T.G.</b> vem a chorar ter comigo e diz: <i>“eu quero dizer uma coisa ao L. e o A. não me deixa.”</i> eu digo-lhe para esperar que o <b>A.M.</b> diga o que tem a dizer a <b>L.A.</b> que depois diz ela. Esta volta a ir falar com <b>L.A.</b> e <b>A.M.</b> fala novamente ao mesmo tempo que ela e não a deixa falar. <b>T.G.</b> começa novamente a chorar e <b>A.M.</b> diz-lhe: <i>“ele também é meu amigo!”</i> (nota de campo nº35, momento 1).</p> <p>“Conflito entre <b>A.M.</b> e <b>A.F.</b>, pois este tira os brincados da mão de <b>A.F.</b> e “goza” com ela a dizer: <i>“eu tenho este”</i>. <b>A.F.</b> não liga e vai brincar com a casinha e <b>A.M.</b> vai atrás. Esta diz-lhe: <i>“aqui só cabem dois, sai.”</i> Ele percebe que eu estou a ver e afasta-se indo brincar para outra área.” (nota de campo nº35, momento 2).</p> <p>“<b>A.M.</b> a originar muitos conflitos, sempre a tirar os brinquedos das mãos das outras crianças. Quer ir para a área da casinha, mas dizemos que agora está muito cheia que tem de esperar. Este, em vez de ir brincar para outra área, fica parado á frente da área da casinha à espera de puder ir. A auxiliar diz para ela sair dali e ir brincar para outra área pois agora não é a vez dele. Este continua a não querer sair. Auxiliar vai ter com ele a pedir para sair e acaba por ter de sair sem ser de livre vontade e manda-se para o chão aos pontapés.” (nota de campo nº 37, momento 2).</p> <p>“<b>L.S.</b> vem ter comigo a dizer que <b>L.C.</b> a tinha empurrado. Enquanto <b>L.C.</b> vinha ter connosco, já vinha a pedir desculpa enquanto andava. <b>L.S.</b> continua a fazer queixa: <i>“eu estava sentada e L.C. empurrou.”</i> <b>L.C.</b>, chegando mais perto, ouve e diz: <i>“mas eu já pedi desculpa.”</i> Eu</p>
--	--	---

		peço a <b>L.C.</b> que peça novamente desculpa agora que <b>L.S.</b> está a sua frente e ouve. Esta pede novamente desculpa e voltam a ir brincar juntas.” (nota de campo nº 39, momento 2).
--	--	--

ANEXO K.

Inquérito por  
questionário aplicado às  
famílias

| ' ' | ' ' |

**Mestrado em Educação Pré-Escolar**  
**Unidade Curricular: Prática Profissional Supervisionada (Módulo II)**

**Guião do inquérito por questionário aplicado às famílias das crianças com  
irmãos da Sala das Raposas**

Assinale com um (x)

**1. Com que frequência surgem conflitos entre as crianças?**

Raramente	3 a 5 vezes por semana	Todos os dias

**2. De que género?**

Disputa de brinquedos	Disputa por atenção	Outro

**3. Recorrem ao adulto para ajudar a resolver o conflito ou resolvem sozinhos?**

Adulto	Sozinhos

**4. Na sua opinião, o adulto deve intervir nesses momentos?**

Sim	Não

**5. Que estratégia utiliza para ajudar na resolução de conflitos?**

Conversa com as crianças e ajuda a resolver	Não interfere e deixa que resolvam sozinhos

**6. Na sua opinião, os conflitos são positivos para o desenvolvimento social da criança?**

Sim	Não

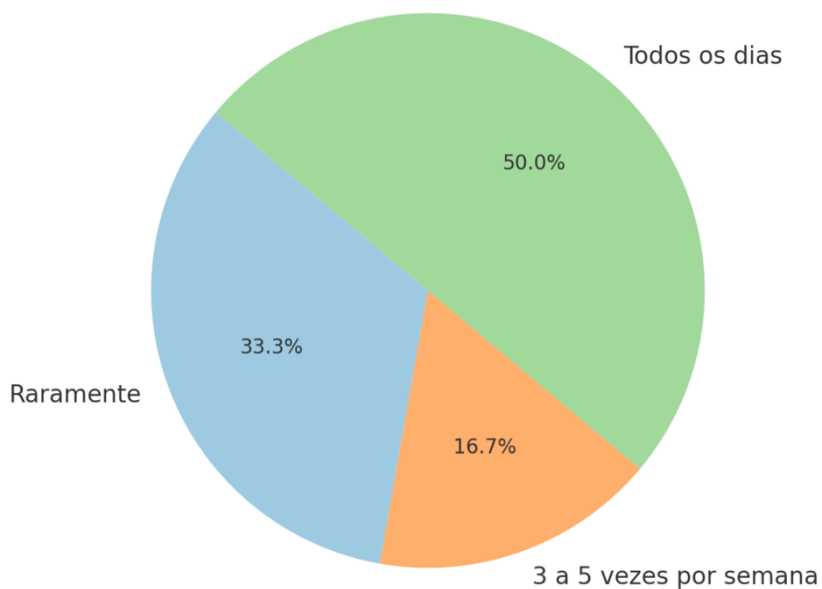
*Nota.* Este inquérito por questionário foi aplicado a 12 famílias das crianças da sala das Raposas.

## ANEXO L.

Apresentação e análise do  
inquérito por questionário  
aplicado às famílias

| | | | |

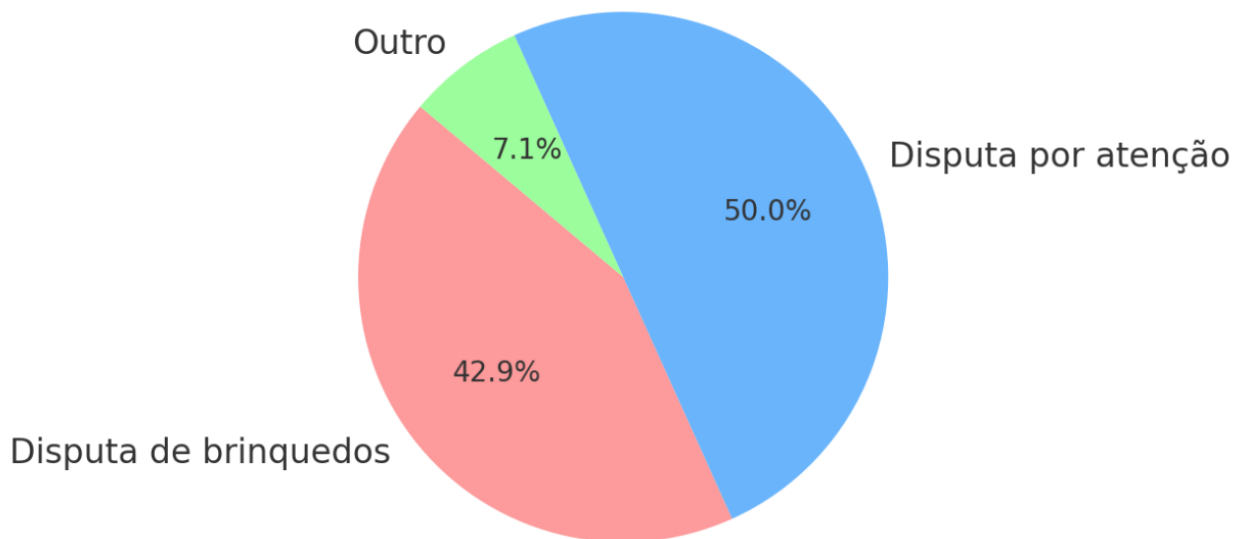
**Figura 9**  
*Frequência com que surgem conflitos entre as crianças*



*Nota.* Dados recolhidos durante o estágio da PPSII, 2024/2025.

Total de crianças: 12

**Figura 10**  
*Género de conflitos*

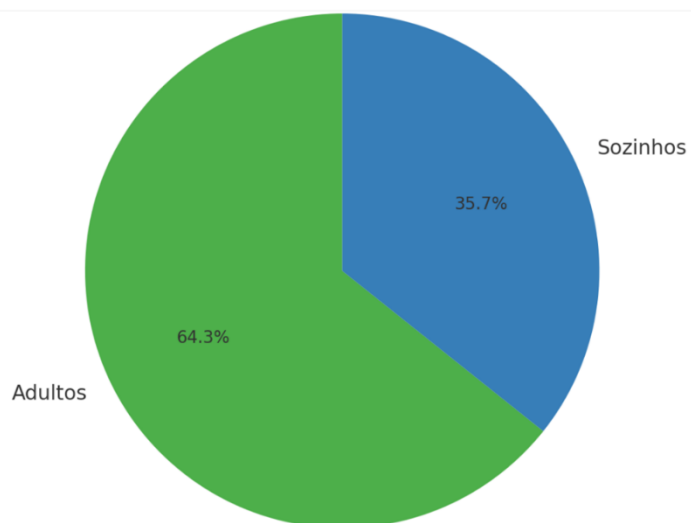


*Nota.* Dados recolhidos durante o estágio da PPSII, 2024/2025.

Total de crianças = 12

**Figura 11**

*As crianças recorrem ao adulto para ajudar a resolver o conflito ou resolvem sozinhas?*

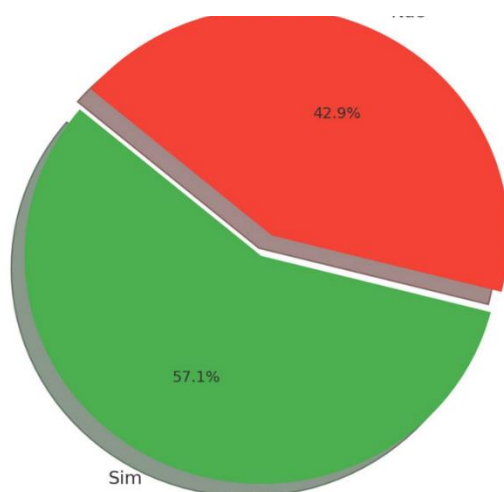


*Nota.* Dados recolhidos durante o estágio da PPSII, 2024/2025.

Total de crianças = 12

**Figura 12**

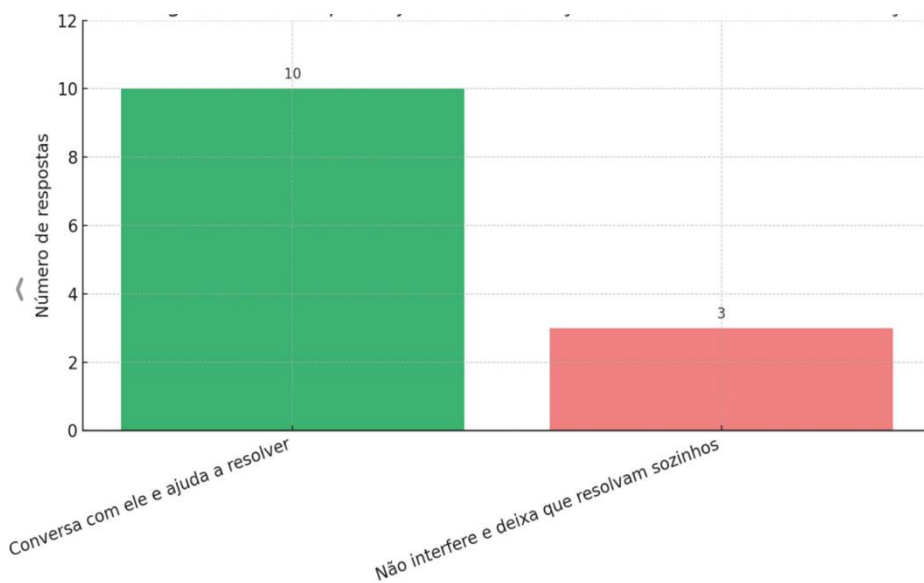
*O adulto deve intervir nestes momentos?*



*Nota.* Dados recolhidos durante o estágio da PPSII, 2024/2025.

Total de crianças = 12

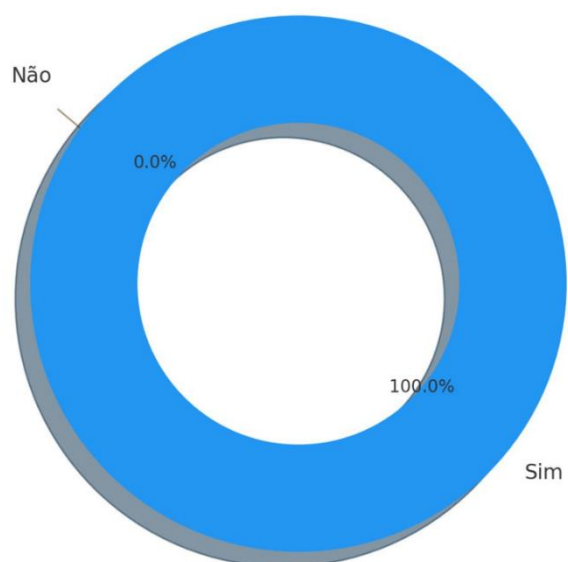
**Figura 13**  
*Estratégias utilizadas para ajudar na resolução de conflitos*



Total de crianças = 12

*Nota.* Dados recolhidos durante o estágio da PPSII, 2024/2025.

**Figura 15**  
*Os conflitos são positivos para o desenvolvimento da criança?*



Total de crianças = 12

*Nota.* Dados recolhidos durante o estágio da PPSII, 2024/2025.