

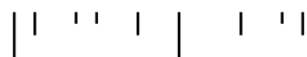


OS CONFLITOS INTERPESSOAIS: A
RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NO MODELO
HIGHSCOPE

Fátima Coelho Marques da Costa Lopes

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

2021-2022



OS CONFLITOS INTERPESSOAIS: A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NO MODELO *HIGHSCOPE*

Fátima Coelho Marques da Costa Lopes

Relatório de Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Professora Ana Simões

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Obrigada...

.... A todos os **Professores da Escola Superior de Educação de Lisboa** que estiverem presentes no meu percurso e que me ajudaram a realizá-lo da melhor forma possível durante todos estes anos.

...À minha orientadora, a **Professora Ana Simões**, que me acompanhou desde a PPSI, por todos os emails respondidos e palavras reconfortadoras. Obrigada por me ter acompanhado da melhor forma possível nestes dois últimos anos da minha formação enquanto futura educadora de infância.

.... Às **educadoras cooperantes, auxiliares de ação educativa e coordenadoras pedagógicas** que me acolheram nas suas organizações socioeducativas de forma positiva e disponível. Por tudo aquilo que me ensinaram e proporcionaram que, conseqüentemente, levou ao meu crescimento pessoal e profissional, mostrando-me, permanentemente, o que é ser Educadora de Infância.

.... Ao **meu pai** que, apesar de ter partido no início desta minha viagem, acredito que esteve sempre presente e que, de certa forma, não me deixou desistir deste meu sonho. Espero que tenhas orgulho em mim. Amo-te eternamente.

.... À **minha mãe** que sempre me apoiou e que acreditou em mim, desde o início.

... A **todas as crianças** com que me cruzei, à **minha sobrinha Bea** e ao **meu afilhado Gabi**, por serem genuínas, pela alegria, pelas palavras de amor. Com elas, construí aprendizagens e é um orgulho fazer parte do seu desenvolvimento e aprendizagem.

... Ao meu namorado, **Nuno**. Obrigada por nunca me deixares desistir, por me reconfortares nos momentos em que mais precisava, por me apoiares, por estares sempre lá para mim, por teres limpado todas as lágrimas e dado os abraços com mais significado. Foste, és e serás muito importante.

RESUMO

O relatório apresentado surge a partir da Prática Profissional Supervisionada II realizada em contexto de jardim de infância, que decorreu no período compreendido entre os dias 18 de outubro de 2021 e 18 de fevereiro de 2022. O seu principal objetivo é analisar o percurso realizado com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos e com a equipa educativa, num contexto educativo que segue a abordagem *HighScope*.

Ao longo deste documento, irei descrever, fundamentar, analisar e avaliar a prática que desenvolvi no contexto em causa, apresentando a caracterização do mesmo e dos seus intervenientes, as intenções que defini para a minha intervenção, a investigação desenvolvida e, por fim, a construção da profissionalidade docente e as considerações finais.

A problemática investigada, ao longo da prática, surgiu a partir das observações realizadas, tendo como principal objetivo compreender e analisar os fatores desencadeadores dos momentos de conflito e o papel do adulto na resolução dos mesmos, identificando e analisando as estratégias utilizadas. Trata-se de um estudo de caso e corresponde a uma pesquisa empírica e qualitativa que estuda um fenómeno atual no contexto de vida real (Yin, 1994). Foram utilizadas técnicas e instrumentos de recolha de dados, como a observação direta (com o registo das notas de campo, efetuando, por sua vez, a análise de conteúdo), três entrevistas semiestruturadas às educadoras de infância da valência de jardim de infância e a consulta documental.

Através da análise realizada, foi possível verificar que os conflitos são causados por diversos fatores que incluem, por exemplo, a partilha de brinquedos, a divergência de opiniões, dificuldade em partilhar e de verbalizar/identificar sentimentos, entre outros. O adulto tem um papel crucial na resolução dos mesmos, na medida em que será o modelo a partir do qual as crianças irão adquirir as competências necessárias.

Palavras-Chave: Criança; Competências Sociais; Conflitos; *HighScope*; Infância.

ABSTRACT

This report emerges from the Supervised Professional Practice II which took place in a kindergarten context between October 18, 2021, and February 18, 2022. Its main objective is to analyze the course taken with a group of children aged between three and six years old and with the educational team, in an educational context that follows the HighScope approach.

Throughout this document, I will describe, substantiate, analyze, and evaluate the practice I developed in the context in question, presenting the characterization of the context and its actors, the intentions I set for my intervention, the research developed and, finally, the construction of teaching professionalism and the final considerations.

The problem investigated, throughout the practice, emerged from the observations made, with the main objective of understanding and analyzing the triggering factors of moments of conflict and the role of the adult in resolving them, identifying, and analyzing the strategies used. This is a case study and corresponds to an empirical and qualitative research that studies a current phenomenon in a real-life context (Yin, 1994). Data collection techniques and instruments were used, such as direct observation (with the registration of field notes and, in turn, content analysis), three semi-structured interviews to kindergarten educators, and document consultation.

Through the analysis performed, it was possible to verify that conflicts are caused by several factors that include, for example, sharing toys, differences of opinion, difficulty in sharing and verbalizing/identifying feelings, among others. The adult has a crucial role in resolving them, to the extent that he/she will be the model from which children will acquire the necessary skills.

Keywords: Child; Social Skills; *HighScope*; Childhood

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo.....	3
2.1. Caracterização do Meio.....	4
2.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo	5
2.3. Caracterização da Equipa Educativa.....	7
2.4. Caracterização do Ambiente Educativo.....	8
2.4.1. Espaços e materiais.....	9
2.4.2. Tempo e rotina.....	10
2.5. Caracterização do Grupo de Crianças.....	11
2.6. Caracterização das Famílias	13
3. Análise Reflexiva da Intervenção em JI	16
3.1. Intenções para a Ação.....	17
3.1.1. Para com as crianças	17
3.1.2. Para com a equipa educativa.....	20
3.1.3. Para com as famílias	22
3.2. Processo de Intervenção em JI	23
4. Investigação em JI.....	28
4.1. Identificação e Fundamentação da Problemática.....	29
4.2. Revisão da Literatura	30
4.2.1. Os conflitos interpessoais	30
4.2.2. O adulto como mediador na resolução de conflitos interpessoais segundo a abordagem <i>HighScope</i>	32
4.2.3. Estratégias inerentes à resolução de conflitos segundo a abordagem <i>HighScope</i>	34
4.3. Roteiro Metodológico e Ético.....	36
4.4. Apresentação e Discussão dos resultados	39

4.4.1. Conflitos interpessoais e o desenvolvimento de competências	41
4.4.2. O papel do adulto na resolução de conflitos: utilização dos passos definidos pela abordagem <i>HighScope</i>	44
5. Construção da Profissionalidade Docente	49
6. Considerações Finais	54
Referências	58
Anexos	63
Anexo A. Planta da sala de atividades	64
Anexo B. Rotina diária.....	66
Anexo C. Símbolos associados a cada momento da rotina	68
Anexo D. Dados recolhidos sobre as crianças	70
Anexo E. Dados recolhidos sobre as famílias	73
Anexo F. Consentimentos informados das famílias.....	77
Anexo G. Guião de entrevista	81
Anexo H. Roteiro ético	85
Anexo I. Transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante.....	98
Anexo J. Transcrição da entrevista realizada à educadora da Sala 7.....	105
Anexo K. Transcrição da entrevista realizada à educadora da Sala 9	110
Anexo L. Análise categorial das entrevistas realizadas às educadoras	117
Anexo M. Análise categorial das notas de campo	126

ÍNDICE DE FIGURAS

Figuras 1 e 2. As crianças realizam alterações no dinossauro.....	56
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.Tabela categorial referente as registos de observação (resumo)	39
Tabela 2.Tabela categorial referente às entrevistas realizadas às educadoras de infância de Jl.	40

ABREVIATURAS

IPSS Instituição Particular de Solidariedade Social

JI Jardim de Infância

NEE Necessidades Educativas Especiais

PPS Prática Profissional Supervisionada

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi realizado no âmbito do estágio da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada, Módulo II (PPSII), inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, que teve lugar entre os dias 18 de outubro de 2021 e 18 de fevereiro de 2022, na valência de Jardim de Infância.

Este relatório encontra-se dividido em cinco partes, sendo que a primeira corresponde à introdução; a segunda parte diz respeito à explicitação das caracterizações realizadas sobre o contexto socioeducativo e tudo aquilo que o constitui (meio envolvente, crianças, equipa educativa e famílias). Numa terceira parte, encontra-se a análise reflexiva da intervenção efetuada em Jardim de Infância, sendo explicitadas as intenções definidas para ação, no que concerne às crianças, à equipa educativa e às famílias sendo, em simultâneo, realizada uma avaliação reflexiva sobre a concretização dessas mesmas intenções. Para além disso, é, ainda, referido todo o processo de intervenção nesta valência. A quarta parte deste relatório é focada na investigação, sendo identificada a problemática que surgiu no decorrer da prática, tendo como base as caracterizações e reflexões anteriormente realizadas. Concomitantemente, é apresentada a revisão da literatura quanto à problemática em investigação - **Os Conflitos Interpessoais: a resolução de conflitos no modelo HighScope**. É apresentado o roteiro metodológico e ético, os participantes do estudo, o método utilizado, assim como, a natureza da investigação, as técnicas e os instrumentos. Posteriormente, são apresentados e discutidos os dados recolhidos durante a investigação realizada. Na quinta parte, é apresentada a construção da Profissionalidade docente enquanto futura educadora de infância em contexto de Creche e de Jardim de Infância, sendo analisado todo o percurso realizado em ambas as valências, apresentando as principais dificuldades sentidas e aprendizagens realizadas em ambas. Foi, igualmente, importante mencionar de que forma é que todo o processo vivido durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar contribuiu para a construção, enquanto pessoa, de uma identidade profissional. Por fim, na última parte, são apresentadas as considerações finais do processo vivido e da prática realizada, sendo que a esta se seguem as referências utilizadas no presente relatório, tal como os anexos.

2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| ' ' | | ' ' |

Antes de ter iniciado a minha intervenção na organização socioeducativa, considerei crucial compreender as particularidades e especificidades da mesma. Neste capítulo, irei apresentar, de forma reflexiva, a caracterização do meio envolvente em que se encontra inserido o contexto socioeducativo, a sua caracterização, assim como da equipa educativa, do ambiente educativo, do grupo de crianças e das respetivas famílias. Estas caracterizações serviram de base para as minhas intenções para a ação e para a prática pedagógica, constituindo-se como um instrumento de análise que permite ao/à educador/a de infância adaptar a sua prática à realidade em que se encontra inserido/a (Silva et al., 2016).

Realizei, ao longo da Prática Profissional Supervisionada, uma observação atenta, tendo elaborado registos diários e procedido à análise documental que considerei necessária para recolher informação sobre o contexto socioeducativo.

2.1. Caracterização do Meio

O meio no qual a organização socioeducativa se encontra inserida tem influência no desenvolvimento das crianças dado que as suas potencialidades e características podem contribuir para responder às necessidades e os interesses do grupo (Silva et al., 2016). O contexto socioeducativo onde realizei a PPSII encontra-se situado no distrito de Lisboa, mais especificamente, na freguesia de Alfragide, sendo que se insere numa zona essencialmente comercial e industrial de elevadas dimensões (Abrantes, 2016). Por estar situada neste local, esta organização acolhe, maioritariamente, crianças em que as suas famílias se encontram empregadas nessas mesmas superfícies comerciais e/ou industriais. Relativamente aos transportes públicos e estradas, esta organização socioeducativa encontra-se numa posição estratégica, uma vez que beneficia de ligações diretas a autocarros, tal como um fácil acesso através do transporte privado pela existência de itinerários complementares, estradas nacionais e autoestradas.

Todavia, verifica-se uma escassez de espaços verdes e acessos pedestres, sendo que esta se encontra a cerca de três quilómetros do Parque Florestal de Monsanto, tornando-se este o espaço verde mais próximo da organização socioeducativa. Contudo, os espaços comerciais envolventes são utilizados de forma a

serem realizados alguns passeios, tal como por exemplo, uma ida ao cinema¹, no caso da valência de Jardim de Infância.

2.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo

A organização socioeducativa em questão, no domínio jurídico-legal, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos ligada a uma Fundação. Esta fundação foi criada em 1993 com o objetivo de “promover o espírito de solidariedade e cooperação entre os colaboradores do grupo” (*Site* oficial da organização socioeducativa cooperante). No ano de 2008, foi decidido o alargamento da sua atuação para a área dos equipamentos educativos (creches e jardins de infância) abertos a toda a comunidade. O primeiro colégio foi inaugurado em 2010 no município da Amadora e o segundo, em 2012, na freguesia de Alfragide tendo como principal objetivo proporcionar uma oferta educativa de qualidade às famílias pertencentes aos colaboradores da Fundação e à comunidade.

A principal atividade desenvolvida é a educação, sendo que as suas valências são a Creche, tutelada pela Segurança Social, e a Educação Pré-escolar, sob a tutela do Ministério da Educação, tendo, na totalidade, capacidade para 156 crianças. A Creche é constituída pelo berçário (duas salas) e por quatro salas com crianças de idades compreendidas entre 1 e 2 anos. Já o Jardim de Infância é constituído por três salas com crianças dos 3 aos 5 anos. Para além destes espaços, o contexto é, ainda, constituído por espaços comuns, sendo eles, a sala polivalente, o refeitório, a cozinha, as instalações do pessoal e respetivos balneários, a secretaria, o gabinete de Coordenação Pedagógica/ Direção Técnica, a Sala de Isolamento, o gabinete técnico, a sala de educadores e por diversas arrecadações (Regulamento Interno, 2021/2022).

O principal objetivo deste contexto é “promover o desenvolvimento das Crianças que lhe são confiadas num ambiente securizante, estimulante e potenciador do seu desenvolvimento global, em colaboração com a Família, adotando estratégias” (Regulamento Interno, 2021/2022, p. 5), tendo como missão “promover o desenvolvimento integral da Criança numa ótica de educação para a cidadania,

¹ Neste dia, as salas de atividades do jardim de infância da organização socioeducativa foram ao cinema ver o filme “Dartacão”, depois de um convite realizado pela sala 9 (Nota de campo n.º 12, 22 de outubro).

contribuindo para a conciliação da vida pessoal e profissional da sua Família” (Regulamento Interno, 2021/2022, p.4). Já a sua visão passa por “promover uma resposta educativa de excelência, destacando-se pelos serviços e apoio prestado à Família e pelo enfoque na satisfação e no desenvolvimento profissional dos seus Colaboradores” (Regulamento Interno, 2021/2022, p.4). A organização inspira-se nos Direitos Universais do Homem e da Criança, assentes na igualdade de oportunidades para todos no que respeita aos valores defendidos, tais como, a solidariedade, a partilha, o respeito pela diferença, o diálogo intercultural e a responsabilidade (Regulamento Interno, 2021/2022).

No que concerne ao horário de funcionamento da mesma, as instalações começam a receber crianças a partir das 7 horas, sendo que o seu fecho ocorre às 00 horas e 30 minutos durante toda a semana, incluindo os fins de semana e os feriados. Este local apenas encerra nos dias 25 de dezembro e 1 de janeiro e no período de cinco dias para a realização de limpezas gerais e de manutenção, sendo tal comunicado com três dias de antecedência. Dado este horário de funcionamento alargado, as crianças apenas podem permanecer na organização socioeducativa por um período não superior a onze horas diárias, durante cinco dias por semana ou sete consecutivos e por apenas onze meses usufruindo, assim, de vinte e dois dias úteis de férias por cada ano letivo.

Nesta organização socioeducativa é adotado o modelo curricular *HighScope*, sendo que este se baseia “num *currículo Emergente*, ou seja, num currículo que não está previamente definido ou delimitado, mas sim em algo que se constrói e que se desenvolve ao longo do tempo consoante os interesses e necessidades do grupo de crianças”, posto isto, será importante referir que “não existem metas específicas a alcançar mas sim objetivos pedagógicos gerais adequados às várias etapas de desenvolvimento das crianças” (Projeto Curricular, 2021/2022, p.2).

Considerando os aspetos mencionados, os principais fundamentos adotados pela abordagem *HighScope* são: i) a aprendizagem pela ação; ii) a realização de interações positivas entre os adultos e as crianças; iii) um ambiente de aprendizagem repleto de materiais apropriados, tal como áreas específicas de interesse do grupo de crianças; iv) uma rotina diária consistente que inclua os momentos de planear, fazer e rever; v) tempo de grande e de pequeno grupo e vi) uma avaliação das crianças de forma diária tendo como base os registos diários efetuados.

Quanto à sua organização, a Fundação é constituída por quatro órgãos sociais, sendo eles, o Conselho de Administração, a Comissão Executiva, o Conselho Fiscal e o Conselho Executivo (*Site* oficial da organização socioeducativa cooperante). A Direção Pedagógica é assegurada por uma educadora de infância que tem como principais funções, coordenar e planificar a ação pedagógica realizada na organização socioeducativa em, estreita, colaboração com as equipas educativas de creche e de jardim de infância; colaborar na construção do Projeto Educativo e do Regulamento Interno, promovendo o seu cumprimento, tal como, das normas e do funcionamento das instalações; identificar as necessidades de formação dos profissionais, recrutando novos elementos para a equipa educativa e, encaminhar e articular com outras entidades de resposta às necessidades educativas especiais que possam surgir.

2.3. Caracterização da Equipa Educativa

Na organização socioeducativa em questão, existem quatro equipas de profissionais que realizam diferentes horários: a equipa de dia, a equipa da semana, da noite, a equipa de fim de semana de dia e a equipa de fim de semana de noite. No que se refere às informações sobre as crianças, estas são transmitidas através de placas de informação para esse mesmo efeito para que todas as equipas tenham acesso.

A equipa educativa é formada por onze educadores de infância, vinte e duas auxiliares de ação educativa e uma psicóloga que se encontra presente nos diversos momentos da rotina de uma sala de atividades, sendo a equipa caracterizada por ser, essencialmente, feminina e jovem. A equipa é colaborativa e disponível, uma vez que sempre que é necessário o apoio de alguém numa outra sala, esse apoio é realizado, considerando que as próprias salas de atividades são facilitadoras neste aspeto, tendo em conta que algumas delas se encontram separadas apenas por uma porta de correr. Existem relações profissionais positivas entre os diversos elementos sendo discutidos diversos assuntos, quer sejam estes formais ou não. Concomitantemente, todos os elementos da equipa educativa têm a oportunidade de saber o que está a acontecer em cada sala, tendo em consideração que são enviadas informações por meio de reflexões semanais individuais de cada educador/a de infância para todos os elementos constituintes da equipa educativa.

No que se refere à equipa educativa da sala de atividades em que realizei a Prática Profissional Supervisionada II, esta é constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. A educadora cooperante acompanha algumas crianças desde a sua entrada na organização socioeducativa, outras que eram de outra sala e algumas que ingressaram apenas este ano letivo na organização socioeducativa, sendo que se encontra a exercer funções como educadora de infância, neste local, há cerca de onze anos. Relativamente aos horários efetuados, a educadora cooperante chega à organização socioeducativa às 9 horas, permanecendo até às 17 horas. A auxiliar de ação educativa entra às 9 horas e 30 minutos até às 18 horas e 30 minutos, sendo o horário de trabalho de equipa da sala das 14 horas até às 14 horas e 30 minutos, sendo esse período dedicado a “conversas sobre os interesses das crianças observados durante o tempo de brincadeira na sala, que posteriormente se traduzem em atividades/projetos a serem concretizadas/os na planificação diária” (Projeto Curricular, 2021/2022, p.4). O trabalho desenvolvido pelas duas intervenientes é, assim, assente na partilha e na cooperação², existindo uma relação positiva que possibilita um bom ambiente em todos os momentos da rotina, incluindo o da planificação semanal.

2.4. Caracterização do Ambiente Educativo

A organização do ambiente educativo pode influenciar positivamente ou negativamente o desenvolvimento e aprendizagem de um grupo de crianças, considerando que pode comprometer o desenvolvimento da autonomia, o reconhecimento da rotina e as interações que são estabelecidas entre os pares e os adultos. Considero pertinente clarificar que o ambiente educativo, de acordo com Silva et al. (2016), envolve o grupo, o espaço e o tempo, sendo estas vistas como dimensões interrelacionadas no que toca à organização de um ambiente educativo em sala de atividades. É fundamental que o/a educador/a de infância reflita e avalie as oportunidades que o ambiente educativo providencia, planeando em conjunto com as crianças, de forma intencional, o modo como o mesmo pode contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas. Já a organização do ambiente

² L.S. apresenta dificuldades na regulação das suas emoções; durante a hora da sesta, recusa-se a descansar. A educadora cooperante, em parceria com a psicóloga, procura adotar estratégias de forma a alterar o seu comportamento. (Nota de campo n.º 16, 26 de outubro).

educativo pode e deve ser alvo de alterações durante o ano letivo, considerando o grupo de crianças.

2.4.1. Espaços e Materiais

No que se refere ao espaço da sala de atividades, é importante referir como este se encontra organizado, tal como, os materiais disponibilizados no mesmo. A sala encontra-se dividida em oito áreas (cf. Anexo A), sendo elas: a área dos livros, a área do computador, a área dos blocos, a área da arte, a área da casa, área dos jogos, a área da escrita e a área do tapete. Todas estas áreas estão devidamente identificadas com fotografias reais sendo, por vezes, dos próprios objetos, permitindo às crianças uma maior autonomia no momento de exploração e de arrumação dos mesmos, sendo que se encontram ao nível das mesmas. Tal “possibilita uma certa previsibilidade em termos de sítios onde encontrar materiais (...) facilitando que as crianças saibam que podem encontrar o material de que necessitam e podem voltar a arrumar, mesmo que se tenha espalhado durante as atividades” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 186). Ainda no que se refere à organização da sala, “todo o equipamento da sala, quer a nível de armários, quer a nível de mesas e de cadeiras, está adequado à idade e respetiva altura das crianças, por razões relacionadas com segurança e autonomia das mesmas” (Projeto Curricular, 2021/2022, p.9).

Os materiais disponíveis nas diversas áreas são “materiais (...) estimulantes, diversificados, adequados à idade e interesses das crianças e em número suficiente, de forma a proporcionar um espaço atrativo para as crianças se envolverem numa grande variedade de brincadeiras e explorações.” (Projeto Curricular, 2021/2022, p.9). Será importante referir que, para além de materiais do quotidiano são, igualmente, inseridos materiais naturais e de desperdício. Tais materiais apoiam a aprendizagem ativa, uma vez que podem variar consoante os interesses e necessidades das crianças.

A sala de atividades em questão dispõe de janelas e de uma porta em vidro que permite o acesso direto ao exterior, fornecendo uma luminosidade natural não sendo necessário a existência de luzes artificiais. Neste espaço existe, ainda, uma bancada com um lavatório, sendo que a casa de banho se encontra em frente à sala, o que favorece a autonomia das crianças no momento da sua higiene.

Antes de entrarmos na sala, existem um cabide e um “cubo” (armário de arrumação dos pertencentes) para cada uma das crianças, sendo neste último, colocados recados individualizados, quando necessário. Neste local existem, igualmente, bancos de forma a que as crianças tenham um fácil acesso aos pertencentes que se encontram no respetivo “cubo”.

Já o espaço exterior encontra-se dividido por duas zonas: a zona coberta perto das salas do berçário e da creche, utilizada pelas crianças que frequentam esta valência e a zona coberta que se encontra ligada diretamente às salas de Jardim de Infância. Neste último espaço, encontra-se “um brinquedo de plástico com um escorrega, um comboio grande de madeira com diversas estruturas para trepar e passar por cima e por baixo, uma zona para fazer escalada e uma caixa grande de areia” (Projeto Curricular, 2021/2022, p.10). Para além destes materiais, é possível encontrar materiais naturais³, como madeiras, pedras, barris plásticos, relva sintética e pneus.

2.4.2. Tempo e Rotina

É fundamental compreender um dia tipo da sala de atividades, tal como a forma como a equipa educativa garante que a rotina seja cumprida de forma consistente, dando assim resposta às necessidades, interesses e fragilidades do grupo de crianças. De acordo com Oliveira-Formosinho (2007), a rotina diária do modelo *HighScope* deve permitir momentos de interação variada, ou seja, momentos de interação entre pares e adultos ou momentos para a criança estar sozinha, constituindo-se “um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas entre todos os constituintes da sala” (p.69). Importa, assim, referir o horário da rotina diária do grupo (cf. Anexo B), tais como os símbolos associados a cada momento da rotina (cf. Anexo C.).

Para além das atividades proporcionadas pela equipa educativa da sala, existem atividades de enriquecimento curricular, tais como a Robótica às segundas-feiras pelas 11 horas e as 11 horas e 45 minutos, a música realizada por um professor externo às quintas-feiras pelas 15 horas e 30 minutos, a educação motora realizada pela própria

³ No exterior, existem diversos objetos que considero interessantes e estimulantes e que as crianças podem explorar livremente, tais como, troncos, madeiras, barris, pneus, uma parede de escalada, um barco de madeira, uma caixa de areia e relva sintética (Nota de campo n.º 5, 18 de outubro).

equipa educativa às sextas-feiras pelas 11 horas e a Iniciação à língua inglesa às sextas-feiras pelas 15 horas e 15 minutos. As crianças inscritas têm, ainda, oportunidade de realizar as sessões da “Terra do Nunca”, sendo esta uma atividade extracurricular que se realiza às quartas-feiras pelas 15 horas e 30 minutos.

2.5. Caracterização do Grupo de Crianças

Ao entrar pela primeira vez na sala de atividades em que realizei a PPSII, encontrei crianças com alguma semelhança, como por exemplo, a idade e por se encontrarem a frequentar a educação pré-escolar. Nesse sentido, procurei conhecer cada uma, assim como, o grupo de uma forma geral. Este é constituído por vinte e cinco crianças, sendo 12 do sexo masculino e 13 do sexo feminino, existindo uma criança com 6 anos, 9 crianças com 5 anos, 9 crianças com 4 anos e 6 crianças com 3 anos (cinco destas tinha 2 anos em setembro de 2021), tal como é possível verificar na tabela de recolha de dados (cf. Anexo D.). Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa, sendo que apenas duas crianças não frequentavam esta organização socioeducativa. Catorze crianças têm irmãos e/ou irmãs, sendo que as restantes são filhos/as únicos/as, por sua vez, cerca de seis crianças têm os pais separados vivendo apenas com um dos progenitores.

Neste grupo, existem crianças com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente ao nível da linguagem e, ainda, crianças que se encontram a ser avaliadas e diagnosticadas nesse âmbito, existindo um trabalho colaborativo entre a equipa educativa, a equipa de intervenção precoce e a psicóloga⁴ afeta à organização socioeducativa. Existe, ainda, uma criança que tem uma maior dificuldade na regulação das suas emoções e no seu comportamento, pelo que necessita de um maior apoio por parte da equipa educativa e da psicóloga.

O facto de ter permanecido com o grupo durante cerca de quatro meses permitiu-me identificar e compreender algumas fragilidades, necessidades e interesses. Através das observações e registos realizados, de conversas informais com a equipa educativa

⁴ Neste dia e com a finalidade de avaliar a F., dirigiram-se à sala de atividades profissionais da área da psicologia e da intervenção precoce na qual permaneceram durante algum tempo (Nota de campo n.º 10, 20 de outubro).

de sala e da análise do Projeto Curricular é possível afirmar que este é um grupo que se interessa por atividades ligadas à audição de histórias e de músicas e à concretização de dinâmicas relacionadas com a atividade motora. A área mais escolhida pelo grupo, de uma forma geral, é a área da arte, sendo que os meninos demonstram uma maior preferência pela área dos blocos. No que diz respeito à área dos livros, existe um maior interesse quando um adulto se encontra nesta área a contar uma história ou a ler um livro. De facto, este é um grupo participativo, com iniciativa na tomada de decisões e afetuoso nas relações que são estabelecidas, tendo sido interessante verificar a *entreaajuda*⁵ entre pares nos diversos momentos constituintes da rotina. Relativamente à tomada de decisões, este é um grupo que demonstra essa capacidade em alguns momentos da rotina, como por exemplo, durante a refeição ligeira em que são apresentadas duas hipóteses a cada criança, comer uma bolacha ou uma peça de fruta sendo a partir da tomada de decisão que a criança ganha consciência da sua decisão, uma vez que a criança que escolheu fruta, só pode repetir, novamente, a fruta. Concomitantemente, as crianças movimentam-se na sala procurando os materiais e os espaços que pretendem explorar, sem o auxílio de um adulto, tomando decisões referentemente ao que pretendem fazer, com quem e onde.

Como fragilidades encontradas, resalto o facto de o grupo ser constituído por muitas crianças sendo que, por sua vez, existem crianças que necessitam de um maior apoio da equipa educativa. No entanto e pelo facto da abordagem *HighScope* adotar o trabalho em pequenos grupos heterogéneos⁶, o apoio individualizado acaba por ser dado desta forma. Relativamente à autonomia, é possível verificar que, no momento da higiene, a maioria das crianças é autónoma; no entanto, no que concerne às crianças mais novas, estas necessitam de um maior apoio por parte do adulto. No que toca à preparação da hora da sesta, a auxiliar de ação educativa coloca os castres nos devidos locais, sendo que são as crianças que realizam as suas camas com ou sem a ajuda de um adulto, sendo incentivada a *entreaajuda* entre pares neste momento. Durante o

⁵ Depois de ser realizada a atividade de decoração dos pijamas e das nuvens, M. e Fe. foram buscar uma pá e uma vassoura e, em trabalho de cooperação, varreram os papéis que se encontravam espalhados pelo chão da sala de atividades (Nota de campo n.º 60, 19 de novembro).

⁶ No momento de “fazer”, as crianças dirigem-se aos locais de pequenos grupos (estabelecidos em conjunto com as crianças e escolha dos grupos – Grupo do Arco-íris e Grupo dos Dinossauros) em que se encontram a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa. (Nota de campo n.º 6, 19 de outubro).

momento da refeição, todas as crianças conseguem alimentar-se sozinhas pela utilização dos talheres, apesar de existir, algumas que necessitam do auxílio do adulto para terminarem a sua refeição. Este é um momento muito importante uma vez que as crianças levantam os seus próprios pratos das mesas, distribuem talheres pelo grupo e, por vezes, a sobremesa. No que respeita à motricidade fina, o grupo é capaz de manipular materiais de escrita com destreza, recorrendo aos movimentos certos para os pegarem, apesar de as crianças mais novas ainda terem alguma dificuldade neste campo.

De acordo com o Projeto Curricular (2021/ 2022), as crianças têm “diferentes níveis de atenção e de concentração nas atividades, o que leva a que seja necessário encontrar estratégias para captar a atenção das crianças mais pequenas da sala (...) resultando muitas vezes a utilização de canções, fantoches ou pequenos jogos.” (p.20). Efetivamente, este grupo demonstra alguma dificuldade em esperar pela sua vez de intervir ou de participar, de escutar os outros, na partilha de objetos e no cumprimento de regras.

Uma outra fragilidade encontrada foi a gestão de conflitos, uma vez que no surgimento de um conflito, as crianças têm a tendência para a *agressão física*, recorrendo ao choro⁷ e ao grito como modo de expressão, sendo que o adulto acaba por ter de intervir de forma a garantir a segurança das crianças, mediando o conflito que se encontra a decorrer. Apesar da existência de alguns conflitos entre pares, as crianças demonstram empatia umas para com as outras, ajudando-se mutuamente em diversos momentos da rotina diária, tal como se verifica no seguinte registo escrito: “A caminho da sala de atividades, a educadora V. pediu às crianças que se calçassem, Fr. disse a V. “*Dá-me o pé V.*”, ajudando a criança a calçar-se.” (Nota de campo nº131, 21 de janeiro).

2.6. Caracterização das Famílias

O envolvimento da família em estreita cooperação com a organização socioeducativa e, mais especificamente, com a equipa educativa de sala, são relações

⁷ B. encontra-se a chorar, a auxiliar de ação educativa vai ao seu encontro e diz-lhe “Eu sei que estás triste, mas acalma-te para conseguir perceber o que aconteceu”. B., depois de se acalmar refere que C. a magoou. (Nota de campo n.º 7, 19 de outubro).

fundamentais considerando que proporcionam o desenvolvimento holístico das crianças, permitindo que os agentes educativos se apropriem das competências e características que cada criança tem.

Para a realização da caracterização das famílias, recolhi, junto das mesmas, informações acerca da sua idade, escolaridade e profissão (cf. Anexo E), tal como por meio de conversas informais com a equipa educativa. Através das mesmas, é possível verificar que, quanto à figura materna, duas apresentam ter entre os 20 e os 29 anos de idade, quinze têm entre os 30 e os 39 anos de idade, cinco referem ter entre os 40 e 49 anos, sendo que nenhuma mãe tem idade superior ou igual aos 50 anos. No que se refere aos pais, verifica-se que a maioria apresenta idades entre os 30 e os 39 anos, nomeadamente treze pessoas, sendo que duas têm entre os 20 e os 29 anos de idade e seis têm idades compreendidas entre os 40 e os 49 anos.

Quanto ao nível de escolaridade e, apesar de terem existindo alguns constrangimentos nesta recolha, foi possível apurar que a maioria dos progenitores inquiridos realizaram o 12.º ano, sendo que existem dois pais e quatro mães que têm uma licenciatura. No que se refere aos mestrados, é possível verificar que apenas uma mãe o completou. Quanto à situação laboral de cada progenitor, verifica-se que as profissões que cada um desempenha encontra-se inseridas no setor secundário e/ou terciário, sendo que, dois pais se encontram-se em situação de desemprego. Já no que se refere ao agregado familiar, a maioria é considerado do tipo nuclear, existindo catorze crianças com irmãos/ irmãs, sendo os restantes onze filhos/as únicos/as. Todavia, cerca de seis agregados familiares são do tipo monoparental. De acordo com o Projeto Curricular (2021/20022), quanto ao nível socioeconómico das famílias, “de uma forma geral é médio, embora nalguns casos seja alto e baixo” (p.20).

Por fim, importa clarificar e compreender como são realizados os contactos com as famílias: a comunicação estabelecida entre a organização socioeducativa e as famílias é realizada de diversas formas, existindo uma preocupação no que se refere ao envolvimento das famílias neste contexto. Assim, os educadores utilizam a plataforma *ChildDiary*⁸, em que são colocadas informações, imagens e/ou vídeos das atividades

⁸ Nesta organização socioeducativa, é utilizada a plataforma *ChildDiary* como forma de manter o contacto com as famílias, tal como, envolvê-las na rotina escolar dos seus educandos. A educadora cooperante vai publicando, nesta plataforma, os vários momentos, atividades e/ou

que são desenvolvidas durante a semana; os “cubos” disponíveis à porta da sala de atividades permitem a colocação, não só dos pertencentes de cada crianças, mas também de recados mais individualizados; existem, ainda, placas em que são registadas as informações necessárias, durante o dia, para que a equipa que entregar a criança à família, tenha acesso a toda a informação; no momento de entrada das crianças na organização socioeducativa existe espaço para conversas informais; será possível marcar uma reunião com a educadora de infância se existir necessidade de discutir algum tema/assunto mais privado e, por fim, as famílias são convidadas a participar no acolhimento, uma vez que assistem e se envolvem neste momento, quer seja pela dinamização de uma história⁹ ou pela participação numa atividade.

Através das caracterizações realizadas sobre a organização socioeducativa, do grupo de crianças e das suas famílias, encontram-se definidos, no próximo capítulo, os princípios e as intenções que guiaram a minha intervenção ao longo da PPSII.

recados e informações sobre o grupo de crianças em questão. (Nota de campo nº 43, 12 de novembro).

⁹ Neste dia, a mãe de D. realizou uma visita à sala de atividades para contar a história “O Cuquedo” (Nota de campo n. 036, 9 de novembro).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| ' ' | | ' ' |

3.1. Intenções para a ação

Considerando os aspetos mencionados nos capítulos anteriores, uma intervenção pedagógica tem implícita diversas intencionalidades. Desse modo, foi crucial a realização de uma reflexão sobre a organização socioeducativa e tudo o que a envolve, tal como afirmam Portugal e Laevers (2010), observar cada criança e o grupo de forma a identificar fragilidades, potencialidades e interesses, recolhendo a informação essencial sobre o contexto, caracterizando-o. A partir dessa caracterização, defini as intenções que orientaram a minha intervenção e prática pedagógica, no que diz respeito às crianças, à equipa educativa e às famílias.

3.1.1. Para com as crianças

No que concerne às crianças e, ao conhecê-las pela primeira vez, a minha principal intencionalidade foi **criar relações afetuosas, de proximidade e de confiança com cada uma das crianças**. Considero esta como uma das intenções mais importantes, na medida em que a relação de empatia estabelecida entre o/a educador/a e a criança é influenciada pela capacidade de ouvir, refletir e de compreender as crianças em todos os momentos da sua rotina diária (Mello & Rubio, 2012), pois só desta forma será possível atender às necessidades das mesmas.

Desde o início da PPS, procurei conhecer cada criança constituinte do grupo ao respeitá-las e escutá-las, indo, desse modo, ao encontro dos seus interesses e necessidades. Gradualmente, foram-se construindo relações afetivas importantes, considerando que “toda a aprendizagem (...) começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição” (Brazelton & Greenspan, 2002, p.27). Além disso, ao construir uma relação de confiança com as crianças, assegurei que estas me viam como um adulto que lhes transmite segurança e a quem podiam recorrer sempre que necessitassem.

No que refere à abordagem *HighScope*, esta atribui uma importância significativa no que toca às relações de confiança que devem ser caracterizadas, essencialmente, pelo “respeito, positividade, reciprocidade, consistência e continuidade” (Kruse, 2005, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p.82). Tal como afirmam Epstein e Hohmann (2019), a vinculação emocional “afeta diretamente aspetos-chave da

personalidade da criança, incluindo a empatia, a simpatia, e a capacidade de resolução de problemas, de brincadeira e de socialização.” (p.57).

Creio que esta intenção foi concretizada com sucesso, tendo em conta que procurei construir uma relação com as crianças, tendo por base o afeto, assegurando a resposta às necessidades das mesmas. Para tal, foi fundamental a minha atitude e postura, participando nas brincadeiras, apoiando a resolução de problemas entre os pares e transmitindo afeto. De um modo geral, todas as crianças foram recetivas à minha presença, recebendo-me de forma acolhedora. Considero que uma das maiores dificuldades que senti, inicialmente, foi o grupo ver-me como um adulto de referência da sala; todavia, à medida em que as relações se foram construindo, as crianças começaram a ver-me como um adulto de referência no qual podiam confiar tornando-se, gradualmente, mais fácil de gerir o grupo.

Na mesma linha de pensamento, defini uma segunda intenção, sendo ela, **criar um clima de apoio a partir das interações realizadas, procurando respeitar cada criança como um ser único e principal agente do seu desenvolvimento e aprendizagem.** De acordo com Epstein e Hohmann (2019), um clima de apoio é fundamental para que exista uma aprendizagem pela ação, uma vez que esta é um processo social interativo. No modelo *HighScope*, as crianças têm controlo sobre o seu próprio processo de aprendizagem tendo liberdade necessária para efetuarem decisões, de planearem, de partilharem as suas ideias e opiniões, aceitando o apoio de outras crianças e/ou adulto existindo, deste modo, um verdadeiro clima de apoio. Esta abordagem, de acordo com os mesmos autores (Epstein & Hohmann, 2019), defende seis estratégias fundamentais para a construção e manutenção dos climas de apoio: i) a partilha de controlo entre adultos e crianças; ii) a centração nas forças e capacidades das crianças; iii) o estabelecimento de relações autênticas com as crianças; iv) comprometer-se a apoiar as brincadeiras das crianças; v) usar o encorajamento em vez do elogio e vi) adotar uma abordagem de resolução de problemas em relação aos conflitos.

O estabelecimento de um clima de apoio é essencial para a aprendizagem ativa, sendo que um dos principais objetivos do programa *HighScope* é, efetivamente, “apoiar os adultos a estabelecerem e manterem ambientes de interação positiva com as

crianças, de modo a que estas possam trabalhar e brincar sem medo, ansiedade, aborrecimento ou negligência.” (Epstein & Hohmann, 2019, p.56).

Relativamente a esta intenção, creio que foi cumprida, uma vez que procurei conhecer cada criança, apropriando-me das suas características, necessidades e interesses para que, dessa forma, fosse possível dar uma resposta adequada às mesmas. Para além disso, durante a Prática Profissional Supervisionada, foi possível realizar a avaliação aprofundada de uma criança, acompanhando o seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tal, foi elaborado um *portefólio individual de uma criança do grupo* (cf. Anexo F1.), em estreita colaboração com a respetiva família, de forma a evidenciar o seu desenvolvimento, aprendizagem e atitudes desta criança durante a PPSII. A escolha da criança deveu-se à relação de apoio, afeto e de proximidade estabelecida com a mesma, o que facilitou a sua avaliação, tal como a recolha de dados e informações através dos registos escritos e/ou fotográficos. Primeiramente, informei a respetiva família, colocando-me ao seu dispor para o esclarecimento de eventuais dúvidas, sendo-lhes entregue o consentimento informado de forma a obter a autorização necessária para a elaboração do portefólio (cf. Anexo F2.). Após o pedido de autorização à família da criança ter sido aceite, comecei por observar a criança nos diversos momentos da sua rotina diária, tendo efetuado os registos escritos e fotográficos que considerei necessários. Posteriormente, organizei todos os dados e informações recolhidas em categorias que me auxiliaram na elaboração do portefólio de desenvolvimento e aprendizagem da criança Dd.

A realização de um projeto com o grupo de crianças, denominado **“Dinossauros – Onde estão eles?”**, ainda no início da prática, foi fundamental, uma vez que tendo por base a metodologia de Trabalho de Projeto, veio sustentar as minhas intenções. Considero que, dessa forma, foi possível dar oportunidade às crianças para expressarem as suas opiniões e ideias, tendo o poder de tomar decisões quanto ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, sendo que, para além disso, este projeto desenvolveu-se devido aos interesses expressados pelas crianças sobre este tópico.

Relativamente à terceira intenção definida - **adotar uma abordagem de resolução de conflitos, apoiando as crianças e dando continuidade às estratégias definidas pelo modelo HighScope**, relaciona-se, a meu ver, com a problemática da investigação – **“Os Conflitos Interpessoais: a resolução de conflitos no modelo**

HighScope. É através da experiencição que as crianças vão adquirindo, gradualmente, competências sociais ao observar, interagir e reproduzir. Tal só será possível se lhes for proporcionado um contexto propício e desafiante. Na linha de pensamento de Epstein e Hohmann (2019), num clima de apoio, os adultos vêm a ocorrência de conflitos como “oportunidades para as crianças desenvolverem competências no domínio da resolução de problemas interpessoais.” (p.79). Concomitantemente, Vale (2009, citado por Brás & Reis, 2012), refere que é na valência pré-escolar que as aprendizagens ao nível das competências sociais são mais bem desenvolvidas e adquiridas.

Esta última intenção surgiu devido à observação da ocorrência de diversos conflitos interpessoais, estando estritamente ligada à problemática da investigação. Tendo em conta que, efetivamente, este é um grupo que apresenta algumas dificuldades no que concerne à partilha de objetos e/ou brinquedos, procurei intervir de forma a construir um clima de apoio, sendo que a valorização da opinião e dos sentimentos de cada criança foi essencial. Além disso, procurei dar continuidade ao trabalho que se encontrava a ser desenvolvido pela equipa educativa da sala, tendo em atenção os seis passos definidos na abordagem *HighScope* – 1º. Aproximar-se calmamente e parar qualquer ação violenta; 2º. Identificar os sentimentos das crianças; 3º. Recolher informação; 4º. Redefinir o problema; 5º Pedir ideias de solução e escolher uma em conjunto e 6º. Preparar-se para dar apoio, no seguimento da solução (Epstein & Hohmann, 2019).

Ao longo da minha prática, procurei atribuir alguma autonomia às crianças na resolução de conflitos, ao observar e tentar compreender se as mesmas seriam capazes de resolver os conflitos ou não. Senti alguma dificuldade uma vez que o facto de algumas crianças partirem para a *agressão física* levava, conseqüentemente, à minha intervenção de forma a garantir a segurança das mesmas.

3.1.2. Para com a equipa educativa

Relativamente à equipa educativa, considerei, desde o início da PPSII, fundamental o modo como me iria relacionar com a mesma. Assim, uma das intenções que defini à priori foi a **construção de relações abertas baseadas na confiança e na proximidade com os diversos elementos que as constituem, através de um clima**

de colaboração e comunicação. Para tal, procurei informar e incluir os agentes educativos nas minhas propostas pedagógicas, sendo que a planificação era realizada de forma conjunta. Considero que o envolvimento de todos os elementos pertencentes a uma equipa educativa é crucial no processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças constituintes de um grupo. Ao longo da minha prática, procurei ter uma atitude *empática* e *disponível*, aceitando sugestões de alteração à minha atuação pedagógica, sendo que a comunicação entre mim e a equipa educativa foi estabelecida de forma diária, em conversas formais e informais. Já no que toca à planificação semanal, esta era realizada em conjunto, no final de cada semana, sendo que eram discutidas ideias, pedidas opiniões e realizadas reflexões.

De acordo com Hohmann e Weikart (2004), o **trabalho em parceria** é uma mais-valia, uma vez que “no seu melhor, o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e respeito mútuo.” (p.130). Consequentemente, e para que tal seja possível, é necessária a existência de uma comunicação que possibilite a partilha de ideias, informações e reflexões sobre a ação pedagógica, procurando melhorá-la e/ou adaptá-la ao grupo de crianças.

Por fim, procurei **dar continuidade ao trabalho desenvolvido, implementando nas minhas ações, o modelo HighScope** pelo qual se rege a organização socioeducativa ao adotar, nas minhas intervenções, as estratégias inerentes à resolução de conflitos segundo a abordagem *HighScope*, uma vez que tive como principais preocupações aproximar-me calmamente, ouvir aquilo que as crianças tinham para dizer e procurando, conjuntamente, uma solução para o conflito¹⁰. Procurei atribuir significado às intenções das crianças ao realizar propostas efetuadas pelas mesmas, levando a que tomassem decisões quanto ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, tal como é possível constatar, pela seguinte nota de campo em que a sugestão realizada por uma criança foi concretizada.

¹⁰ Dd. estava a *chorar*, dirigi-me à criança e questionei “O que se passa? Está tudo bem?”, a criança respondeu, *aborrecida*, “eles estão a atirar-me bolas e eu não estou a gostar (apontando para Ma. e D.)”, de seguida, chamei as crianças e referi “O que se passou Ma. e D.?”. As duas crianças responderam que apenas estavam a atirar bolas ao peluche de Dd., assim Dd., compreendeu e as três crianças continuaram a brincar, sem qualquer conflito. (Nota de campo nº49, 15 de novembro).

Di. perguntou-me “*Fátima, podemos procurar ovos de dinossauros no recreio lá de baixo (“Recreio da Montanha”)?*” ao que respondi, “*Sim, Di, podemos pensar nisso.*” (Nota de campo nº71, 26 de novembro).

3.1.3. Para com as famílias

A família é vista como a principal fonte de socialização das crianças e os progenitores desempenham um papel significativo na vida de cada uma, sendo este o seu contexto relacional mais próximo. A família, segundo Mata e Pedro (2021), irá “desempenhar um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem, no relacionamento com os/as educadores/as e professores/as, com as novas tarefas e com os novos colegas e amigos.” (p.10). Concomitantemente, penso que seja fundamental a existência de relações de confiança entre a equipa educativa e as famílias, uma vez que tal permite “a ambos ter um melhor conhecimento da criança, dos seus pontos fortes e das suas fragilidades, construir estratégias educativas comuns, ultrapassar os problemas de uma forma mais eficaz e gratificante e, não menos importante, criar uma imagem valorizada do papel educativo de ambos, aos olhos da criança” (Mata & Pedro, 2021, p.11).

A primeira intenção que defini foi **estabelecer uma relação de confiança, apoio e respeito, tendo por base a comunicação aberta**; nesse sentido, apresentei-me disponível para qualquer esclarecimento quanto ao trabalho que se encontrava a ser desenvolvido com o grupo de crianças da PPS II. Além disso, foi-me dada a oportunidade, pela educadora cooperante, de recolher informações sobre as famílias junto das mesmas, de forma pessoal, dando lugar a possíveis conversas informais. A comunicação aberta foi, dessa forma, concretizada, existindo partilha sobre acontecimentos que ocorriam no exterior da organização socioeducativa ou mesmo dando *feedback* sobre o que as crianças diziam nos seus contextos familiares acerca da minha presença na sala de atividades, tal como se constata pela seguinte nota de campo:

Durante o acolhimento, a mãe de MI. encontrava-se junto às grades para se despedir da criança. Eu encontrava-me por perto em conversa com a educadora cooperante, quando a mãe da criança disse “*Tu é que és a Fátima?*” ao que

respondi “*Sim*”. A mãe de MI. afirmou “*A MI fala muito de ti em casa e trouxe a Minnie para te mostrar!*” (Nota de campo nº80, 2 de dezembro).

Como segunda intenção defini que a **promoção da participação e envolvimento das famílias** seria crucial, visto que o envolvimento das famílias no trabalho que se encontra a ser realizado no dia-a-dia de uma valência é fundamental devendo ser transmitido às mesmas existindo, por sua vez, uma parceria entre o contexto socioeducativo e o contexto familiar. Tendo tais aspetos em consideração, procurei informar as famílias sobre a minha prática em sala de atividades, sendo afixado no placard exterior à sala, nomeadamente, no corredor da organização socioeducativa, fotografias e produções das crianças em diversas atividades que foram dinamizadas juntamente com as crianças. Tal como afirma Medeiro (2015), é essencial a criação de um ambiente ideal de forma a permitir oportunidades de participação ativa das famílias, pelo que a edificação de uma boa relação e comunicação serão facilitadores desta tarefa.

3.2. Processo de intervenção em JI

Uma intervenção pedagógica adequada pressupõe a realização de reflexões e avaliações relativamente ao contexto socioeducativo e tudo aquilo que dele faz parte, uma vez que “é a partir deste conjunto de informações (...) que o/a educador/a explicita as suas intenções educativas, planeia a sua intervenção, elaborando o projeto curricular de grupo em articulação com o projeto educativo do estabelecimento” (Silva et al., 2016, p.17). Sendo a minha intervenção orientada por princípios e intencionalidades, anteriormente mencionados, procurei ter presente a missão, os valores, os objetivos e as finalidades definidas pela organização socioeducativa.

Desde o primeiro dia de Prática Profissional Supervisionada II adotei uma postura de observação sobre o grupo de crianças, apropriando-me sobre a forma de trabalho da equipa educativa da sala e da organização socioeducativa, identificando os princípios e valores que, conseqüentemente, a orientava e a forma como os espaços e materiais eram organizados tendo em conta a gestão do tempo/ rotina. Tal como afirma Parente (2012), “a observação cuidada das crianças permite revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a

forma como se relaciona com os outros, etc.” (p.6). Para tal, foi essencial realizar reflexões constantes, de modo a que o hábito de pensar e aprofundar conhecimentos sobre determinadas dimensões da ação pedagógica fossem constantes. A par das reflexões, foram realizados registos escritos que contribuíram para a investigação realizada, sendo eles as reflexões semanais e as notas de campo realizadas diariamente. Estes foram organizados num *portefólio individual* (cf. Anexo O.), conjuntamente com as planificações de atividades desenvolvidas com o grupo de crianças.

Quando cheguei à organização socioeducativa, deparei-me com a realidade de uma sala de atividades que segue a abordagem *HighScope*, uma novidade para mim, considerando que não me encontrava familiarizada com este modelo curricular, uma vez que nunca tinha contactado com o mesmo, apesar de saber da sua existência. Por sentir necessidade de saber mais sobre o mesmo recorri a obras editadas e a artigos científicos sobre aquele modelo curricular, de forma a compreender a organização e a gestão do grupo de crianças, dos tempos e rotinas, dos materiais e da sala de atividades. Posso, desta forma, afirmar que o meu processo de intervenção teve início no primeiro dia de estágio e, considerando que o contexto me era desconhecido, foi crucial observar tudo o que ia acontecendo.

Relativamente à rotina diária em *HighScope* e apesar de a equipa educativa se mostrar disponível para me explicar tudo aquilo que ia acontecendo, de forma a não ser demasiado *invasiva*, adotei, nos primeiros momentos, uma postura de observação. De facto, a equipa educativa foi um grande alicerce, uma vez que me deu a oportunidade de gerir os diversos momentos da rotina, como por exemplo, o momento do acolhimento e do preenchimento do “*quadro das mensagens*” que acabou por, mais tarde, ficar à minha responsabilidade.

Um dos elementos centrais da rotina, nesta abordagem, é o processo de *planear-fazer-rever* que, segundo Epstein e Hohmann (2019), “é uma peça central da abordagem de aprendizagem pela ação *HighScope*” (p.244), em que as crianças planeiam sobre aquilo que querem realizar levando a cabo, num tempo específico, as suas intenções e, posteriormente, um tempo de revisão e de reflexão. Após compreender os passos que levavam à concretização deste processo, comecei a dinamizar alguns destes momentos e, posso afirmar que, efetivamente, ao longo do

tempo, fui adaptando e implementando novas estratégias que me permitiram gerir estes momentos de uma melhor forma e, que, conseqüentemente, promoviam o desenvolvimento de outras competências, como por exemplo, utilizar a inicial do nome de cada criança para eleger a criança a planear. Para além deste planeamento em grande grupo, existiam momentos em que as crianças eram organizadas em pequenos grupos previamente definidos e criados pela equipa educativa considerando o desenvolvimento de cada criança, a sua idade, o sexo e o número de crianças por grupo de forma a estarem equilibrados. Em conjunto com a equipa educativa, definimos que iria apoiar com a auxiliar de ação educativa, o “grupo do arco-íris” e, posteriormente com a educadora cooperante, o “grupo dos dinossauros”.

Quanto aos momentos de transição, estes são muito valorizados na abordagem *HighScope* considerando que “as transições bem planeadas fazem muitas vezes a diferença entre um dia difícil e um dia que se passa de uma forma suave, tanto para as crianças, como para os adultos” (Epstein & Hohmann, 2019, p.382). Apesar de compreender a importância das transições entre os diversos tempos da rotina, necessitava de adotar estratégias para dinamizar estes momentos; para tal, ao longo da PPSII, foi importante apoiar-me em literatura específica para este momento da rotina diária. De facto, a educadora cooperante, desde cedo, incentivou-me a realizar as transições recorrendo a canções, fazendo pequenos jogos (por exemplo, o “macaquinho do chinês”), sendo que as próprias crianças também iam realizando sugestões sobre o que podíamos fazer naqueles momentos.

No processo de intervenção da PPSII e sobre aquilo que foi desenvolvido em prol das crianças, procurei respeitar os ritmos, interesses e necessidades de cada uma, promovendo a sua autonomia. Em momentos destinados à brincadeira, higiene, refeição e desenvolvimento de atividades ao respeitar os seus ritmos tive como principal preocupação o seu bem-estar. Por considerar a criança como o principal agente do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e tendo em conta que a abordagem *HighScope* estava presente, esta era livre para efetuar escolhas, como por exemplo, se desejava ou não participar numa determinada atividade.¹¹ Tal como mencionado, foi

¹¹ “Foram várias as crianças que se demonstraram interessadas em participar na construção do mesmo; para além disso, de uma forma geral, todas as crianças que participaram foram capazes de identificar os dinossauros que se encontravam no puzzle em questão” (Nota de campo n.º 103, 16 de dezembro).

realizado um projeto que seguiu a Metodologia de Trabalho de Projeto, no âmbito da unidade curricular *Conhecimentos e Docência em Educação de Infância*. Este surgiu por meio dos interesses demonstrados pelas crianças, sendo que foi atribuído significado às suas escolhas e sugestões durante a sua concretização, ou seja, muitas das propostas desenvolvidas foram realizadas devido a sugestões dadas pelas crianças, sendo que as mesmas eram adaptadas devido às escolhas realizadas pelas mesmas. Posso afirmar que, efetivamente, as crianças tiveram oportunidade para realizarem escolhas relativamente ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Além disso, tive como principal preocupação proporcionar atividades que fossem diversificadas e *desafiadoras*, procurando realizá-las nos diversos espaços inerentes à organização socioeducativa (Recreio da Montanha, Caixa de Areia, Sala de Atividades, Pátio Interior, entre outros).

No que se refere à promoção da autonomia, tive como principal objetivo que as crianças se tornassem cada vez mais autónomas, uma vez que esta “é uma conquista progressiva que se inicia na infância precoce e que encontra ao longo do ciclo de vida do ser humano períodos de grande crescimento” (Ambrósio, 1999, p.72). Assim, procurei encorajar as crianças de modo a realizarem as tarefas do seu dia-a-dia, como por exemplo, durante os momentos de higiene; o vestir/despir a bata e/ou o casaco; nos momentos de refeição, em que apenas auxiliava as crianças quando já estivessem quase a terminar a mesma e em momentos de brincadeira livre e/ou orientada, apesar de ser envolvida e convidada a participar nas mesmas.

Quanto aos materiais que podemos encontrar num contexto de abordagem *HighScope*, estes são materiais do quotidiano que se encontram diretamente relacionados com a aprendizagem ativa, considerando que estes devem ser lógicos e psicologicamente significativos (Gomes, 2014). Enquanto estagiária, procurava apoiar as crianças nos momentos de manipulação, examinação e transformação dos materiais ao realizar questões, sugestões e hipóteses, refletindo com elas sobre o que estavam a fazer e o que podiam fazer, auxiliando na resolução de eventuais problemas.

Tendo em conta os aspetos mencionados, ao longo da PPSII, acima de tudo, quis assegurar o bem-estar das crianças através do respeito pelos seus ritmos e individualidades, tal como, a sua segurança, pensando no seu desenvolvimento e aprendizagem de uma forma holística.

A recolha de informação e de dados através das observações realizadas, as notas de campo, as reflexões semanais e a avaliação do grupo de crianças em questão foram uma constante, o que me permitiu aprofundar o conhecimento sobre cada uma e, conseqüentemente, a frequente adaptação da minha intervenção e prática pedagógica. Foi, igualmente, possível definir a problemática a investigar. Durante diversos momentos da rotina, constatei que existiam conflitos interpessoais que levavam à intervenção de um adulto. Esta intervenção era diferente daquelas que eu tinha experienciado até ao momento e, portanto, fiquei interessada em saber mais sobre as estratégias adotadas. Dessa forma e, gradualmente, fui intervindo e utilizando os passos definidos pela abordagem *HighScope* para a resolução de conflitos - 1º. Aproximar-se calmamente e parar qualquer ação violenta; 2º. Identificar os sentimentos das crianças; 3º. Recolher informação; 4º. Redefinir o problema; 5º Pedir ideias de solução e escolher uma em conjunto e 6º. Preparar-se para dar apoio, no seguimento da solução (Epstein & Hohmann, 2019).

As intenções definidas para com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa foram cumpridas com sucesso, apesar das dificuldades sentidas. Ao longo da PPSII e tendo em conta a caracterização da organização socioeducativa e as intenções definidas, surgiu uma problemática para a investigação que se encontra apresentada no capítulo seguinte.

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

|' '' | | ''

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

Após chegar à organização socioeducativa e nela permanecer durante algum tempo, a observação da ocorrência de conflitos em diversos momentos da rotina diária foi inevitável. Nestes momentos era, ainda necessário, a intervenção de um adulto que tivesse o papel de mediador, uma vez que foram diversas as vezes em que as crianças recorriam à *agressão física*, tal como é possível constatar pela nota de campo n.º 86.

Df. e Ra. entraram em conflito durante o acolhimento. Posto isto, dirigi-me às crianças a pedido da educadora cooperante e procurei saber o que se tinha passado com ambas as crianças. Df. disse “*Ele bateu-me aqui!* (e toca no seu braço), já Ra. disse “*E o Df. bateu-me com o pé na boca!*”. Assim, perguntei “*Então, magoaram-se um ao outro, é isso? O que acham que temos de fazer?*”. Df. referiu “*Pedir desculpa*”. Ra. disse, “*Mas ele magoou-me primeiro!*”. Tendo tal em consideração questionei “*Então e se pedirem os dois desculpa ao mesmo tempo? O que acham?*”. Ambas as crianças concordaram com esta sugestão e, assim, contámos em conjunto até três e as mesmas pediram desculpa ao mesmo tempo, indo brincar conjuntamente. (Nota de campo nº86, 6 de dezembro).

De facto, dada a ocorrência de conflitos entre pares, as crianças procuravam um adulto de referência, neste caso, a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa, de forma que estas fossem as mediadoras do conflito em ocorrência. Estando atenta a estes momentos, apercebi-me que, para a resolução dos conflitos, os adultos adotavam estratégias com as quais eu nunca tinha contactado, sendo estas guiadas pela abordagem *HighScope*. Tal despertou-me interesse em saber mais sobre este tema e por esta abordagem.

Neste sentido, defini a problemática - **Os Conflitos Interpessoais: A Resolução de conflitos no modelo *HighScope*** - que incidiu, maioritariamente, na observação destes momentos, assim como, no interesse da resolução de conflitos segundo a abordagem *HighScope*. Para tal, defini as seguintes questões de investigação: **i) quais os fatores que levam à ocorrência de conflitos com crianças em idade pré-escolar? ii) qual o papel do adulto na gestão de conflitos segundo o modelo *HighScope*? e iii) Que estratégias são utilizadas por este modelo para a resolução de conflitos entre crianças em idade pré-escolar?**

Para dar resposta a estas questões de investigação, foi essencial realizar uma revisão de literatura sobre o tema, a qual se apresenta de seguida.

4.2. Revisão da literatura

4.2.1. Os conflitos interpessoais

Atualmente, são frequentes as situações que envolvem relações interpessoais, quer seja em tarefas do quotidiano, quer seja no exercício das nossas profissões. Estas relações estabelecidas com outros indivíduos são essenciais à vida, enquanto seres humanos pertencentes a uma sociedade. Desde que nasce, o bebé vai contactando com diferentes personalidades, estabelecendo relações que são fundamentais para a sua sobrevivência. Será por meio destas experiências que a criança vai adquirindo, progressivamente, competências sociais ao observar, interagir e reproduzir. Assim, a partir do momento em que as crianças começam a frequentar um contexto educativo, desenvolvem as primeiras relações sociais entre pares.

Shin (2012) refere que as relações estabelecidas entre pares conferem um papel essencial para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança. Já Hohmann e Weikart (2011) consideram que “a capacidade crescente de falar e formar imagens mentais permite às crianças desenvolver competências sociais adicionais: são capazes de distinguir as suas necessidades e sentimentos do outro (“eu” e “tu”)” (p.571). Numa sala de atividades em que as crianças interagem de forma livre com os seus pares e adultos, é provável e exetável a ocorrência de conflitos. Ashby e Neilsen-Hewett (2012) referem que os conflitos e a resolução que deles advêm são um aspeto fundamental da competência social durante a infância. Importa, desta forma, clarificar o conceito de conflito que, de acordo com Nogueira e Montino (2020), é visto como uma

necessidade de escolha em algumas situações consideradas incompatíveis, que perturbam a tomada de decisão, sendo assim, ocorre quando há um assunto de comum interesse entre duas ou mais pessoas, que venham a ter opiniões divergentes e que não conseguem lidar com as diferentes opiniões apresentadas.

Em concordância, Leme (2004) afirma que os conflitos são “situações de interação social de confronto, desacordo, frustração, etc., e que são, portanto,

desencadeadores de afeto negativo, podem ser resolvidos de maneira violenta ou pacífica, dependendo, justamente, dos recursos cognitivos e afetivos envolvidos, e dos contextos sociais em que ocorrem”. Na mesma linha de pensamento, Ashby e Neilsen-Hewett (2012) referem que os conflitos correspondem a trocas emocionais que ocorrem quando um indivíduo se opõe a uma ocorrência envolvendo outro indivíduo.

Contudo, Dinas et al. (2005) acreditam que o conflito vai para além de um desacordo, uma vez que “implica um elevado envolvimento na situação, a emergência de uma certa intensidade de emoções e a percepção da existência de oposição e da tensão” entre os pares. O conflito existe quando se despoleta algum tipo de atividade incompatível entre os envolvidos, não devendo ser visto como a algo a evitar uma vez que se torna “benéfico para estimular a inovação e a criatividade dos comportamentos, das atitudes e das cognições (Sobral, 2004, citado por Bernardo, 2017).

No âmbito da PPSII, as crianças recorriam sobretudo ao adulto, ao choro e ao grito com o fim de demonstrar o seu desagrado face a uma determinada situação. Com estas manifestações, a intenção será de “obter, manter ou defender um objeto ou atividade desejável” (Moreno & Cubero, 1995, p.202). Segundo Licht et al. (2008), os conflitos ocorrem sobretudo pelo desejo de posse de um determinado objeto (como por exemplo, um brinquedo, tal como foi possível observar no decorrer da PPSII) ou pela relação com o sentimento de posse territorial ou pelos sentimentos que as crianças possam ter em relação a outras pessoas (como por exemplo, o ciúme), estando apenas “centradas no seu próprio ponto de vista” (Papalia et al., 2001, p.316). Efetivamente, segundo Pereira et al. (2011), as crianças dos 2 aos 6 anos de idade têm um pensamento egocêntrico, no entanto, tendem a desenvolver competências sociais que aumentam a compreensão da perspectiva do outro. Nesse sentido, Epstein e Hohmann (2019), afirmam que “quando as crianças praticam a resolução de conflitos desde idades precoces, pela altura que atingem a idade adulta têm muitas das competências interpessoais que necessitam” (p.79), como por exemplo, a confiança em si mesmas de forma a resolverem os conflitos. Ao ser-lhes dada a oportunidade de praticarem a resolução de problemas num clima de apoio, “as crianças aprendem mais facilmente a acreditar nelas próprias enquanto resolutoras de problemas, a confiar nos adultos (...), a serem empáticas e altruístas” (p.81). De facto, “a chave não está na eliminação do conflito, mas sim na regulação, solução justa e não violenta” (Morgado & Oliveira, 2009, p. 47), existindo estratégias para a resolução de conflitos de uma forma pacífica.

Todavia, a resolução de conflitos não é uma tarefa fácil, considerando que “encontrar alternativas aos comportamentos agressivos, nomear sentimentos, e pensar em soluções não são coisas fáceis de fazer, especialmente para crianças” que vivem no presente e veem as coisas só no seu ponto de vista” (p.81).

Face ao exposto, é necessário que as crianças possam vir a adotar uma postura consciente em relação ao mundo; para tal, é importante que os modelos a seguir (como por exemplo, um/a educador/a de infância) apresentem atitudes sociais positivas com ela e com os outros uma vez que, desse modo, as crianças “tendem a desenvolver essas mesmas qualidades” (Papalia et al., 2001, p.375). Num clima de apoio, “os adultos sabem que os desejos das crianças estão ligados a conflitos e que estes são naturais num ambiente educativo” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 79). Os adultos devem encarar as situações de conflito como “oportunidades para as crianças desenvolverem competências no domínio da resolução de problemas interpessoais” (p.79) e não como algo a evitar.

4.2.2. O adulto como mediador na resolução de conflitos interpessoais segundo a abordagem *HighScope*

Considerando que a presente investigação incide sobre o modelo *HighScope*, considero fundamental abordar algumas dimensões inerentes ao mesmo. Com efeito, é possível compreender e atribuir sentido à abordagem utilizada no que concerne à resolução de conflitos pela utilização de estratégias características deste modelo curricular que, por sua vez, se encontram relacionadas com a postura e atitude de um adulto face a um determinado conflito.

De acordo com Gomes (2014), o modelo *HighScope* é “uma abordagem aberta, de teorias de desenvolvimento e práticas educacionais, que se baseia no desenvolvimento natural das crianças (...) orientado para o desenvolvimento da criança e da sua aprendizagem” (p.57). As crianças constroem conhecimentos que as permitem atribuir um sentido ao mundo por meio das experiências vividas pela exploração e pela curiosidade que as guia, no sentido de procurarem soluções para resolverem problemas e para criarem novas estratégias. A ação dos adultos é crucial, considerando que “a aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre adultos e crianças”

(Epstein & Hohmann, 2019, p.56) que estabelecem um clima de apoio ao encorajarem-nas, ao ajudarem-nas a realizar as suas escolhas, a resolverem problemas e, conseqüentemente, a tomarem decisões.

Nas observações realizadas, as crianças com quem intervimos apresentavam alguma dificuldade no que concerne à procura de estratégias de forma a resolverem, autonomamente, os conflitos que surgiam, pelo que se tornou indispensável a existência de um adulto que fosse o mediador desses mesmos conflitos. Neste contexto, surge a figura do adulto como apoiante na resolução de problemas face ao conflito interpessoal que possa surgir numa estratégia de longo prazo (Epstein & Hohmann, 2019), tendo em conta que “conforme a criança cresce na sua capacidade de antecipar e resolver conflitos que vai enfrentando vão-se tornando cada vez mais complexos” (p.79). Decerto que, quanto mais estratégias e ferramentas forem dadas pelo adulto, mais essa capacidade se irá desenvolver. Segundo Lino (2006), o adulto é um modelo de comportamento social que tem um papel essencial na aquisição de competências sociais, por parte das crianças, tendo como linha orientadora “alargar socialmente os seus estilos de interação, de forma a que eles possam ser utilizados como um instrumento útil na aprendizagem” (p.81). De acordo com Cadima et al. (2016), os adultos que “oferecem níveis elevados de apoio emocional (ex., educadores sensíveis às necessidades das crianças), uma boa organização e apoio (ex., conversas cognitivas desafiantes)” promovem e apoiam o desenvolvimento social de cada criança. Na mesma linha de pensamento, Lino (2006) salienta, ainda, que

os educadores e as pessoas que trabalham com crianças em idade pré-escolar devem preocupar-se em fornecer modelos de capacidade de interação, definir padrões para a interação na sala de atividades, proporcionar experiências que permitam à criança entrar num processo de aquisição e fortalecimento de capacidades e entendimentos sociais (p.81).

Brickman e Taylor (1996, citados por Gomes, 2014) afirmam que, na abordagem *HighScope*, o papel do adulto não é o de controlar o processo de aprendizagem, mas de apoiá-lo. O adulto deve apoiar as interações e as brincadeiras entre as crianças, ouvindo-as e fazendo comentários e/ou sugestões se assim considerar necessário. Já na resolução de conflitos, este tem o papel de mediador, procurando transmitir à criança

confiança, segurança e liberdade de forma a que a mesma se sinta à vontade para manifestar os seus pensamentos e sentimentos (Fewson, 2008, citado por Gomes, 2014, p.98). Ao assumir-se como mediador, o adulto atribui “cada vez mais responsabilidade às crianças no sentido de as tornar cada vez mais autónomas na resolução de conflitos” (Hohmann & Weikart, 2011, citados por Almeida, 2014, p.36).

De acordo com Pinto da Costa (2010), a mediação assenta em “regras, técnicas e saberes ao nível da cooperação, da comunicação e da negociação entre os intervenientes (...) auxiliando-os na resolução de problemas” (p.53). Gerir e resolver conflitos por meio da mediação auxilia o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões, de comunicar positivamente, de estabelecer relações interpessoais, de reconhecer e gerir emoções (Pinto da Costa, 2010).

4.2.3. Estratégias inerentes à resolução de conflitos segundo a abordagem *HighScope*

A mediação e a negociação constituem-se estratégias para a resolução de conflitos às quais os adultos podem recorrer de forma a realizarem as suas intervenções junto das crianças. Lino (2006) afirma que os/as educadores/as de infância que se regem pelo modelo *HighScope* utilizam estratégias que lhes permitem intervir em situações de conflito entre crianças. Tal como referem Epstein e Hohmann (2019),

num ambiente apoiante da aprendizagem pela ação, os adultos – aceitantes, atentos, divertidos e autênticos – usam uma abordagem de resolução de conflitos para acompanhar, e ajudar as crianças, a lidar com os conflitos (p.80).

Os mesmos autores (Epstein & Hohmann, 2019, pp. 80-81) referem seis passos desenvolvidos segundo a abordagem *HighScope* para a resolução de conflitos: **1.º passo: “aproximar-se calmamente e parar qualquer ação violenta” (p.80)**; para tal, o adulto deve colocar-se entre as crianças, ao seu nível, recorrendo a um tom de voz sereno, acalmando ambos os intervenientes e não tomando uma posição face ao conflito; **2.º passo: “identificar os sentimentos das crianças”**: neste passo, o adulto deve nomear os sentimentos observáveis para que, dessa forma, as crianças “possam desligar das emoções, e ficar libertas para identificar e resolver o problema” (p.80); **3.º**

passo: “recolher informação”, o adulto deve tomar uma posição de questionamento, dirigindo questões para ambas as crianças, ouvindo-as atentamente; **4.º passo: “redefinir o problema”**, dar conhecimento às crianças sobre a ideia com que o adulto ficou face ao problema evidenciado; **5.º passo: “pedir ideias de solução e escolher uma em conjunto”**, deve ser dado o espaço necessário às crianças para interagirem, sendo que o adulto deve encorajá-las de forma a encontrarem uma solução, verificando se a mesma é aceite por ambas as crianças; Por fim, o **6.º passo: “preparar-se para dar apoio, no seguimento da solução”** (Epstein & Hohmann, 2019, p.80).

Efetivamente, “quando as crianças são incluídas na resolução do problema, ficam muito mais envolvidas e empenhadas para fazer com que a solução resulte” (Epstein & Hohmann, 2019, p.85). O adulto – mediador – deve privilegiar a resolução de problemas que envolva todos os intervenientes no que se refere à procura de soluções em que “o acordo final resolve o problema com uma solução mutuamente aceitável, sendo estruturado de modo a manter a continuidade das relações das pessoas envolvidas no conflito” (Haynes & Marodin, 1999, p.11). Este é um processo moroso e complexo, sendo que o adulto, ao adotar as estratégias referidas por Epstein e Hohmann (2019), deve estar ciente de que estas requerem um trabalho contínuo e persistente. Os adultos que “mostram compreensão, escutam com interesse e depois descrevem os processos necessários à realização das atividades desenvolvem um clima cooperativo” sendo diminuída a probabilidade de existirem comportamentos conflituosos que ocorrem “quanto mais autoritária for a liderança” (Veiga, 2001, pp. 41-42, citado por Almeida, 2014, p. 36) do adulto. Vendo o adulto como um elo de ligação entre as crianças com o objetivo de as auxiliar na resolução dos mesmos, acredito que o sentimento de justiça e de partilha de controlo irá aumentar ao serem reconhecidos e aceitados diferentes pontos de vista com o objetivo de encontrar uma solução de satisfação ambos os intervenientes num determinado conflito (Almeida, 2014).

É crucial que as crianças analisem as suas atitudes e que se tornem autónomas relativamente às suas decisões considerando as opiniões dos outros, incluindo aquelas que diferem das suas. A autonomia na resolução de conflitos pressupõe responsabilizar cada uma das crianças na gestão dos mesmos, tornando-as, progressivamente, mais empáticas relativamente aos sentimentos do outro.

Considerando os aspetos mencionados, encontra-se, no capítulo seguinte, o roteiro metodológico e ético que permitiu concretizar a investigação em questão, sendo definidas e explicitadas as opções metodológicas e éticas tomadas.

4.3. Roteiro Metodológico e Ético

No início de uma investigação, será necessário a definição e explicitação das opções metodológicas e éticas. A presente investigação insere-se numa metodologia de natureza qualitativa através do método de **estudo de caso** que, tal como afirma Bell (2008), pretende estudar um determinado problema em profundidade. De acordo com Yin (1994), este tipo de estudo, de carácter **empírico**, procura estudar um fenómeno atual inserido no contexto de vida real, de uma forma holística e significativa. Nesta investigação, o investigador é percecionado como um “instrumento” de recolha de dados, tendo em conta que “a validade e a fiabilidade dos dados depende muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência” (Carmo & Ferreira, 1998, p.198). Este estudo tem um carácter **qualitativo**, pois os dados recolhidos foram descritos, interpretados e refletidos dando, por sua vez, origem a considerações finais sobre a problemática em estudo. Quanto à tipologia, segundo Stake (1999, citado por Meirinhos e Osório, 2010), o estudo de caso é **intrínseco** considerando que se centra numa determinada situação e na compreensão do mesmo.

A investigação realizou-se com um grupo de crianças da valência de Jardim de Infância na organização socioeducativa que segue a abordagem *HighScope*, sendo este o local em que foi realizada a PPSII. Com este estudo, pretendi **i) analisar quais os fatores que levam à ocorrência de conflitos com crianças em idade pré-escolar; ii) compreender o papel do adulto na gestão de conflitos segundo o modelo *HighScope* e iii) analisar as estratégias utilizadas pelo adulto na resolução de conflitos.**

Tal como em todas as investigações, foi necessário definir técnicas e instrumentos de recolha de dados, sendo estes pensados de acordo com a própria investigação, mas também, com as características dos intervenientes que participaram na mesma. A recolha de dados é, deste modo, definida como um processo de aquisição de informações de diversas fontes, tendo como principal finalidade o alcance de um

nível mais elevado de conhecimento (Ketele & Roegiers, 1993). Concomitantemente, cada técnica encontra-se relacionada com um conjunto de instrumentos considerados essenciais para a recolha dos dados que sustentam a investigação em causa. Quanto às técnicas de recolha de informação, optei por recorrer às seguintes: **observação direta participante e não participante** (com a elaboração de notas de campo e reflexões semanais), a realização de uma **entrevista semiestruturada** à educadora cooperante e às educadoras afetas à valência de Jardim de Infância e a **análise documental**. No que diz respeito à **observação direta**, esta é uma técnica de recolha de dados que permite obter conhecimento sobre o real quanto a acontecimentos que decorrem num contexto em específico (Máximo-Esteves, 2008), proporcionando ao investigador uma recolha de dados e apropriar-se das características do grupo, permitindo um aprofundamento dos fenómenos em estudo (Tomás et. al., 2018). Para tal, recorri à **observação participante**, visto que em determinados momentos, participei e proporcionei situações em que as crianças eram capazes de resolver conflitos. Para além disso, neste tipo de observação, “o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada” (Carmo & Ferreira, 1998, p.121); desta forma, irá “participar na vida da população observada” (p.121). Recorri, igualmente, à **observação não participante**, tendo em conta que, ao recolher os dados, não intervim de forma direta na vida das crianças. Tal como afirmam Carmo e Ferreira (2008), se o investigador não interage com o objeto em estudo, no momento da observação, esta não pode ser considerada como participante. Para a utilização desta técnica, selecionei diversos instrumentos de recolha, sendo eles, as notas de campo que se constituem como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150). Foi, igualmente, fundamental realizar as reflexões semanais, uma vez que refletia sobre aquilo que foi observado e realizado durante a semana. De forma a sustentar os dados recolhidos, procedi ao registo fotográfico de momentos que considerei importantes, tendo em conta que, ao analisarmos uma fotografia, somos capazes de a perceber de forma diferente daquela que foi vivenciada. Será importante ressaltar que para a utilização deste instrumento, foi imprescindível o pedido de consentimento às famílias e/ou encarregados de educação (cf. Anexo G.), tal como o assentimento das mesmas, observando, de forma atenta, as reações das crianças quando realizava esta ação, mostrando-lhes, por vezes, o registo efetuado.

Quanto à **entrevista semiestruturada**, para a qual foi elaborado um guião (cf. Anexo H.), esta teve como principal objetivo conhecer e analisar as concepções da educadora cooperante e das educadoras de infância da valência de jardim de infância, relativamente aos conflitos interpessoais e à sua resolução perante a abordagem *HighScope*. Segundo Minayo (2010, citado por Batista et al., 2017), a entrevista é “uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas” (p.29), sendo que é “realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa” (p.29). Já as entrevistas do tipo semiestruturadas, para além de serem orientadas por um guião com questões abertas, o/a entrevistador/a tem, também, alguma flexibilidade para criar novas perguntas que possam surgir no decorrer da mesma, pois “o entrevistado tem liberdade para se posicionar favorável ou não sobre o tema, sem se prender à pergunta formulada” (Minayo, 2010, citado por Batista et al., 2017). Para além das técnicas mencionadas, recorri à **análise documental**, presente durante toda a investigação, considerando que consultei diversos documentos publicados e/ou científicos. De acordo com Silva e Fossá (2013), esta técnica é utilizada em estudos qualitativos, residindo na classificação dos dados em temas/categorias que, por sua vez, facilitam a sua análise. Desta fazem, também, parte o Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Sala.

Após este processo e, apesar das técnicas terem sido utilizadas em momentos diferentes, foi realizada a triangulação de dados que, de acordo com Tomás et al. (2018), possibilita confrontar várias posições dos intervenientes, contribuindo para uma maior validação da investigação.

No decorrer da investigação, de forma a garantir a ética, é fundamental referir que as crianças foram (são) consideradas como sujeitos detentores de opiniões, ideias e experiências sendo encarados como participantes ativos. Assim, tive como principal preocupação garantir e respeitar a privacidade das crianças, famílias, do contexto socioeducativo e da equipa educativa. Para tal, foi essencial considerar os princípios éticos e deontológicos edificados por Tomás (2011), relativamente à investigação com crianças, assim como, a *Carta de Princípios para a Ética Profissional* para a tomada de decisões eticamente situadas, sendo esta carta editada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2012). Nesse sentido, elaborei um roteiro ético (cf. Anexo I.) no âmbito da Prática Profissional Supervisionada, Módulo II.

Considerando o roteiro metodológico e ético delineado, são apresentados e discutidos no capítulo seguinte os resultados da investigação.

4.4. Apresentação e discussão dos resultados

Explicitadas as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados, serão apresentados, de seguida, os resultados obtidos tendo em conta os objetivos de investigação definidos. Os dados apresentados e analisados advêm das observações efetuadas, considerando a problemática em causa, e das entrevistas realizadas às educadoras de infância de cada sala de atividades da valência de jardim de infância. De forma a analisar o conteúdo das entrevistas realizadas no que concerne às conceções das mesmas face aos conflitos interpessoais e ao seu papel de mediação pela utilização dos passos definidos pela abordagem *HighScope* e de forma a compreender as interações estabelecidas entre as crianças, foram realizadas duas tabelas com a respetiva análise categorial (cf. Figura 1 e 2). De seguida, é apresentada a análise dos dados recolhidos.

Tabela 1.

Tabela categorial referente aos registos escritos (resumo).

Categoria	Subcategoria	Evidências
Conflitos entre pares	Resolução de conflitos pelas crianças	9x
	Resolução de conflitos com o auxílio de um adulto	25x
Fatores desencadeadores de conflitos	Partilha de objetos e/ou brinquedos	5x
	Posse territorial e/ ou social	5x
	Divergência de opiniões	5x
	Confronto Físico	12x
	Aproximação e estabelecimento da calma	9x

Ação da Educadora Cooperante/ Adulto – utilização das estratégias definidas pela abordagem <i>HighScope</i>	Recolha de informação	20x
	Procura por uma solução e utilização da mesma	20x

Tabela 2.

Tabela categorial referente às entrevistas realizadas às educadoras de infância da valência de JI (resumo).

Categories	Subcategorias	Evidências
Perfil do/a Entrevistado/a	Formação académica	3x
	Tempo de serviço	3x
Caracterização do grupo de crianças	Idades	3x
	Maturidade	3x
Fatores desencadeadores de conflitos	Partilha de brinquedos	3x
	Divergência de opiniões	2x
	Regulação de sentimentos	3x
	Confronto Físico	2x
Locais em que ocorrem conflitos	Exterior	2x
	Tempos de transição	1x
O que é um conflito interpessoal?	Dificuldade na regulação de sentimentos	3x
Importância dos conflitos para o desenvolvimento das crianças	Adquirição de competências sociais	2x
	Autonomia	1x

O papel do/a educador/a na resolução de conflitos segundo a abordagem <i>HighScope</i>	Observar	2x
	Aproximação e estabelecimento do calma	3x
	Ouvir as crianças	2x
	Reconhecer os sentimentos das crianças	2x
	Pedir soluções para o conflito	2x
Reações das crianças às intervenções dos adultos	Aceitação	2x
	Persistência	2x
Envolvimento das Famílias	Partilha entre famílias e equipa educativa	3x
	Participação na resolução do conflitos	2x
Evolução das crianças na resolução de conflitos	Utilização da linguagem oral	2x
	Adoção de estratégias	2x

4.4.1. Conflitos interpessoais e o desenvolvimento de competências

Em contextos de educação de infância em que o ambiente é promotor de interações livres entre os pares e adultos, a existência de conflitos é inevitável. Portanto, considero que foi essencial analisar as conceções das educadoras de infância entrevistadas face ao conceito de conflito interpessoal. Ao analisar a tabela categorial referente às entrevistas realizadas (cf. Anexos K., L. e M.), na categoria “O que é um conflito interpessoal?”, as três educadoras concordam que a ocorrência dos mesmos se encontra relacionada com a dificuldade das crianças em aceitar a opinião do outro e/ou de regular as suas emoções:

É quando temos duas crianças que não estão de acordo em relação a alguma coisa ou a alguma situação/ objeto e isso gera situações de frustração, de choro, no fundo, de manifestação de sentimentos que são

menos positivos e que têm de ser resolvidos (Excerto da entrevista realizada à educadora cooperante).

Torna-se fundamental conversar com as crianças sobre as emoções, mostrando reconhecimento e compreensão pelo seu estado emocional, encorajando-as a expressar aquilo que estão a sentir. Em idade pré-escolar, a capacidade de as crianças utilizarem as palavras como forma de expressão dos seus sentimentos é maior e, portanto, com o desenvolvimento da linguagem, as crianças começam a substituir determinados comportamentos por palavras ao serem “capazes de distinguir e descrever (...) as experiências emocionais associadas ao sentirem-se “felizes”, “zangadas”, “assustadas” e “tristes”.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.588). A nota de campo que se apresenta de seguida pretende comprovar esta situação:

Ra. pediu-me que colocasse o telhado em cima da mesma (tapete). No entanto, Ma. e Dd. não concordavam. Ra. referiu, “*Mas eu quero, assim vou ficar triste e chateado*” (Nota de campo n.º 28, 5 de novembro).

A ocorrência das situações de conflito e a sua resolução são fundamentais na medida em que possibilitam à criança adquirir competências sociais. Tal como é possível constatar na tabela categorial referente aos registos escritos (cf. Anexo N.), na categoria “Conflitos entre pares” é possível verificar que, apesar de, por vezes, as crianças serem capazes de resolverem os conflitos que surgem (9 evidências), ainda necessitam do apoio de um adulto de forma a solucionarem a maioria deles (25 evidências), sendo que o adulto surge como apoiante e mediador, tal como é possível verificar pela nota de campo nº13:

Quando o T. magoou a M.I., a educadora cooperante dirigiu-se ao local e, primeiramente, procurou acalmar M.I. que se encontrava a chorar. De seguida, procurou compreender o que tinha acontecido por meio de um questionamento a ambas as crianças. Pediu, depois, soluções para o conflito. T. pediu desculpa e auxiliou a colega ao molhar um papel com água e ao passar-lhe na face (Nota de campo nº13, 25 de outubro).

Os/As educadores/as de infância que utilizam a abordagem *HighScope* compreendem que uma situação conflituosa pode ser vista como uma experiência positiva, considerando que são oportunidades para as crianças adquirirem competências que permitem, por sua vez, antecipar e/ou resolver os conflitos de forma

tranquila, segura e não violenta (Epstein & Hohmann, 2019), tendo oportunidade de colocarem em prática “as regras sociais, possibilitando a articulação e o desenvolvimento de capacidades sociocognitivas necessárias para alcançar os seus objetivos” (Carreiras, 2007, p.7). Tal como é possível verificar na tabela categorial das entrevistas realizadas às três educadoras de infância, na categoria “Importância dos conflitos para o desenvolvimento das crianças”, duas entrevistadas apontam que a resolução de conflitos é importante para adquirir competências sociais, considerando que “são oportunidades para as crianças dominarem e aprenderem este tipo de competências para conseguirem resolver estes conflitos interpessoais (...) o saber dizer ao outro o que estou a sentir o que espero que aconteça e como é que podemos chegar a um acordo.” (Excerto da entrevista realizada à educadora da sala 9).

Na mesma linha de pensamento, a criança que é incluída e que participa na resolução de conflitos reflete sobre as suas ações e, gradualmente, vai colocando-se no lugar do outro, aprendendo a ver mais do que uma perspectiva em relação ao ocorrido, percebendo o impacto das suas ações no outro (Hohmann & Weikart, 2011), ao “respeitar as necessidades dos outros (...) que os sentimentos do outro são importantes, e que é possível resolver os conflitos de forma a que ambas as partes fiquem satisfeitas com o resultado” (p. 615).

Os conflitos entre pares podem ocorrer devido à dificuldade das crianças em se colocarem no lugar do outro, tal como refere a educadora de infância da sala 9: os conflitos ocorrem “por coisas que eles querem que aconteçam e não conseguem meter em prática, sobretudo na idade dos três anos é uma idade, ainda, muito egocêntrica” (excerto da entrevista realizada à educadora da sala 9). Mas os conflitos também podem ocorrer pelas ações que as crianças possam vir a ter e que magoam o outro (12 evidências): “depois de se acalmar, Df. Disse: “*O Ra. mandou-me a bola contra a cara e doeu!*” (nota de campo nº149, 31 de janeiro), sendo este último o principal fator verificado para o despoletar de um conflito, tal como concordam as duas educadoras entrevistadas. A partilha de brinquedos, a posse territorial e/ou social e a divergência de opiniões são as subcategorias que se seguem com 5 evidências. As três educadoras de infância apontam a partilha de brinquedos como o principal desencadeador de conflitos, assim como, as divergências de opiniões que acabam por se relacionar com a personalidade de cada criança que podem ser “mais líderes do que outras e têm mais iniciativa para começar brincadeiras e, depois, há crianças que não querem fazer aquela

brincadeira” (Excerto da entrevista realizada à educadora cooperante), gerando-se, dessa forma, o conflito.

Já no que concerne aos locais em que os conflitos ocorrem, as docentes referem o tempo de exterior (2 evidências), uma vez que este é um espaço que “permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de forma que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior” (Epstein & Hohmann, 2019, p.376) e os tempos de transição (1 evidência) como os mais propensos a que tal aconteça, pelo que é essencial que “as transições sejam bem planeadas” (p.383).

4.4.2. O papel do adulto na resolução de conflitos: utilização dos passos definidos pela abordagem *HighScope*.

O adulto tem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e social da criança, considerando que “o apoio constante e atento do adulto é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança ao crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social” (Post & Hohmann, 2011, p.65). Torna-se importante que as crianças compreendam que o adulto se encontra disponível para as apoiar, considerando que as mesmas “conseguem gerir a dor, a ansiedade (...) mais facilmente se souberem que os adultos aceitam aquilo que elas sentem” (Kemple et al., 1997).

Verifica-se a necessidade da resolução de conflitos, sendo que o adulto surge como apoiante desse processo. Tal como foi mencionado anteriormente, os/as educadores/as de infância que seguem a abordagem *HighScope* podem recorrer a um processo de seis passos para ajudar as crianças a aprenderem como resolver conflitos sociais. Contudo, “as fases da resolução de problemas não são sempre e apenas uma sequência estruturada (...) são uma série de estratégias (...) que podem ser utilizadas individualmente ou em combinação” (Epstein & Hohmann, 2019, p.81).

As educadoras de infância entrevistadas apontam alguns aspetos essenciais para a resolução de conflitos, como por exemplo, a observação (2 evidências), uma vez que, por vezes, “o adulto quando vai abordar o conflito já tem uma pré-ideia (...) Nem damos espaço nem hipótese para sabermos, realmente, o que é que aconteceu” (Excerto da entrevista realizada à educadora de infância da sala 9). A aproximação e o

restabelecimento da calma (3 evidências), considerando que “é importante que quando o adulto chegue, que chegue neutro. Portanto, parar; observar; aproximarmo-nos da criança” (Excerto da entrevista realizada à educadora de infância da sala 9), tal como se verifica pela seguinte nota de campo: “a educadora cooperante dirigiu-se ao local e, primeiramente, procurou acalmar M.I. que se encontrava a chorar (nota de campo nº13, 25 de outubro). O adulto deve procurar, igualmente, ouvir o que as crianças têm a dizer (2 evidências), na medida em que “é importante ouvir os dois lados da disputa” (Epstein & Hohmann, 2019, p.81) e “baixarmo-nos ao nível das crianças e (...) percebermos muito bem aquilo que aconteceu; acima de tudo, é ouvir as crianças e fazê-las parte da resolução dos conflitos”. Para tal, será crucial que sejam as crianças a encontrar uma solução, tendo em atenção que “é importante perguntarmos às crianças se concordam e se estão satisfeitas com essa resolução encontrada” (excerto da entrevista realizada à educadora cooperante). Por essa razão, “tendo ouvido ambas as crianças, questioneiras: *“o que é que podemos fazer para resolver esta situação?”*. Depois de pensarem durante algum tempo, Di. afirmou: *“Já sei, podemos fazer uma casa robô!”*. As duas crianças foram brincar em conjunto (Nota de campo nº 157, 3 de fevereiro).

Para além dos aspetos mencionados, é crucial que o adulto reconheça os sentimentos das crianças (2 evidências), quer isto dizer, “reconhecer que a criança está triste/ chateada”: “eu estou a perceber que estás triste, mas temos que arranjar uma solução” e as crianças terem a capacidade de falarem sobre aquilo que estão a sentir é importante” (excerto da entrevista realizada à educadora de infância da sala 9). De facto, ao estarem envolvidas no processo de resolução de conflitos, as crianças confrontam-se com sentimentos difíceis de controlar, expressar e entender. Todavia, quando o adulto se mostra disponível para reconhecer e compreender os sentimentos da criança, ajuda-a a consciencializar-se dos sentimentos envolvidos quer seus, quer do outro. Quanto à reação das crianças às intervenções realizadas pelos agentes educativos, as educadoras referem que as crianças aceitam as suas intervenções (2 evidências), uma vez que já se encontram habituadas às estratégias utilizadas.

As crianças, ao serem envolvidas na resolução de conflitos por meio da utilização das estratégias definidas segundo a abordagem *HighScope*, irão, progressivamente, ser mais autónomas, na medida em que “ELES concordam com a situação, ELES definem o que fazer, e ELES decidem o que fazer a seguir. Assim são desenvolvidos desempenho e autonomia” (Curry & Jonhson, 1990, citados por Epstein & Hohmann,

2019, p. 81). Num ambiente apoiante em que reside a aprendizagem pela ação, a longo prazo, as crianças irão desenvolver um conjunto de capacidades de resolução de conflitos interpessoais ao confiarem em si e nos outros, como por exemplo, no adulto que não deve impor uma solução, mas encorajar a criança a resolver o conflito. Experienciam, também, o sentido de cooperação ao aceitar a solução proposta e desenvolvem o raciocínio quando são estimuladas a pensar numa forma de resolverem um determinado conflito.

No decorrer da PPSII foram realizados registos escritos que, de certa forma, espelham a minha intervenção perante os conflitos que foram ocorrendo. Ao ter presente os seis passos definidos pela abordagem *HighScope* e utilizada pela organização socioeducativa, fui adotando os mesmos nas minhas intervenções. Posso afirmar que, inicialmente, tive como principal preocupação observar a equipa educativa e compreender a sua ação; o que fez com que tivesse mais atenção à minha postura quando me aproximava das crianças. Antes de fazer qualquer intervenção, observava as mesmas de forma a compreender se eram capazes de resolver um determinado conflito autonomamente, tal como se verifica no seguinte registo:

Dd. e D. entraram em conflito, uma vez que D. afirmava que não o deixavam brincar. Antes de intervir, observei as crianças de forma a perceber se eram capazes de resolver o conflito sem a ajuda de um adulto. Ora, tal não se constatou, pelo que tive de intervir, assim, perguntei “*O que se passa?*”. D. disse “*Eles não me deixam brincar*” e Dd. afirmou, “*Mas tu não perguntaste*”, D. referiu “*Perguntei, sim*”, sendo assim, disse, “*D. se calhar os amigos não conseguiram ouvir, tens que falar mais alto*”. Depois de alguma insistência por parte de Dd. a criança concordou, resolvendo-se, desse modo, o conflito entre as duas crianças. (Nota de campo nº 67, 24 de novembro).

Quando abordava as crianças, comecei a ter uma maior preocupação com a minha postura e como o realizava, pelo que procurei manter-me calma, utilizar o tom de voz *sereno*, baixar-me ao nível das crianças, garantindo a segurança de ambos os intervenientes ao parar qualquer situação de *agressividade*:

D., durante o recreio, começou a chorar, fui ao seu encontro e questionei “*O que se passa D.?*”, ao que a criança respondeu “*Foi o Di. que me deu um pontapé na barriga*”, pelo que perguntei a Di. “*Então, o que se passou?*”, “*Ele não queria*

brincar”, respondeu Di. “Então, e podemos bater quando os amigos não querem brincar?”. A criança respondeu-me negativamente com um acenar de cabeça. “O que podemos fazer, Di?”, “Pedir desculpa”, respondeu-me. O Di. pediu desculpa a D., e as crianças foram brincar. (Nota de campo nº 96, 13 de dezembro).

A redefinição do problema com as crianças foi, sem dúvida, o passo em que tive uma maior dificuldade ao executar, contrariamente aos dois primeiros passos - **aproximar-se calmamente e parar qualquer ação violenta e identificar os sentimentos das crianças** - por ser algo que já realizava, anteriormente. Ao longo da PPSII e da investigação realizada, foi possível verificar alguma autonomia e a aquisição de competências na autorregulação e no reconhecimento de sentimentos pelo que algumas crianças eram capazes de resolver os seus próprios problemas, tal como se verifica na tabela de análise categorial (Anexo N.) na subcategoria Resolução de conflitos pelas crianças, nomeadamente, na seguinte nota de campo:

No exterior, Di. tirou um brinquedo a um colega de outra sala de atividades que começou, de forma imediata, a chorar. Assim, procurei não intervir nesta situação optando apenas pela observação das crianças. Ora, tendo Di. constatado que a criança se encontrava a chorar devolveu-lhe o brinquedo (Nota de campo nº114, 13 de janeiro).

Na entrevista à educadora cooperante, esta explica que “se nós trabalharmos para a autonomia das crianças, elas, cada vez menos, vão precisar do nosso apoio e, é esse, também, o nosso objetivo”. As observações confirmam que o comportamento e postura adotados por um adulto são importantes, sendo que, ao longo da PPS, algumas crianças, quando não se sentiam agradadas com alguma situação, expressavam os seus sentimentos ao verbalizarem e mantendo a calma:

No recreio exterior, Ra. Ma. e Dd. estavam a brincar numa casa plástica, em conversa com os mesmos Ra. pediu-me que colocasse o telhado em cima da mesma (tapete). No entanto, Ma. e Dd. não concordavam. Ra. referiu, “*Mas eu quero, assim vou ficar triste e chateado*” (Nota de campo nº28, 5 de novembro).

Concomitantemente, a entreajuda entre as crianças era cada vez mais evidente, quer isto dizer, o reconhecimento dos sentimentos do outro por parte das crianças era cada vez maior, tal como se verifica de seguida:

B. estava a chorar. Decidi não intervir e observar as crianças, primeiramente. L. depois de ter percebido que magoou a colega no pé, aproximou-se de B. e ao fazer-lhe festas na face disse “*Desculpa, B.*” (Nota de campo nº124,19 de janeiro).

É a partir de todas estas observações que se pode constatar que, efetivamente, o papel do adulto é fundamental contribuindo para que as crianças adquiram estratégias que as auxiliem na resolução de conflitos, uma vez que “se não os estimularmos a resolverem as coisas por si só deixa de ser um momento de aprendizagem. Se eu chegar lá e resolver o conflito pela criança, não estou a ajudá-la, estou a fazer as coisas por ela” (Excerto da entrevista realizada à educadora da Sala 9).

De facto, a abordagem adotada referentemente à resolução de problemas do modelo *HighScope* fornece as ferramentas e as estratégias necessárias para que as crianças sejam capazes de resolverem, gradualmente, os conflitos em que se possam envolver, de forma autónoma.

A problemática abordada requereu a revisão de literatura que teve uma grande importância para a minha tomada de consciência quando às situações de conflito e como as mesmas podem ser experiências significativas para as crianças no que se refere ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Já para os adultos, estes – os conflitos – têm uma grande importância para a construção do seu papel enquanto mediador e apoiante perante os problemas, sendo que ao observar a educadora cooperante e os restantes agentes educativos inerentes à organização socioeducativa tive a oportunidade de adquirir as estratégias inerentes à abordagem *HighScope*, tornando-me uma pessoa ainda mais tolerante e paciente, contribuindo, dessa forma, para a construção da minha profissionalidade docente que se encontra espelhada no capítulo seguinte.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| | ' ' | | ' ' |

A identidade profissional é, de acordo com Sarmento (2015), definida como um processo social e humano que pode ser visto como “um espaço de construção de maneiras de estar na profissão” (Nóvoa, 2000, citado por Silva & Pereira, 2011, p.550), ou seja, relaciona-se com a forma de gerir a nossa ação, como nos apresentamos e como realizamos o nosso trabalho. De facto, é na “assunção da sua identidade pessoal em contexto de formação que o educador de infância, seja ele estagiário, principiante ou experiente, (re)constrói a sua identidade profissional, pois é impossível dissociar identidade pessoal de identidade profissional ou de identidade social” (Caldeira & Costa, 2015, p.126).

Enquanto estudante e futura educadora de infância, considero importante todo o percurso realizado até ao momento, todas as aprendizagens e conhecimentos adquiridos e todos os estágios concretizados, tendo em conta que os mesmos tiveram influência na construção da minha identidade profissional e que, conseqüentemente, contribuíram para a certeza de querer ser educadora de infância, pois “ser-se educador é, antes de mais, ter encontrado a sua identidade profissional” (Caldeira & Costa, 2015, p.126). Contudo, e por acreditar que estarei em permanente aprendizagem, a minha identidade estará sempre em descoberta e em evolução considerando as experiências pelas quais poderei passar. Ao longo destes cinco anos de formação, posso afirmar que me tornei uma pessoa mais reflexiva, observadora e atenta ao que me rodeia, construindo as minhas próprias concepções. De facto, o último estágio realizado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II teve um grande impacto no que se refere à construção da minha identidade profissional.

Foi uma mais-valia ter passado por contextos distintos durante a PPSI e a PPSII, pelos diferentes modelos pedagógicos utilizados, pelos diferentes contextos socioeconómicos, pelo diferente trabalho desenvolvido pelas equipas educativas. Ao analisar as aprendizagens realizadas no estágio em Creche, posso afirmar que alterei a minha visão sobre esta valência: nunca tinha contactado com crianças desta faixa etária e, por isso, mediante esta experiência, algumas ideias e opiniões sofreram alterações. Os desafios prenderam-se, essencialmente, com a gestão do grupo e com a planificação e dinamização de propostas pedagógicas que fossem significativas para o grupo e que, dessa forma, potenciassem o seu desenvolvimento e aprendizagem. Com a equipa educativa, aprendi mais sobre as competências e capacidades que as crianças têm nesta faixa etária; a abordagem que deve ser feita e a importância das

famílias; a importância de um trabalho colaborativo de forma a proporcionar uma resposta educativa de qualidade; a importância das rotinas, do afeto e sobre a influência que a organização do espaço e dos materiais tem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Neste contexto – de Creche, estagiei numa organização socioeducativa privada em que as crianças que a frequentavam eram provenientes de famílias com um estatuto social médio-alto. Já em Jardim de Infância, a prática foi realizada num contexto de IPSS, sendo que as crianças eram filhos/as de famílias que se encontravam empregadas na zona comercial envolvente, sendo o seu estatuto social variado. O papel que a família tinha em cada contexto era diferente: se no contexto de Creche, o contacto era realizado, essencialmente, por uma plataforma online, no contexto de Jardim de Infância a comunicação era realizada presencialmente, já que era permitido aos pais entrar dentro do contexto socioeducativo, para além disso, as famílias eram convidadas a participar nos diversos momentos da rotina diária, tal como ilustra a seguinte nota de campo:

Neste dia, a mãe de D. realizou uma visita à sala de atividades para contar a história “O Cuquedo”. Este foi um momento *interessante*, não só pelo facto de a família estar envolvida na rotina das crianças, mas, também, porque a mãe de D. está grávida, ora, tal suscitou *entusiasmo* no grupo, uma vez que as crianças quiseram fazer algumas perguntas e tocar na barriga da mesma (Nota de campo nº 36, 9 de novembro).

O facto de ter tido a oportunidade de realizar a prática pedagógica em contextos tão distintos permitiu-me saber que educadora queria ou não ser, na medida em que fiquei desperta para tal. Tive a certeza de que a prática de um/a educador/a de infância tem que ser adaptada ao contexto onde se insere; o profissional de educação deve observar e analisar as características das famílias e das crianças, as exigências da própria organização socioeducativa, sendo fundamental que utilize estratégias para se adaptar à diversidade de contextos nos quais possa vir a intervir.

Ao longo do percurso tive, igualmente, oportunidade de contactar com crianças com necessidades educativas especiais, trazendo-me novas aprendizagens e estratégias. Efetivamente, esta experiência veio reforçar a importância da inclusão de crianças com NEE e a necessidade da existência de uma maior formação dos profissionais nesta área. Em algumas conversas informais, foi possível constatar com a

equipa educativa que a falta de formação para poder auxiliar estas crianças no seu desenvolvimento e aprendizagem é uma das principais preocupações dos profissionais e das famílias, tal como se verifica de seguida:

Em conversa informal com a educadora cooperante, durante a sesta, a mesma referiu que “frequentou algumas ações de formação pela Associação Vencer o Autismo, uma vez que no ano letivo anterior, também tinha no seu grupo uma criança com transtorno do espectro do autismo” (Nota de campo nº33, 8 de novembro).

Contactar e aprender mais sobre a abordagem *HighScope* foi, sem dúvida, fundamental para o meu crescimento pessoal e profissional, uma vez que esta prática fez-me refletir ainda mais sobre o meu papel enquanto futura educadora de infância e aquilo que quero proporcionar às crianças que se cruzarem no meu caminho: a importância de agir em conjunto com as crianças, a partilha do controlo¹² com as mesmas, a construção de um clima de apoio, a importância de uma equipa educativa verdadeiramente *unida* e *colaborativa*, tal como o papel crucial das famílias nas diferentes valências.

Acredito que a minha formação e aprendizagem não terminam aqui, pois considero que ainda tenho muito para aprender. Contudo, a PPSI e II fizeram-me refletir sobre a construção da minha identidade profissional, tendo a certeza de que estou pronta para ser uma profissional na área da educação, uma Educadora de Infância. Independentemente das rotinas e das planificações do/a educador/a, é o bem-estar e atendimento das crianças que deve ser a maior preocupação deste profissional da educação. As crianças necessitam de sentir confiança no adulto e qualidade nos serviços prestados. As interações estabelecidas devem ser estimulantes e desafiadoras de forma a potenciar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, considerando que “garantida a satisfação das suas necessidades, estão reunidas as condições base

¹² Durante o quadro das mensagens e, nomeadamente, no momento de “Planear”, a educadora cooperante sugeriu que este fosse realizado com recurso às iniciais do nome de cada criança. Assim, escrevia no quadro uma letra e, a criança que tivesse a mesma, podia planear para que área queria ir brincar, assim como, o que ia fazer na mesma (...) (Nota de campo nº102, 15 de dezembro).

para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes atividades e situações” (Portugal, 2012, p.5).

Concluída a análise do percurso percorrido na PPSI e PPSII, encontram-se apresentadas as considerações finais no capítulo seguinte.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' |

Terminada a Prática Profissional Supervisionada II, é fundamental refletir sobre o trajeto percorrido através da análise das dimensões que foram mais significativas na minha aprendizagem, assim como, a sua importância para o meu crescimento pessoal e profissional enquanto futura educadora de infância.

Nos primeiros dias de estágio, uma das principais preocupações surgiu devido ao facto de não querer, de forma alguma, desrespeitar ou ser demasiado *intrusiva* em relação ao trabalho que se encontrava a ser desenvolvido pela equipa educativa e, por essa razão, assumi, inicialmente, o papel de observadora quanto ao contexto em que me encontrava inserida. Contudo, ao longo dos dias, fui ganhando mais confiança em mim e fui capaz de me integrar na equipa educativa, também pela disponibilidade demonstrada pelos elementos que a constituía. Quanto ao grupo de crianças, posso afirmar que a aceitação da minha presença foi positiva, considerando que era uma figura desconhecida para o grupo. Todavia, existiram algumas crianças que levaram algum tempo até interagirem comigo, talvez por serem mais *introvertidas*. O facto de me ter mostrado disponível para participar nas diversas brincadeiras e momentos da rotina diária contribuiu para a minha integração no grupo. Ao longo da PPSII, foram estabelecidas relações de confiança com as crianças, com a equipa educativa da organização socioeducativa e com as famílias. Sem dúvida que este foi o ponto forte do meu estágio, na medida em que, para com o grupo de crianças, fui-me tornando um adulto de referência, conseguindo compreender a rotina diária, necessidades, potencialidades e interesses, tal como se verifica no seguinte registo escrito:

Na reunião em grande grupo, no tempo da manhã, Le. pediu para ir à casa de banho, no entanto, passado algum tempo, a criança estava a *gritar "Fátima!"*. Dirigi-me até à casa de banho e Le. estava a chorar, questionei-lhe "*O que se passa, está tudo bem Le.?"* ao que a criança me diz "*Quero miminhos...Tenho saudades da mãe*". Posto isto, ajudei a criança a limpar-se e, de seguida, dei-lhe um abraço de forma a *acalmá-la*, tendo voltado à sala de atividades (Nota de campo nº41, 12 de novembro)

O facto de a equipa educativa se mostrar disponível e me dar espaço para gerir alguns momentos da rotina *HighScope* foi fundamental considerando que me faziam sentir como parte integrante da equipa educativa. Assim, foi desenvolvido com a

educadora cooperante e com a auxiliar de ação educativa um verdadeiro trabalho de equipa, de colaboração e de partilha que me permitiu realizar diversas aprendizagens.

No grupo de crianças, existia uma criança com NEE que se encontrava em avaliação por parte da equipa de intervenção precoce do concelho, pelo que tive a oportunidade de acompanhar todo o processo de desenvolvimento e de adaptação da criança levando-me, conseqüentemente, a interessar-me pela área procurando informações que pudessem ajudar e apoiar o seu processo de forma a garantir o bem-estar da criança existindo, em simultâneo, um trabalho de colaboração.

Um outro aspeto que considero ter sido crucial para a minha formação foi o desenvolvimento de um projeto segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto no âmbito da unidade curricular *Conhecimentos e Docência em Educação de Infância*, - o projeto *Dinossauros – Onde estão eles*, ficando mais consciente sobre a importância de escutar as crianças, dando respostas aos seus interesses e significado às suas propostas e opiniões, ou seja, permitir que a criança tome decisões sobre o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, tal como se verifica nas seguintes notas de campo: "(...) M. sugeriu que as patas da frente tivessem um maior comprimento relativamente às traseiras e, assim, o fizemos. Já Df. disse, "Mas Fátima, o pescoço do braquiossauro é maior, temos que por mais rolos" (Nota de campo nº109, 11 de janeiro).

Figuras 1 e 2.

As crianças realizam alterações no dinossauro.



Quanto à investigação realizada, esta possibilitou alargar o meu conhecimento quanto à importância que a intervenção de um adulto tem, mais especificamente pela abordagem *HighScope* que considero muito interessante. Tive, assim, a oportunidade de acompanhar e observar as intervenções realizadas pela equipa educativa e de, também eu, apoiar a resolução dos mesmos, tal como se verifica de seguida.

B. e C. disputavam por uma boneca, assim sendo, questioneei às crianças o que se estava a passar, as mesmas referiram que ambas queriam brincar com a boneca. Posto isto, sugeri que, em conjunto, fossemos procurar outras bonecas de forma a que cada uma ficasse com uma. Assim, depois de procurarmos, cada criança escolheu uma boneca e brincaram juntas, sem conflitos. (Nota de campo nº78, 30 de novembro).

Saliento, ainda, a importância do registo de todo o percurso realizado que se constituiu num *Portefólio Individual* (cf. Anexo O.) e que foi um suporte da minha ação pedagógica, estando documentadas as notas de campo, as reflexões semanais, as planificações e alguns dos dados que foram recolhidos ao longo da PPSII. Este documento levou-me a refletir semanalmente sobre aquilo que tinha sido observado e concretizado, pelo que me despertou para a necessidade de um olhar crítico e observador sobre o contexto em questão.

Ao longo destes meses da PPS II, tive como principal intenção contribuir para o bem-estar das crianças e para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Tive oportunidade de realizar novas aprendizagens e de ultrapassar algumas dificuldades, como por exemplo, ser capaz de gerir o grupo durante a realização de diversas atividades procurando que as crianças ficassem atentas ao que estava a ser executado; recorrer a estratégias de forma a que os momentos de transição se tornassem agradáveis e que se executassem da melhor forma possível; mas acima de tudo, acreditar em mim e compreender que estou pronta e que serei uma educadora de infância que se preocupa com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e, essencialmente, com o seu bem-estar.

No capítulo seguinte encontram-se apresentadas as referências utilizadas ao longo do relatório.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' |

- Abrantes, P. (2016). *Ordenamento e Planeamento do Território*. Atlas Digital.
- Almeida, Q. R. A. (2014). *Mediação de conflitos interpessoais* [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Ambrósio, S. (1999). *O processo de conquista de autonomia em crianças de idade Pré-Escolar: Contributo para a análise das práticas educativas em contexto escolar* [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- APEI (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI.
- Ashby, N & Neilsen-Hewett, C. (2012). Approaches to conflict and conflict resolution in toddler relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 10(2), 145-161.
- Batista, E. C., Matos, L. A. L. & Nascimento, A. B. (2017). A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, (11), 23-38.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto em investigação* (4.^a ed.). Gradiva.
- Bernardo, S C. M. (2017). *Gerir conflitos em Educação Pré-Escolar: o contributo e os desafios de infância*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brás, T. & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. Vol. 3, 135-147.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2002). *A Criança e o Seu Mundo - Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem*. Editorial Presença.
- Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Vieira, J., Leal, T. & Matos, P. (2016). Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador. *Análise Psicológica*, 3 (XXXIV), 235-248.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para autoaprendizagem*. Universidade Aberta.

- Carreiras, J. (2007). *Resolução Natural de Conflitos e Competências Sociais num Grupo de Quatro Anos de Idade em Meio Pré-Escolar*. ISPA.
- , I. D., Lourenço, P. R. & Miguez, J. (2005) Conflitos e desenvolvimento nos grupos e equipas de trabalho: uma abordagem integrada. *Psychologica* (38), 103-119.
- Epstein, A. & Hohmann, M. (2019). *O Currículo Pré-Escolar HighScope*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, M., H. (2014). *Os modelos pedagógicos high/scope e do movimento da escola moderna: propostas de pedagogia diferenciada*. Prometeu.
- Haynes, S. J. M. & Marodin, M. (1999) *Fundamentos da mediação familiar*. Artes Médicas.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kemple, K., David, G., & Hysmith, C. (1997). Teachers' Interventions in Preschool and Kindergarten Children's Peer Interactions. *Journal of Research in Childhood Education*, 12(1), pp. 34-47.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de Recolha de Dados – fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Instituto Piaget.
- Leme, M. (2004). Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 17(3), 367– 380.
- Licht, B., Simoni, H., & Perrig-Chiello, P. (2008). Conflict between peers in infancy and toddler age: what do they fight about? *Early Years*, 28(3), 235-249.
- 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.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação E Envolvimento Das Famílias – Construção De Parcerias Em Contextos De Educação De Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- 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: revista de educação*, 2(2), 49- 65.
- Mello, T. & Rubio, J., A., S. (2013). A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo/aprendizagem na educação *infantil*. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 4(1), 1-11.
- Moreno, M. & Cubero, R. (1995). Relações sociais nos anos pré-escolares: família, escola, colegas. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva* (pp.190-202). ArtMed Editora.
- Morgado, C. & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Exedra*, 43-56.
- Nogueira, R. & Montino, M. (2020). A mediação de conflitos na educação infantil entre crianças de 2 e 3 anos de idade. *Revista Multidebates*, 4(6), 192-206.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S., B. (Orgs.). (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Papalia, D., Feldman, R., & Olds, S. (2001). *O Mundo da Criança*. McGraw-Hill - Ciências da Educação.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança.*: Associação de profissionais de educação de infância.
- Pinto da Costa, E. (2010). 2010. In J. Vasconcelos-Sousa, *Mediação e criação de consensos: os novos instrumentos de empoderamento do cidadão da União Europeia* (pp. 155-166). Mediarcom/Minerva.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Shin, M. (2010). Peeking at the relationship world of infant friends and caregivers. *Journal of Early Childhood Research*, 8(3), 294-302.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2013). *Análise De Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos*. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade.

Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

Stake, R. E. (1999). *Investigación com estudio de casos*. Ediciones Morata.

Tomás, C. (2011). «*Há Muitos Mundos no Mundo*»: *Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Edições Afrontamento.

Tomás, C., Almeida, T. & Lino, D. (2018). *Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia*. CIED: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso – Desenho e Métodos* (2ª ed.). Bookman.

Outros documentos consultados:

- Projeto Curricular de Grupo (2021/2022);
- Regulamento Interno da organização socioeducativa (2021/2022);
- Projeto Educativo da organização socioeducativa (2014/2015);
- Site oficial da organização socioeducativa cooperante.

ANEXOS

| | " | | | "

ANEXO A
Planta da sala de atividades
| ' ' | | ' |

Figura 3.

Planta da Sala de Atividades (Projeto Curricular de Grupo, p.5).



ANEXO B
Rotina diária
| ' ' | | ' |

Tabela 3.

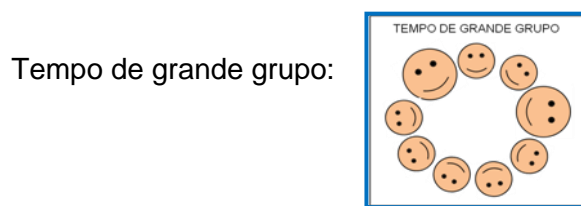
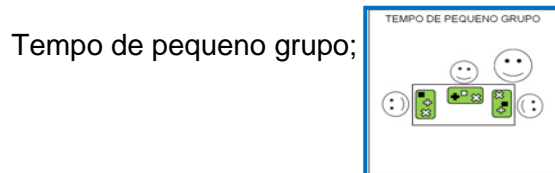
Rotina Diária (Projeto Curricular de Grupo, p. 12).

<i>Horas</i>	<i>A nossa rotina no Jardim de Infância – Tempos</i>
9h-9h30	Acolhimento no recreio
9h35	Acolhimento/ Quadro das mensagens
9h55	Tempo de planear
10h05	Tempo de fazer
10h45	Tempo de arrumar
10h50	Tempo de refeição ligeira/ Tempo de rever
11h	Pequeno Grupo
11h25/35	Tempo de fazer as camas
11h40	Tempo de recreio
12h15	Tempo de almoço
13h-15h	Sesta
15h15- 15h30	Tempo para levantar as camas
15h30- 16h	Atividades de enriquecimento curricular ou lanche consoante os respetivos horários
16h30	Tempo de exterior

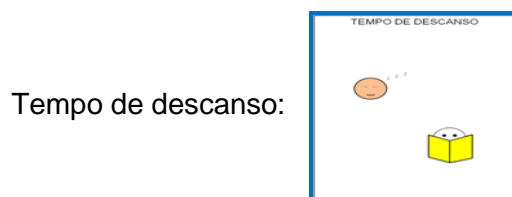
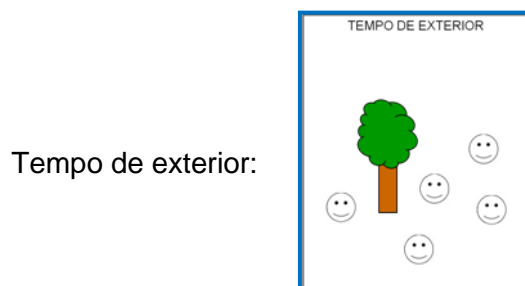
ANEXO C

Símbolos associados a cada momento
da rotina

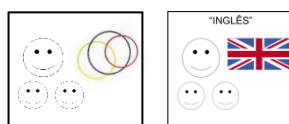
| ' ' | | ' ' |



Tempo de Refeição (Ligeira; Almoço; Lanche e Jantar)



Atividades de Enriquecimento Curricular (Música; Educação Motora e Iniciação à Língua Inglesa):



ANEXO D

Dados recolhidos sobre as crianças

| ' ' | | ' ' |

Tabela 4.*Dados recolhidos sobre as crianças.*

Nome da Criança	Data de Nascimento	Idade de Entrada na Organização Socioeducativa
R.	22/04/2017	11 meses
M.	12/02/2017	1 ano e 6 meses
D.	23/09/2016	1 ano
Dd.	12/05/2016	1 ano e 4 meses
Le.	21/06/2016	2 anos
Ln.	04/12/2015	1 ano e 3 meses
Ra.	13/11/2016	-----
Fr.	27/05/2017	-----
La.	23/05/2017	-----
Mi.	21/11/2017	-----
V.	12/12/2017	8 meses
Fe.	06/10/2017	10 meses
Ma.	04/06/2017	2 anos e 2 meses
B.	01/03/2018	-----
Ls.	10/08/2016	-----
Df.	19/02/2016	-----
S.	09/05/2016	-----
T.	18/01/2018	-----
C.	21/02/2018	-----
Br.	28/02/2018	1 ano e 6 meses
Di.	23/11/2016	2 anos
Li.	27/01/2018	-----

F.	22/09/2018	3 anos
Si.	13/11/2016	-----
Te.	7/5/2017	4 anos

ANEXO E
Dados recolhidos sobre as famílias

Tabela 5.

Dados recolhidos sobre as famílias.

Criança	Pai			Mãe			Tipo de Família
	Profissão	Escolaridade	Idade	Profissão	Escolaridade	Idade	
R.	Desempregado	-----	34	Vendedora	-----	33	----- -----
M.	Agente PSP	12º ano	37	Educadora de Infância	Licenciatura	37	Monoparental
D.	Subgerente	12º ano	35	Auxiliar de Ação Educativa	12º ano	31	Nuclear
Dd.	Empresário	----- -	34	Enfermeira	Licenciatura	34	Nuclear
Le.	Técnico	12º ano	31	Coordenadora Operacional	Mestrado	41	Nuclear
Ln.	Vendedor	-----	45	Chefe de Lavandaria	-----	40	Nuclear
Ra.	Operador de supermercado	-----	38	Assistente Médica	-----	35	Nuclear
Fe.	Motorista	-----	48	Auxiliar de Ação Educativa	-----	46	Nuclear
La.	Operador	-----	-----	Administrativa	-----	36	Nuclear

Mi.	Mediador imobiliário	-----	-----	Avaliadora imobiliária	-----	41	Nuclear
V.	Gestor de empresas	-----	35	Educadora de Infância	Licenciatura	36	Monoparental
Fr.	Bombeiro	-----	46	Técnica de ótica	-----	37	Nuclear
Ma.	Repositor de Loja	Licenciatura	33	Empregada de mesa	Licenciatura	32	Nuclear
B.	Empregado Logístico	-----	30	Empregada de mesa	-----	30	Nuclear
Ls.	Desempregado	-----	29	Operadora de Loja	-----	30	Monoparental
Df.	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
S.	Administrativo	12º ano	33	Desempregada	12º ano	33	Nuclear
T.	-----	-----	27	Auxiliar de Ação Educativa	12º ano	29	Monoparental
C.	Trabalhadora do Ikea	Licenciatura	42	Chefe de área	12º ano	40	Nuclear
Br.	Operador de Supermercado	-----	42	Empregada de Logística	-----	26	Nuclear
Di.	Operário Fabril	-----	36	Operário Fabril	-----	37	Monoparental

Li.	Engenheiro Informático	-----	40	Designer	-----	38	Nuclear
F.	Área da Restauração	-----	-----	Área Hoteleira	-----	-----	Monoparental
Si.	Técnico	-----	32	Operadora	-----	29	Nuclear
Te.	Recursos Humanos	-----	36	Designer	-----	33	Nuclear

ANEXO F
Consentimentos informados das
famílias

| ' ' | | ' ' |

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA REGISTO FOTOGRÁFICO

Eu, Fátima Lopes, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no ano letivo 2021/2022, a realizar o 2º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Assim sendo, estou desde o dia 18 de outubro até ao dia 18 de fevereiro de 2022 a realizar a minha Prática Profissional Supervisionada (Estágio) na S. ...

Posto isto, venho por este meio solicitar que me seja autorizado tirar fotografias do seu/sua educando/a em atividades realizadas no Jardim de Infância para que possam vir a ser integradas no relatório final deste estágio.

Informo, ainda, que será garantida a ocultação dos dados de identificação da criança, para além disso, a sua face não será exibida. Garanto, ainda, que a presente autorização pode ser retirada a qualquer momento, sem que cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

A criança é o centro da minha ação educativa pelo que o seu desejo de ser fotografada é determinante. Considerando tais aspetos, sempre que a criança afirmar ou demonstre que não quer ser fotografada, será respeitada a sua vontade.

Peço, assim, que assine o presente protocolo como forma a declarar ou não a sua autorização.

Nome da criança	Autorização		Assinatura do Enc. de Educação	Assinatura da Estagiária
	Sim	Não		
[Redacted]	X		[Redacted]	Fátima Lopes
[Redacted]	X		[Redacted]	Fátima Lopes

	X				ma Lopes
	X				ma Lopes
	X				ma Lopes
	X				ma Lopes
Lisboa					

Lisboa, 21 de outubro de 2021

ANEXO G

Guião de entrevista

| | ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista à educadora da Sala __

Destinatária: Educadora cooperante

Objetivos:

- Recolher informação sobre o perfil da entrevistada e sobre o grupo de crianças;
- Caracterizar as conceções da educadora de infância relativamente aos conflitos observados na sala de atividades;
- Identificar o papel do adulto na gestão e resolução de conflitos, segundo a abordagem *HighScope*;

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none">- Legitimar a entrevista;- Motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none">- Esta entrevista tem como objetivo recolher informação para a realização do tópico “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo”, tal como para recolher dados para a investigação em curso no âmbito da PPS II.- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.- Pedir autorização para gravar em áudio;- Informar da devolução das transcrições. <p>Assinatura:</p> <hr/>

<p>B. Definição do perfil da entrevistada</p>	<p>- Conhecer o percurso profissional da educadora cooperante</p>	<p>B1. Qual a sua formação acadêmica? B2. Há quanto tempo exerce funções enquanto educadora de infância?</p>
<p>C. Caracterização do grupo de crianças.</p>	<p>- Conhecer e recolher informação sobre o grupo.</p>	<p>C1. Em termos de maturidade, como caracteriza este grupo? C2. Relativamente ao seu grupo atual, quais os conflitos que costumam ocorrer com mais frequência? C3. E com os seus grupos anteriores, também ocorreram o mesmo tipo de conflitos?</p>
<p>D. Concepções sobre os conflitos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de conflitos observados; 	<p>- Identificar quais os conflitos verificados pela educadora de infância, em contexto socioeducativo;</p>	<p>D1. O que é, para si, um conflito interpessoal em contexto socioeducativo? D2. Porque considera que ocorrem conflitos entre crianças? D3. Em que locais e situações os conflitos costumam ocorrer com maior frequência? D4. Considera os conflitos importantes para o desenvolvimento das crianças? Porquê?</p>
<p>E. Papel da Educadora de Infância cooperante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abordagens adotadas. 	<p>- Conhecer as abordagens adotadas, pela educadora de infância, na resolução de conflitos</p>	<p>E1. De forma a resolver um conflito em conjunto com as crianças, segue os passos definidos pela abordagem <i>HighScope</i>? Pode falar um pouco sobre eles? E2. Como é que as crianças reagem às suas intervenções? E3. Tem por hábito envolver a família na gestão de conflitos? Se sim, como?</p>

<p>F. Autonomia do grupo de crianças face à resolução de conflitos</p>	<p>- Compreender de que forma as crianças vão sendo mais autónomas na resolução de conflitos</p>	<p>F1. Qual a importância de serem as crianças a resolverem os seus próprios conflitos? F2. Observa alguma evolução nas crianças, no que se refere à sua autonomia, de forma, a resolverem situações de conflitos? F3. Considera que o grupo está mais autónomo neste sentido ou que ainda existe algum trabalho a desenvolver com as crianças?</p>
<p>Conclusão da entrevista</p>	<p>- Finalizar a entrevista.</p>	<p>- Gostaria de acrescentar algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade.</p>

A estagiária

Fátima Lopes

Lisboa, 10 de janeiro de 2021

ANEXO H
Roteiro ético

| | ' ' | | | ' ' |

Tabela 6.

Roteiro Ético.

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012)	Intencionalidades na Prática Profissional Supervisionada I
<p>1.Objetivos do trabalho</p> <p>“A sua explicitação a todos os atores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática.” (p. 160)</p>	<p style="text-align: center;"><u>Princípios</u></p> <p>“A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente” (p. 1). –</p> <p>“O Respeito – enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa” (p. 1).</p> <p style="text-align: center;"><u>Compromissos</u></p> <p>Com as crianças:</p> <p>- “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e</p>	<p>A investigação em causa contou com a participação do grupo de crianças de uma sala na valência de Jardim de infância, assim como, a da equipa educativa da mesma. Esta última foi informada sobre a problemática em investigação – “Os Conflitos Interpessoais: a resolução de conflitos no modelo <i>HighScope</i>” – tal como sobre os objetivos que orientavam a mesma – (i) perceber quais os fatores que levam à ocorrência de conflitos com crianças em idade pré-escolar; (ii) identificar e compreender o papel do adulto na gestão de conflitos segundo o modelo <i>HighScope</i>; e (iii) Identificar e analisar as estratégias utilizadas na resolução de conflitos – no decorrer da minha PPS II, através da realização de conversas informais com os elementos que constituem a equipa educativa de sala. Acrescento, ainda que, as propostas dos objetivos da investigação foram pensados e debatidos com a equipa educativa da sala,</p>

	<p>divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1)</p> <p>- “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p.1)</p> <p>Com as famílias:</p> <p>- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2)</p> <p>Com a equipa de trabalho:</p> <p>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites de confidencialidade.” (p.2)</p> <p>Com a entidade empregadora:</p> <p>- “Respeitar as normas e regulamentos.” (p.2)</p>	<p>assim como, com a docente supervisora. Tendo tal em consideração questionei, ao longo da minha permanência na organização socioeducativa, as crianças sobre a minha intervenção compreendendo se me atribuíam o seu assentimento.</p> <p>Referentemente às crianças e, apesar de não terem sido informadas de forma direta sobre os objetivos inerentes a esta investigação, as mesmas compreendiam o porquê de me encontrar na sala de atividades por aquele período de tempo.</p> <p>Já as famílias e, devido ao facto de estas poderem entrar na organização socioeducativa para deixarem os seus filhos nas respetivas salas de atividades, foram informadas sobre os objetivos da investigação, uma vez que fixei na porta da sala, a minha carta de apresentação, assim como, um documento que lhes dava conhecimento sobre o tema e objetivos da investigação que estava a ser realizada. Para além disso, no momentos do acolhimento foi possível estabelecer conversas informais com as famílias de modo a que estas estivessem a par do trabalho a ser desenvolvido com as crianças.</p>
2.Custos e Benefícios		

<p>“Os objetivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças (...), deverá também identificar os possíveis danos ou custos que poderão (...) resultar do processo.” (p.160)</p>	<p style="text-align: center;"><u>Princípios</u></p> <p>- “A Competência – enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução” (p. 1).</p> <p>- “A Responsabilidade – enquanto atitude dinâmica que permite dar resposta correta, no sentido do bem do outro, e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita” (p. 1).</p> <p>- “O Respeito – enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa” (p. 1).</p> <p style="text-align: center;"><u>Compromissos</u></p> <p>Com as crianças:</p> <p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</p> <p>- “Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades</p>	<p>Um dos custos, identificado, foi o tempo que a equipa educativa, nomeadamente a educadora cooperante e as educadoras cooperantes de outras salas de Jardim de Infância, despendeu para responder à entrevista realizada. No que respeita aos benefícios, esta investigação permitiu que as crianças continuassem a adquirir mais estratégias, de forma a resolverem os seus conflitos, privilegiando, deste modo, as relações que estabelecem entre si, tendo em conta o modo de resolução de conflitos através das estratégias evidenciadas no modelo <i>HighScope</i>.</p> <p>Acrescento ainda que, a participação dos intervenientes, nesta investigação, não afeta de forma alguma a sua privacidade, nem envolve riscos para as mesmas, para além dos riscos que possam ocorrer no seu quotidiano do contexto socioeducativo.</p>
---	---	---

	<p>de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.” (p.2)</p> <p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2)</p>	
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p> <p>“Estas questões deverão ser sujeitas a negociação, considerando (...) a posição dos autores (...)” (p.161)</p>	<p style="text-align: center;"><u>Princípios</u></p> <p>- “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente” (p. 1).</p> <p>- “O Respeito – enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa” (p. 1).</p> <p style="text-align: center;"><u>Compromissos</u></p> <p>Com as crianças:</p> <p>- “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.2)</p> <p>Com a equipa de trabalho:</p>	<p>Previamente à minha intervenção, as famílias e, tal como, a equipa educativa foram informadas que todos os dados recolhidos referentemente às crianças, aos adultos e à organização socioeducativa seriam, exclusivamente, utilizados para fins académicos. Tendo tal em consideração, todos os nomes e identificações encontram-se apresentados por iniciais, garantindo o seu anonimato e confidencialidade.</p> <p>Em registos fotográficos, a face e outros elementos identificativos do contexto socioeducativo são desfocados/ tapados.</p>

	<p>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p> <p>Com as famílias:</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>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p> <p>“É necessário discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (p.162)</p>	<p style="text-align: center;"><u>Princípios</u></p> <p>- “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente” (p. 1).</p> <p>- “O Respeito – enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa” (p. 1).</p> <p style="text-align: center;"><u>Compromissos</u></p> <p>Com as crianças:</p> <p>- “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato</p>	<p>Durante a minha permanência na organização socioeducativa, quando me deparava com a ocorrência de um conflito, primeiro observava as crianças de forma a identificar se conseguiam resolvê-lo sozinho. Se não conseguissem ou se verifica-se a ocorrência de <i>agressões físicas</i> procurava intervir, tendo por base os passos definidos pela abordagem <i>HighScope</i>, colocando o meu registo para segundo plano, respondendo, assim, aos interesses e necessidades das crianças.</p> <p>Todas as crianças do grupo participaram nesta investigação, sendo registadas as suas interações em forma de notas de campo e registo fotográfico.</p>

	<p>social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (p. 1).</p> <p>- “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p. 1).</p> <p>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” (p. 2).</p> <p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p. 2).</p>	
<p>5. Fundamentos</p> <p>“A investigação tem de ter em conta o papel das crianças e dos adultos significativos que as rodeiam, na</p>	<p>- “Cuidar da sua formação contínua e estar disponível para adequar as suas práticas às exigências de uma profissão que se quer</p>	<p>Ao longo do desenvolvimento da investigação, procurei consultar diversos documentos relacionados com a</p>

<p>análise e revisão dos métodos e objetivos da mesma investigação.” (p.163)</p>	<p>socialmente útil e cientificamente qualificada.” (p.2)</p> <p style="text-align: center;"><u>Princípios</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - “A Competência – enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução” (p. 1). - “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente” (p. 1). - “O Respeito – enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa” (p. 1). 	<p>temática definida, tais como, artigos científicos, livros, entre outros.</p> <p>Já a minha prática foi orientada segundo os princípios éticos e deontológicos definidos por Tomás (2011) para o desenvolvimento de um trabalho de investigação com crianças, assim como, pela Carta de Princípios Éticos, de forma que as minhas decisões fossem eticamente situadas, sendo esta última dirigida pela APEI (2012).</p>
<p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p> <p>“As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objectivos e da natureza da investigação, dos métodos, do <i>timing</i> e dos resultados,</p>	<p style="text-align: center;"><u>Princípios</u></p> <p>“A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente” (p. 1).</p> <p>- “O Respeito – enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa” (p. 1).</p>	<p>Tal como mencionado, anteriormente, apesar de os objetivos, assim como, os métodos não terem sido transmitidos, de forma direta às crianças, todo o processo decorrente da investigação em causa teve em consideração os seus interesses, tal como, necessidades.</p> <p>Posto isto, por meio de conversas informais com a educadora cooperante e com a auxiliar de ação educativa,</p>

<p>processos que foram realizados durante todo o estudo.” (p. 163).</p>	<p style="text-align: center;"><u>Compromissos</u></p> <p>Com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p.1) - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p.2) - “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2) <p>Com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2) <p>Com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Garantir a troca de informação entre a instituição e a família.” (p.2) 	<p>foi debatida a hipótese da realização de um estudo de caso que incidia nos conflitos interpessoais e na resolução dos mesmo através da abordagem <i>HighScope</i>. Mais tarde, foram debatidos os objetivos para este estudo de caso.</p> <p>No que toca à partilha com as famílias, para além das conversas informais durante o acolhimento, foi fixado na porta da sala de atividades a minha carta de apresentação e um documento que visou informar as famílias acerca da problemática em estudo e os seus objetivos enquanto investigação.</p>
---	---	--

<p>7.Assentimento/ Consentimento Informado</p> <p>“No momento de se obter o consentimento das crianças e dos seus pais (...), as crianças devem estar conscientes de que a sua recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma.” (p.164)</p>	<p style="text-align: center;"><u>Princípios</u></p> <p>- “A Responsabilidade – enquanto atitude dinâmica que permite dar resposta correta, no sentido do bem do outro, e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita” (p. 1).</p> <p>- “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente” (p. 1).</p> <p>- “O Respeito – enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa” (p. 1).</p> <p style="text-align: center;"><u>Compromissos</u></p> <p>Com as crianças:</p> <p>- “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na</p>	<p>No início da minha Prática Profissional Supervisionada II, foi entregue, às famílias, um consentimento informado sobre o trabalho que iria ser desenvolvido na respetiva sala de atividades, assim como, o pedido de autorização para poder proceder ao registo fotográfico de alguns momentos. Para além disso, foram ainda informadas que todos os dados recolhidos seriam utilizados, exclusivamente, para fins académicos, sendo assegurados o respeito pela privacidade e confidencialidade.</p> <p>No que se refere ao assentimento, procurei fazer questões como “<i>Posso ajudar-te?</i>”, procurando uma validação por parte das crianças. Relativamente ao registo fotográfico, observei as suas reações quando as fotografava, sendo que, quando requisitado mostrava-lhes os registos realizados.</p> <p>Relativamente ao consentimento da equipa educativa da sala, através da realização de conversas informais, requisitei aos elementos constituintes da mesma a sua autorização para o registo fotográfico, em que as</p>
--	---	---

	<p>Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p. 1).</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p. 2). - “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p. 2). <p>Com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.” (p. 2). - “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p. 2). <p>Com a entidade empregadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar as normas e regulamentos.” (p. 2). 	<p>mesmas aparecessem, informando, ainda, que a sua face seria desfocada e que outros aspetos que as pudessem identificar iriam, igualmente, sofrer essa mesma alteração.</p>
<p>8. Uso e relato das conclusões</p>	<p style="text-align: center;"><u>Princípios</u></p>	<p style="text-align: center;">Durante a minha permanência na organização socioeducativa, partilhei e conversei, frequentemente, sobre</p>

<p>10. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p> <p>“Todo o processo de investigação deve ser transparente . . . de forma a limitar o efeito de adultocentrismo e promover, de forma efetiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo.” (p. 167).</p>	<p>- “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honeste, justa e coerente.”</p> <p>- “O Respeito – enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa.”</p> <p style="text-align: center;"><u>Compromissos</u></p> <p>Com as crianças:</p> <p>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” Compromisso com a equipa de trabalho.” (p.2)</p> <p>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)</p> <p>Com as famílias:</p> <p>- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2)</p>	<p>os dados recolhidos dando, assim, as minhas opiniões sobre os mesmos. Para além disso, foram enviadas, por email, as notas de campo, as reflexões semanais e planificações em que reflito sobre os dados recolhidos.</p> <p>Assim sendo, quando terminar a investigação que se encontra em curso, pretendo partilhar os resultados, tal como as conclusões com a equipa educativa, recorrendo ao documento escrito construído ao longo da Prática Profissional Supervisionada II.</p> <p>No que concerne à partilha de informação com as crianças, ao longo da investigação, partilhei com as mesmas algumas informações, recorrendo a momentos de diálogo, demonstrando interesse, assim como, disponibilidade para as ouvir.</p>
--	--	---

<p>9. Possível impacto nas crianças</p> <p>“É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças.”</p> <p>(p. 166)</p>	<p style="text-align: center;"><u>Princípios</u></p> <p>“A Competência – enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução” (p. 1).</p> <p>- “A Responsabilidade – enquanto atitude dinâmica que permite dar resposta correta, no sentido do bem do outro, e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita” (p. 1).</p> <p>- “O Respeito – enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa” (p. 1).</p> <p style="text-align: center;"><u>Compromissos</u></p> <p>Com as crianças:</p> <p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</p> <p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</p> <p>(p.2)</p>	<p>Ao longo da investigação procurei incentivar a mediação e resolução dos conflitos que iam surgindo. Apelando à sensibilidade das crianças mais velhas, que presenciavam o momento, intervindo se considerasse necessário, assim como, pertinente. Quando o realizava, tinha em atenção os passos definidos pela abordagem <i>HighScope</i>, no que se refere à resolução de conflitos entre pares.</p>
---	---	---

ANEXO I

Transcrição da entrevista realizada
à educadora cooperante

| ' ' | | ' ' |

Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante

A seguinte entrevista tem como objetivo recolher informações sobre o grupo de crianças, caracterizar as conceções da docente sobre os conflitos observados na sala de atividades e identificar do adulto na gestão dos conflitos segundo as estratégias definidas pelo modelo *HighScope*.

Gostaria de ressaltar que será garantida a confidencialidade, assim como, o anonimato dos dados recolhidos. Permite que realize a gravação desta entrevista?

Qual é a sua formação académica? Eu tenho a Licenciatura em Educação de Infância, fiz parte do último grupo da ESE antes de Bolonha, ou seja, os quatro anos e depois fui fazer o Mestrado em Supervisão em Educação, também na ESE.

Há quanto tempo exerce funções enquanto educadora de infância? Portanto, eu acabei o curso em 2010, já há 11 anos. Sendo que o meu primeiro ano, foi um ano de estágio profissional em que estive numa escola a dar apoio ao CAF e, depois no meu segundo ano, estive já como educadora responsável de uma sala.

Quanto à caracterização de um grupo de crianças, em termos de maturidade, como caracteriza este grupo? É assim, a maturidade deste grupo é muito variável consoante as idades das crianças. Às vezes, não tem só a ver com a idade, mas como é um grupo heterogéneo, tem crianças com três, quatro e cinco anos, acabamos por ter, efetivamente, crianças com um desenvolvimento diferente e como uma maturidade diferente, sendo que, temos cerca de cinco crianças com três anos que são as mais pequeninas que são um pouco mais imaturas a nível emocional. E, depois, sensivelmente, quatro ou cinco meninos que fazem parte do grupo dos mais velhos, mas que não têm a maturidade que corresponde à idade. Portanto, de uma forma geral, tem sim alguma maturidade, embora, tenhamos crianças que têm que evoluir.

Relativamente ao seu grupo atual, quais os conflitos que costumam ocorrer com mais frequência? Os conflitos costumam ocorrer com a partilha de brinquedos. Lá está, não só nas crianças mais pequeninas como, às vezes, mesmo nas mais velhas ainda acontece, embora que menos frequente. Normalmente, é por causa de partilha de brinquedos ou porque alguém tirou alguma coisa e não sabia que o amigo estava a usar

ou porque o amigo pode ter dito alguma coisa e magoou os sentimentos dos outros ou porque, às vezes, temos questões de crianças que são mais líderes do que outras e têm mais iniciativa para começar brincadeiras e, depois, há crianças que não querem fazer aquela brincadeira. Mas, pronto, é mais nesse sentido.

Nos grupos anteriores, também ocorreram o mesmo tipo de conflitos?

Conflitos pela partilha de brinquedo é, realmente, mais frequente. Questões de liderança depende muito do tipo de crianças que temos. Curiosamente, neste grupo, temos ali algumas crianças que sim, que se destacam porque são um bocadinho mais líderes e pode nem sempre acontecer nos outros grupos. E quando temos grupos mais pequeninos de creche, isso ainda não acontece. Eles, no fundo, à medida que vão desenvolvendo a sua personalidade é que começam a manifestar esse tipo de comportamentos. Agora, o tipo de conflitos por partilha de objetos, isso acontece sempre, sim, é muito frequente, desde a creche.

O que é para si um conflito interpessoal em contexto socioeducativo? Um conflito é quando temos duas crianças que não estão de acordo em relação a alguma coisa ou a alguma situação/ objeto e isso gera situações de frustração, de choro, no fundo, de manifestação de sentimentos que são menos positivos e que têm de ser resolvidos com a ajuda de um adulto que muitas vezes é o mediador.

Porque considera que ocorrem conflitos entre crianças? Porque, lá está, existem crianças que são menos maduras a nível emocional, porque há crianças que não se conseguem expressar tão bem como outras. Muitas das vezes nós temos crianças com esta dificuldade em conseguir verbalizar/ falar e, muitas das vezes, é o adulto que estimula muito isto. Estamos sempre a incentivar, temos que falar, temos que explicar aos amigos que não estamos a gostar. Efetivamente, às vezes, há crianças que pelo seu próprio desenvolvimento ainda não estão com um desenvolvimento de fala suficiente e, assim, têm esta dificuldade. No entanto, os conflitos não acontecem só com estas crianças. Quando acontecem com crianças que já conseguem falar perfeitamente, muitas das vezes tem a ver ou com a maturidade emocional ou com um conflito de egos, crianças que chocam um bocadinho ao nível de personalidade. Lá está, ou de querer liderar, de querer dizer as coisas e, depois os amigos ao não fazerem e a não corresponderem, por aí.

Em que locais e situações os conflitos costumam ocorrer com mais frequência? Questão respondida, anteriormente.

Considera que os conflitos são importantes para o desenvolvimento das crianças? Porquê? Sim, sem dúvida. Cada conflito é uma oportunidade de desenvolvimento, ou seja, aquela criança precisa de passar por essa ação/ experiência de estar em conflito para perceber como é que consegue agir, para depois evoluir, para que o seu desenvolvimento seja continuamente melhor. Portanto, acho que é muito importante. As crianças desafiam as regras porque precisam destes limites precisa que o adulto esteja ali para as conseguir guiar e nos conflitos é a mesma coisa, o adulto precisa de os apoiar, de forma a que elas compreendam: Ok, posso agir assim ou tenho que agir daquela forma e tentamos que, à medida que o tempo vai passando e à medida que vamos inserido estas estratégias de resolver conflitos que elas depois já sejam autónomas a resolvê-los. Mas sem dúvida que sim, são fundamentais para o seu desenvolvimento.

Quanto ao seu papel como educadora de infância, de forma a resolver um conflito, em conjunto com as crianças, segue os passos definidos pela abordagem *HighScope*? Sim, então, os passos da nossa abordagem têm a ver com aproximarmo-nos calmamente de quem está envolvido no conflito. Muitas das vezes, portanto, baixarmo-nos ao nível das crianças e ouvirmos ambas as partes, portanto, percebermos muito bem aquilo que aconteceu. Pronto, porque às vezes o adulto pode achar que aconteceu uma coisa e, efetivamente, aconteceu outra. Isto é muito importante, ouvirmos ambas as partes, cada criança individualmente e perceber o que aconteceu. E, às vezes, é importante tirarmos o foco do conflito, ou seja, se o conflito é uma bola, tirarmos a bola momentaneamente da resolução do conflito porque, às vezes, a criança só está concentrada no objeto. Portanto, isso, também, é importante. Tirar o objeto e depois ouvir ambas as partes e pedir soluções. Muitas das vezes cada uma das crianças dá uma solução, às vezes só temos uma criança que dá a solução e a outra concorda. Acima de tudo, é importante perguntarmos às crianças se concordam e se estão satisfeitas com essa resolução encontrada. Quando não temos nenhuma solução dada pelas crianças, o adulto tem que dar uma ajuda e apoiar, dando algumas sugestões. Felizmente, já temos muitas crianças no nosso modelo que devido à prática

e ao facto de já estarem inseridas no modelo a algum tempo, já conseguem dar soluções e ideias para resolver os problemas. Acima de tudo é ouvir as crianças e fazê-las parte da resolução dos conflitos. Não é o adulto a dizer o que vai acontecer, mas é, efetivamente, a criança que diz o que acha que deve acontecer.

Como é que as crianças reagem às suas intervenções? Normalmente aceitam, elas já estão habituadas a este tipo de resolução de conflitos. Agora, claro que temos sempre crianças que, por terem um comportamento mais desafiante, às vezes, precisamos de insistir mais com essas crianças, ou seja, se a criança continua a manifestar o mesmo tipo de comportamentos, então, o adulto tem de continuar a trabalhar com aquela criança e fazê-la entender que tem de resolver um conflito de uma determinada forma. Isto para dizer que a maioria das crianças acaba por aceitar. Às vezes, há crianças que têm dificuldade em pedir desculpas, em aceitar que fizeram alguma coisa de errado, mas, isto é trabalho que tem que se ir fazendo a nível emocional e de gestão de emoções dentro da própria sala. No fundo é um trabalho global não é só a resolução de conflitos, também, implica trabalhar as emoções e a relação com o outro porque há crianças que têm essa dificuldade e, nos casos extremos, em que as crianças têm comportamentos mais desafiantes ou que são mais agressivas, o adulto tem que ter uma postura mais firme e tem que fazer entender que a criança não pode, na mesma, ter aquele comportamento. Esse tipo de crianças não reage bem quando um adulto para o que está a acontecer e, tenta, então, resolver. Nem sempre temos crianças que aceitam pacificamente aquilo que vai acontecendo. Mas, de uma maneira geral, posso dizer que sim, acho que estas crianças são as exceções ou são situações que ocorrem mais ocasionalmente. Crianças que têm mais dificuldade ao nível da gestão de comportamentos que mostram mais frustração e que são mais reativas àquilo que o adulto faz, independentemente, daquilo que o adulto faça, elas são reativas.

Tem por hábito envolver as famílias na resolução de conflitos? Normalmente, se acontece uma situação que achamos que foi muito grave, que não ficou bem resolvida ou alguma situação que achamos que está a acontecer de uma forma recorrente e que o comportamento não está a ser ultrapassado através desta nossa abordagem de resolução de conflitos, aí sim, abordamos as famílias. Se temos uma criança que tem constantemente esse tipo de problemas, aí sim, envolvemos as famílias no sentido de ficarem a par da situação, perceberem o que estamos a fazer e

tentarmos perceber se essa situação/ comportamento acontece em casa ou não, se é só na escola. No fundo é quando essas situações não são resolvidas no momento ou na sala e se são situações recorrentes, aí precisamos de envolver as famílias. Precisamos de ir mais além e perceber se há mais qualquer coisa ali que possa justificar o comportamento daquela criança que pode acontecer por variadíssimas razões, envolvendo as famílias para nos apoiarem nesse sentido.

Qual a importância de serem as crianças a resolverem os conflitos? Nós trabalhamos para a autonomia, para que a criança seja o mais autónoma possível e que não necessite tanto do apoio do adulto. Esse é um dos objetivos do nosso modelo educativo e do nosso colégio. Se existir essa autonomia significa que a criança já realizou esses processos cognitivos e já consegue, portanto, adequar a linguagem consoante a situação, consegue ter uma melhor perceção do que tem que fazer para que consiga ultrapassar o conflito. O objetivo principal é, sempre, trabalharmos para essa autonomia.

Observa alguma evolução, nas crianças, no que se refere à sua autonomia de forma a resolverem situações de conflito? Sim. Com o passar dos anos, uma vez que isto não é uma coisa que acontece de um dia para o outro, de todo. Implica tempo porque é um processo, implica o comprometimento dos adultos para realizar este tipo de abordagem/trabalho com as crianças. Efetivamente, é necessário que a criança vá adquirindo, aos poucos, aquilo que tem que fazer. Portanto, à medida que nós temos crianças que estão inseridas no modelo há mais tempo, mais facilidade têm em resolverem conflitos, não só por isso, mas, também aliado à sua idade. Temos crianças que já vêm da creche e quando chegam ao jardim de infância já têm uma outra bagagem e à medida que vão crescendo, vão conseguindo adaptar melhor esta estratégia de resolução de conflitos. Se tivermos uma criança que nos chega pela primeira vez aos cinco anos no colégio e pela primeira vez neste modelo, apesar de ter idade, pode demorar algum tempo até conseguir perceber. Portanto, eu acho que no fundo, é a conjugação das duas coisas, ou seja, o fator idade e o fator de estar ou não inserido neste modelo e há quanto tempo.

Considera que o grupo está mais autónomo neste sentido ou que ainda existe algum trabalho a desenvolver com as crianças? Já fui respondendo, mas,

acho que de uma forma geral, o grupo tem algumas variações, ou seja, temos crianças que já conseguem ser autônomas e temos crianças que, pela sua idade, ainda precisam do nosso apoio e, como eu já tinha referido, uma ou outra criança mais desafiante ao nível do comportamento que, também, precisa do nosso maior acompanhamento e um trabalho mais específico com esta criança em particular.

Para finalizar gostaria que acrescentar algum aspeto que considere pertinente quanto aos aspetos abordados? É, realmente, algo importante nós refletirmos e pensarmos em estratégias. Temos esta sorte do nosso modelo fornecer, automaticamente, alguns instrumentos que nós podemos utilizar para resolvermos os conflitos, mas, acho que é importante pensarmos sobre isso, sim. Efetivamente, é algo que acontece nestas idades e se nós trabalharmos para a autonomia das crianças, elas, cada vez menos, vão precisar do nosso apoio e, é esse, também, o nosso objetivo. Fazer com que elas cresçam, que tenham um bom desenvolvimento, sendo que este faz parte da resolução de conflitos e esta gestão de emoções.

Obrigada pela disponibilidade.

Informo, ainda, que a transcrição da entrevista será enviada para si.

ANEXO J

Transcrição da entrevista realizada
à educadora de infância da Sala 7

| ' ' | | ' ' |

Transcrição da Entrevista à Educadora de Infância – Sala 7

A seguinte entrevista tem como objetivo recolher informações sobre o grupo de crianças, caracterizar as conceções da docente sobre os conflitos observados na sala de atividades e identificar do adulto gestão dos conflitos segundo as estratégias definidas pelo modelo *HighScope*.

Gostaria de ressaltar que será garantida a confidencialidade, assim como, o anonimato dos dados recolhidos. Permite que realize a gravação da sua voz?

Qual é a sua formação académica? É a Licenciatura.

Há quanto tempo exerce funções enquanto educadora de infância? Vai fazer 10 anos.

Relativamente ao seu grupo atual, quais os conflitos que costumam ocorrer com mais frequência? Essencialmente, é a disputa de brinquedos e às vezes nas brincadeiras dos rapazes que às vezes acabam por se magoar e que depois gera algum conflito. Tirando isso, o grupo é tranquilo.

Nos grupos anteriores, também ocorreram o mesmo tipo de conflitos? Não, a faixa etária também já era, maioritariamente, de cinco anos, portanto, as reações e os conflitos eram diferentes até mesmo com o adulto. Por vezes, até tínhamos um pouco de dificuldade e isso era reportado porque alguns já iam fazer os seis anos. Acatarem aquilo que nós dizemos e levá-los a fazerem uma introspeção de uma forma positiva e para se acalmarem nem sempre era muito fácil. Devido a isto, no ano passado, fizemos um projeto sobre as emoções e fizemos mesmo um espaço da calma onde eles aprenderam a meditar. Era um grupo mesmo agitado, então, tivemos que arranjar, ao longo do ano, várias estratégias para respondermos a estas necessidades.

O que é para si um conflito interpessoal em contexto socioeducativo? Neste caso, com os meus meninos aquilo que acontece é eles não conseguem gerir o conflito até para com eles, as suas próprias frustrações, tal faz com que aconteçam os conflitos porque eles próprios não conseguem gerir quanto mais gerir com o outro. É

aqui um bocadinho difícil, especialmente, quando a faixa etária é, maioritariamente, de três/ quatro anos acabados de fazer. Portanto, ainda há aqui alguma imaturidade que é natural e levá-los a conseguir gerir as suas emoções não é assim muito fácil.

Porque considera que ocorrem conflitos entre crianças? Questão respondida, anteriormente.

Em que locais e situações os conflitos costumam ocorrer com mais frequência? Geralmente é no recreio, a questão da partilha dos triciclos e, até dos próprios brinquedos que possam trazer de casa que possam querer e depois abordam o colega e muitas das vezes não chegam e pedem, tiram. É aí que, maioritariamente, os conflitos acontecem, sim. Em sala, não tanto até porque é um ambiente mais controlado, estão à vontade, mas não acontecem este tipo de coisas.

Considera que os conflitos são importantes para o desenvolvimento das crianças? Porquê? Sim, é normal. Não é normal é não acontecerem. É normal não conseguirem gerir as suas próprias emoções, até nós adultos, às vezes, temos que pensar um bocadinho, nem sempre é muito fácil, também, temos que parar e respirar fundo. É essencial depararem-se com as dificuldades e tentarem superar, portanto, é normal. É ensiná-los a superá-los de uma forma positiva sem haver o conflito verbal ou físico. Portanto, acho que o desafio é mesmo esse, para nós educadores.

Quanto ao seu papel como educadora de infância, de forma a resolver um conflito, em conjunto com as crianças, segue os passos definidos pela abordagem HighScope? Sim, olha, no caso do nosso modelo educativo há muita coisa a ter em conta, não só a nossa postura corporal, o baixar ao nível da criança, falar num tom pausado e calmo, não falarmos enquanto eles estão em sobressalto e dizer “Vais ter que te acalmar um bocadinho, só quando parares de chorar é que eu te posso ajudar porque não estou a perceber a tua dificuldade”. Temos que ser pacientes e abordar sempre as coisas de uma forma positiva. Claro que, às vezes, fazem disparates que não são nada positivos, claro, mas, é no fundo ensiná-los que, ok, errámos ou magoamos o amigo e temos uma sequência que será, por exemplo, o amigo não querer brincar connosco ou se calhar não querer partilhar o brinquedo connosco e é fazê-los ver isso mesmo. Portanto, eu acho que a postura, o tom de voz, disponibilidade e

energia passa para eles. Costuma-se dizer que os educadores têm que estar sempre um bocadinho *zen* e têm que estar de forma positiva e predispostos porque eles sentem.

Como é que as crianças reagem às suas intervenções? Então, às vezes somos bem-sucedidos, outras vezes nem por isso. Nós tentamos e acho que o segredo é sermos persistentes porque eles não vão aprender de um dia para o outro. Acontece que, às vezes, por exemplo, já saem da sala e eu digo-lhes “Quer gritar, pode gritar, precisa de gritar, está tudo bem. Abra a porta, grite, chore que eu estou aqui. Eu sei que estás frustrado, angustiado, triste, precisas de chorar, pode chorar. Depois quando estiveres mais calmo conversas comigo e com os amigos e podes te juntar”. Acaba por ser engraçado ver a evolução porque a pessoa vai dizendo sempre isto e depois vê-los entre eles a dizerem que têm que se acalmar e respirar. Às vezes também os vemos a fazerem esses exercícios sem sermos nós a dizer para eles o fazerem. Estamos a realizar este trabalho a algum tempo, mas acaba por ser interiorizado e, apesar de levarem o seu tempo, acontece.

Tem por hábito envolver as famílias na resolução de conflitos? Às vezes é necessário, há conflitos ou, neste caso, há comportamentos que nos ultrapassam um bocadinho e temos que falar com os pais para perceber de que forma poderá ser solucionado e questionamos se mudou alguma coisa em casa e como a criança se tem sentido em casa. É importante fazer isto e fazemos quando verificamos que tal acontece de uma forma recorrente ou o grupo queixar-se sempre de um determinado colega. Geralmente, os pais acabam por falar connosco sobre o que mudou ou não.

Qual a importância de serem as crianças a resolverem os conflitos?
Respondida, anteriormente.

Observa alguma evolução, nas crianças, no que se refere à sua autonomia de forma a resolverem situações de conflito? Sim, era mais ou menos aquilo que eu tinha dito, anteriormente, o facto de nós sermos persistentes e depois vê-los a realizar essas ações.

Considera que o grupo está mais autónomo neste sentido ou que ainda existe algum trabalho a desenvolver com as crianças? Trabalho a desenvolver há sempre, não é, mas nada está concluído. Noto bastante evolução neles, sinceramente. Claro que nove crianças novas este ano, sendo que a última entrou em novembro e não estão cá há tanto tempo quanto isso. A nível de conflitos e a falarem uns com os outros, ainda não fazem, lá está há todo um trabalho para trás.

Para finalizar gostaria que acrescentar algum aspeto que considere pertinente quanto aos aspetos abordados? Gostava de dizer que este é um tema muito interessante apesar de acabar por não ser muito trabalhado. Em termos de investigação, acho ótimo e, neste caso, com o nosso modelo faz todo o sentido.

Obrigada pela disponibilidade.

Informo, ainda, que a transcrição da entrevista será enviada para si.

ANEXO K

Transcrição da entrevista realizada
à educadora de infância da Sala 9

|' '' | | ''

Transcrição da Entrevista à Educadora de Infância – Sala 9

A seguinte entrevista tem como objetivo recolher informações sobre o grupo de crianças, caracterizar as concepções da docente sobre os conflitos observados na sala de atividades e identificar do adulto gestão dos conflitos segundo as estratégias definidas pelo modelo *HighScope*.

Gostaria de ressaltar que será garantida a confidencialidade, assim como, o anonimato dos dados recolhidos. Permite que realize a gravação da sua voz?

Qual é a sua formação académica? Tenho Licenciatura, portanto, não apanhei o Bolonha, terminei em 2006 no Instituto Piaget. Depois tirei um Mestrado em Supervisão Pedagógica e no ano passado tirei uma Pós-Graduação em especialização em Creche dos zero aos três anos.

Há quanto tempo exerce funções enquanto educadora de infância? Desde 2006, eu comecei logo a trabalhar.

Quanto à caracterização de um grupo de crianças, em termos de maturidade, como caracteriza este grupo? Primeiro é um grupo homogéneo, o que não é normal nas nossas salas até porque o modelo prevê grupos heterogéneos. Portanto, este foi o primeiro ano em que fizemos um grupo homogéneo, mas de crianças pequeninas. Já tínhamos feito um de cinco anos, ou seja, crianças que estavam para ingressar no primeiro ciclo no ano a seguir. Este ano, por uma série de casualidades que aconteceram, resolvemos juntar as crianças todas que passaram da sala 5 e da sala 6 (salas de dois anos) e juntar todas na mesma sala. Estão todos muito dentro da faixa etária, mas temos crianças que fizeram agora os três em dezembro e crianças que já estão a fazer os quatro. Portanto, acabam por ter um grande período de intervalo de tempo que faz com que eles também tenham aqui algumas diferenças a nível de competências. Em termos da resolução de conflitos, há crianças que ainda não verbalizam, portanto, esta questão da negociação logo à partida, para elas, torna-se mais complicado do que para aquelas que já têm uma linguagem mais fluida e conseguem resolver melhor os seus conflitos apostando no diálogo e no negociar com os outros quer sejam adultos ou crianças. São um grupo que não se conhecia, apesar de estarem na sala uma ao lado da outra, estão bem e lidam muito bem uns com os

outros e nos seus problemas que acontecem durante o dia e que faz parte. Nós sabemos que os conflitos fazem parte e que são diários e o papel do adulto tem importância nesta questão da maturidade que eles possam ter. Existe sempre uma imaturidade devido à idade que eles têm, por isso, eu acho que o grupo caminha para uma resolução autônoma de conflitos porque também, desde pequenos, são incentivados para que isso aconteça.

Relativamente ao seu grupo atual, quais os conflitos que costumam ocorrer com mais frequência? São as questões do “eu quero aquilo que tens na mão”. Normalmente, são sempre as disputas de brinquedos, de objetos, de materiais... Algumas crianças pegam e tiram, outras crianças pedem, mas não recebem de volta, alguma têm dificuldade em “Ok, eu trouxe o brinquedo de casa, mas quero o brinquedo que o outro traz” e as crianças dizem “É meu!”. Portanto, existe aqui esta dificuldade de partilhar e perceber que a outra criança não quer partilhar e, está no seu direito, porque o brinquedo é seu. Depois há aquelas pequenas questões que acontecem e que eu acho que têm muito a ver com os diferentes tempos que existem durante o dia, porque sabemos que há tempos mais confusos. Os tempos de transição, quando estamos a arrumar a sala, os tempos de exterior.... Há aqui momentos em que parece que são mais propensos a que estes conflitos aconteçam e, depois além destes conflitos há aqueles que acontecem, por exemplo, eu vou a correr e sem querer vou contra a alguém, chateiam-se nem sabem bem porquê. Mas acho que os maiores conflitos são sempre por desejos que eles têm, por coisas que eles querem que aconteça e não conseguem meter em prática, sobretudo na idade dos três anos é uma idade, ainda, muito egocêntrica, ou seja, têm muita dificuldade em colocarem-se no lugar do outro.

Nos grupos anteriores, também ocorreram o mesmo tipo de conflitos? Sim, a nível de conflitos acaba sempre por serem sempre muito parecidos.

O que é para si um conflito interpessoal em contexto socioeducativo? Um conflito interpessoal é quando uma criança não consegue resolver uma situação que tem com outra, seja pela disputa de um brinquedo ou porque não gostou de alguma coisa que outra criança tivesse feito ou dito, em que acaba com a duas crianças a chatearem-se e surge um conflito interpessoal que as próprias crianças envolvidas têm que conseguir resolver e às vezes não conseguem.

Porque considera que ocorrem conflitos entre crianças? Questão respondida, anteriormente.

Em que locais e situações os conflitos costumam ocorrer com mais frequência? Eu acho que são naqueles tempos de transição em que vamos vestir os casacos para ir ao recreio, os tempos em que passamos do almoço para ir dormir e, até mesmo, no tempo de fazer, ou seja, o nosso tempo de brincar em que acaba por acontecer sempre porque eles estão a explorar a sala livremente. Eles são 25 e às vezes nem conseguimos ter noção do que aconteceu porque estamos com um grupo e isto aconteceu lá no outro lado da sala. Portanto, acho que há momentos que são mais propensos a que isso aconteça até porque o nível de stress é maior, tanto nos adultos como nas crianças. Mas, acaba por acontecer, de forma geral, durante o dia todo, tempos de exterior e de transição, para mim, são os tempos em que isto acontece mais vezes.

Considera que os conflitos são importantes para o desenvolvimento das crianças? Porquê? São até porque no nosso modelo temos uma abordagem específica e ele próprio diz que os conflitos são oportunidades para as crianças dominarem e aprenderem este tipo de competências para conseguirem resolver estes conflitos interpessoais, portanto, eu acho que o próprio modelo já assume que estes são momentos bons de aprendizagem para as crianças. Agora, também, depende muito do papel que o adulto aqui tem porque se não os estimularmos a resolverem as coisas por si só deixa de ser um momento de aprendizagem. Se eu chegar lá e resolver o conflito pela criança, não estou a ajudá-la, estou a fazer as coisas por ela e, portanto, acho que sim.

Quanto ao seu papel como educadora de infância, de forma a resolver um conflito, em conjunto com as crianças, segue os passos definidos pela abordagem *HighScope*? Sim, então, o modelo diz que se estivermos perante uma situação que não está a correr bem, a primeira coisa que diz é para parar e observarmos bem porque, às vezes, o adulto quando vai abordar o conflito já tem uma pré-ideia, porquê? Automaticamente, vemos uma criança que está sempre envolvida em todos os conflitos e pensamos “Pronto, já foi ele que começou de certeza”. Nem damos espaços

nem hipótese para sabermos, realmente, o que é que aconteceu, isto se reagirmos impulsivamente e é muito difícil e, por isso, o papel do adulto é muito importante nós chegarmos a uma situação e darmos espaço às crianças que estiverem envolvidas de perceber o que aconteceu. O nosso olhar de fora pode ser uma coisa completamente diferente daquela que aconteceu. É como os brinquedos, nós não sabemos quem tinha primeiro o brinquedo, eles dizem sempre que são eles que tinham e não conseguimos chegar a um acordo. É importante que quando o adulto chegue, que chegue neutro. Portanto, parar; observar; aproximarmo-nos da criança e ouvir o que ela tem a dizer; encorajar que falar com a outra criança, isto é o mais importante, que eles falem e que resolvam e que arranjam uma solução, eles próprios. Isto é um passo importante, se existe a disputa de um brinquedo, então, se só há um o que é que nós podemos fazer para vocês conseguirem continuar a brincar. E é muito encorajar para que sejam eles a resolver um com o outro a partir daí é ver o que acontece. Às vezes, precisam, ainda, da mediação do adulto, mas a ideia é que se isto for feito, desde pequenos, em creche em que a aprendizagem é ativa, num clima de apoio, de encorajamento e de confiança que aprendam a lidar com estes conflitos e, depois, quando chegam a uma idade adulta já têm a confiança necessária para lidar com estas situações nas suas vidas. É importante que a criança não tenha receio destes conflitos, de dizer aquilo que pensa e aquilo que está a sentir. Essa é outra coisa importante, é reconhecer que a criança está triste/ chateada e aí, nós dizemos: “Eu estou a perceber que estás triste, mas temos que arranjar uma solução” e eles terem este à-vontade de falarem sobre aquilo que estão a sentir, também, é importante.

Como é que as crianças reagem às suas intervenções? Reagem bem até porque já estão habituadas, eles ainda muitas vezes procuram o adulto, nem que seja para relatar aquilo que está a acontecer, às vezes já resolveram a situação, mas têm sempre esta necessidade. Normalmente, encorajo-os sempre “ok já falaste e disseste o que estás a sentir”, imediatamente deslocam-se e eu fico a observar o que acontece. Portanto, eles levam isto com muita naturalidade e, inclusivamente, já consigo ver outras crianças que estão a assistir a um conflito a dizer “Tens de dizer que não gostaste e que não queres que volte a fazer”. Já se ajudam uns aos outros a resolver estas questões e isso é bom.

Tem por hábito envolver as famílias na resolução de conflitos? Se sim, como? Depende das situações de conflitos que temos na escola porque há conflitos que são completamente normais e não existe a necessidade de falar com a família. As famílias sabem deste processo/ modelo é uma coisa que é falada muitas vezes nas reuniões porque os conflitos cada vez vão sendo maiores e, é normal eles irem relatar isso para casa, depois também é normal os pais virem preocupados e partilharem isso conosco até porque a informação que chaga a casa não é aquilo que efetivamente aconteceu. Portanto, temos que fazer esta ligação e quando as famílias vêm esta abertura por parte da escola e dos adultos em falar sobre isto, sentem-se à vontade, no dia seguinte, de chegar e perguntar e nós falamos sobre estas coisas. Quando há conflitos mais graves, no final do dia, passa-se a mensagem a quem vem buscar, conflitos em que a agressividade se encontra mais presente e achamos que é importante relatar às famílias. Imagina que se estragou um brinquedo, nós dizemos “Ok, vamos falar com pais”. Por exemplo, no outro dia, uma menina estragou um livro e eu disse “Ok, agora vais levar para casa e pedes ajudar aos pais para o arranjar”. Falei com os pais, ao final do dia, expliquei o que se tinha passado, ele levou o livro e, no dia seguinte, trouxe o livro arranjado. É uma forma de conseguir envolver a família e de inculcar um sentido de responsabilidade na criança por aquilo que fez e, lá está a ser a criança a resolver o problema que acabou por criar.

Qual a importância de serem as crianças a resolverem os conflitos?
Questão respondida, anteriormente.

Observa alguma evolução, nas crianças, no que se refere à sua autonomia de forma a resolverem situações de conflito? Sim, sem dúvida. Eu acho que a partir do momento em que eles começam a ser mais capazes de verbalizar, estão mais disponíveis para falar uns com os outros mesmo que não tenham a linguagem completamente desenvolvida, isto acaba por tornar-se mais fácil, sem dúvida. Quando eles são mais pequenos é o “puxa”, falam, mas não se percebe será através do olhar e de cedências que resolvem as suas coisas, mas será à medida que vão crescendo e que a linguagem vai ficando mais coerente é que eles já conseguem ter mais facilidade na negociação que é muito importante para a resolução de conflitos, o saber dizer ao outro o que estou a sentir o que espero que aconteça e como é que podemos chegar a

um acordo. Portanto, acho que sim, a pessoa vai vendo uma mudança na resolução de conflitos.

Considera que o grupo está mais autónomo neste sentido ou que ainda existe algum trabalho a desenvolver com as crianças? Questão respondida, anteriormente.

Para finalizar gostaria que acrescentar algum aspeto que considere pertinente quanto aos aspetos abordados? Não.

Obrigada pela disponibilidade.

Informo, ainda, que a transcrição da entrevista será enviada para si.

ANEXO L

Análise categorial das entrevistas
realizadas às educadoras

| " | | " |

Tabela 7.

Tabela categorial das entrevistas realizadas.

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Frequência
Perfil do/a Entrevistado/a	Formação Académica	<p>“tenho a licenciatura em educação de infância (...) fui fazer o Mestrado em Supervisão em Educação”</p> <p>“É a Licenciatura”</p> <p>“Tenho Licenciatura (...) um Mestrado em Supervisão Pedagógica e no ano passado tirei uma Pós-Graduação em especialização em creche dos zero aos três anos.”</p>	3x
	Tempo de serviço	<p>“já há 11 anos”</p> <p>“Vai fazer 10 anos.”</p> <p>“Desde 2006, eu comecei logo a trabalhar.”</p>	3x
Caracterização do grupo de crianças	Idades	<p>“como é um grupo heterogéneo e tem criança com três, quatro e cinco anos”</p> <p>“quando a faixa etária é, maioritariamente, de três/ quatro anos acabados de fazer”</p> <p>“Estão todos muito dentro da faixa etária, mas temos crianças que fizeram agora os três em dezembro e crianças que já estão a fazer os quatro.”</p>	3x
	Maturidade	<p>“é muito variável consoante as idades das crianças (...) acabamos por ter, efetivamente, crianças com um desenvolvimento diferente e como uma maturidade diferente”.</p> <p>“Portanto, ainda há aqui alguma imaturidade que é natural e levá-los a conseguir gerir as suas emoções não é assim muito fácil.”</p>	3x

		“Existe sempre uma imaturidade devido à idade que eles têm, por isso, eu acho que o grupo caminha para uma resolução autônoma de conflitos porque também, desde pequenos, são incentivados para que isso aconteça.”	
Fatores desencadeadores de Conflitos	Partilha de Brinquedos	“costumam ocorrer com a partilha de brinquedos ou porque alguém tirou alguma coisa e não sabia que o amigo estava a usar (...) isso acontece sempre, sim, é muito frequente, desde a creche.” “Essencialmente, é a disputa de brinquedos” “são sempre as disputas de brinquedos, de objetos, de materiais...”	3x
	Divergência de Opiniões	“temos questões de crianças que são mais líderes do que outras e têm mais iniciativa para começar brincadeiras e, depois, há crianças que não querem fazer aquela brincadeira” “alguma têm dificuldade em “Ok, eu trouxe o brinquedo de casa, mas quero o brinquedo que o outro traz” e as crianças dizem “É meu!”.”	2x
	Regulação de Sentimentos	“porque o amigo pode ter dito alguma coisa e magoou os sentimentos do outro” “aquilo que acontece é eles não conseguem gerir o conflito até para com eles, as suas próprias frustrações” “por coisas que eles querem que aconteça e não conseguem meter em prática, sobretudo na idade dos três anos é uma idade, ainda, muito egocêntrica”	3x
	Confronto Físico	“brincadeiras dos rapazes que às vezes acabam por se magoar e que depois gera algum conflito”	2x

		“há aqueles que acontecem, por exemplo, eu vou a correr e sem querer vou contra a alguém, chateiam-se nem sabem bem porquê.”	
Locais em que ocorrem conflitos	Exterior	“Geralmente é no recreio, a questão da partilha dos triciclos e, até dos próprios brinquedos que possam trazer de casa” “os tempos de exterior...”	2x
	Tempos de Transição	“que têm muito a ver com os diferentes tempos que existem durante o dia, porque sabemos que há tempos mais confusos. Os tempos de transição, quando estamos a arrumar a sala (...)”	1x
O que é um conflito interpessoal?	Dificuldade na regulação de sentimentos	“é quando temos duas crianças que não estão de acordo em relação a alguma coisa ou a alguma situação/ objeto e isso gera situações de frustração, de choro, no fundo, de manifestação de sentimentos que são menos positivos e que têm de ser resolvidos.” “aquilo que acontece é eles não conseguem gerir o conflito até para com eles, as suas próprias frustrações, tal faz com que aconteçam os conflitos porque eles próprios não conseguem gerir quanto mais gerir com o outro” “quando uma criança não consegue resolver uma situação que tem com outra”	3x
Importância dos conflitos para o desenvolvimento das crianças	Aquisição de competências sociais	“Cada conflito é uma oportunidade de desenvolvimento, ou seja, aquela criança precisa de passar por essa ação/ experiência de estar em conflito para perceber como é que consegue agir, para depois evoluir” “são oportunidades para as crianças dominarem e aprenderem este tipo de competências para conseguirem resolver estes conflitos interpessoais (...) o	2x

		saber dizer ao outro o que estou a sentir o que espero que aconteça e como é que podemos chegar a um acordo.”	
	Autonomia	“á medida que o tempo vai passando e à medida que vamos inserindo estas estratégias de resolver conflitos que elas depois já sejam autónomas a resolvê-los (...) para que a criança seja o mais autónoma possível e que não necessite tanto do apoio do adulto”	1x
O papel do/a educador/ na resolução de conflitos segundo a abordagem <i>HighScope</i>	Observar	“portanto, percebermos muito bem aquilo que aconteceu. Pronto, porque às vezes o adulto pode achar que aconteceu uma coisa e, efetivamente, aconteceu outra.” “a primeira coisa que diz é para parar e observarmos bem porque, às vezes, o adulto quando vai abordar o conflito já tem uma pré-ideia, porquê? Automaticamente, vemos uma criança que está sempre envolvida em todos os conflitos e pensamos “Pronto, já foi ele que começou de certeza”. Nem damos espaços nem hipótese para sabermos, realmente, o que é que aconteceu”	2x
	Aproximação e restabelecimento da calma	“os passos da nossa abordagem tem haver com aproximarmo-nos calmamente de quem está envolvido no conflito.” “não falarmos enquanto eles estão em sobressalto e dizer “Vais ter que te acalmar um bocadinho, só quando parares de chorar é que eu te posso ajudar porque não estou a perceber a tua dificuldade”. ”	3x

		“É importante que quando o adulto chegue, que chegue neutro. Portanto, parar; observar; aproximarmo-nos da criança”	
	Ouvir as crianças	“baixarmo-nos ao nível das crianças e ouvirmos ambas as partes, portanto, percebermos muito bem aquilo que aconteceu (...) ouvir-mos ambas as partes, cada criança individualmente e perceber o que aconteceu. (...) Acima de tudo é ouvir as crianças e fazê-las parte da resolução dos conflitos.” “e ouvir o que ela tem a dizer; encorajar que falar com a outra criança, isto é o mais importante, que eles falem e que resolvam”	2x
	Reconhecer os sentimentos das crianças	“já saem da sala e eu digo-lhes “Quer gritar, pode gritar, precisa de gritar, está tudo bem. Abra a porta, grite, chore que eu estou aqui. Eu sei que estás frustrado, angustiado, triste, precisas de chorar, pode chorar. Depois quando estiveres mais calmo conversas comigo e com os amigos e podes te juntar”.” “é reconhecer que a criança está triste/ chateada e aí nós dizemos “Eu estou a perceber que estás triste, mas temos que arranjar uma solução” e eles terem este à-vontade de falarem sobre aquilo que estão a sentir, também, é importante.”	2x
	Pedir soluções para o conflito	“pedir soluções. Muitas das vezes cada uma das crianças dá uma solução, às vezes só temos uma criança que dá a solução e a outra concorda. Acima de tudo, é importante perguntarmos às crianças se concordam e se estão satisfeitas com essa resolução encontrada”	2x

		“arranjem uma solução, eles próprios. Isto é um passo importante, se existe a disputa de um brinquedo, então, se só há um “o que é que nós podemos fazer para vocês conseguirem continuar a brincar?”	
Reações das crianças às intervenções dos adultos	Aceitação	“Normalmente aceitam, elas já estão habituadas a este tipo de resolução de conflitos.” “Reagem bem até porque já estão habituadas, eles ainda muitas vezes procuram o adulto, nem que seja para relatar aquilo que está a acontecer”	2x
	Persistência	“claro que temos sempre crianças que, por terem um comportamento mais desafiante, às vezes, precisamos de insistir mais com essas crianças, ou seja, se a criança continua a manifestar o mesmo tipo de comportamentos, então, o adulto tem de continuar a trabalhar com aquela criança e fazê-lo entender que tem de resolver um conflito de uma determinada forma (...) Nem sempre temos crianças que aceitam pacificamente aquilo que vai acontecendo.” “Nós tentamos e acho que o segredo é sermos persistentes porque eles não vão aprender de um dia para o outro (...) acaba por ser interiorizado e, apesar de levarem o seu tempo, acontece.”	2x
Envolvimento das Famílias	Partilha entre famílias e equipa educativa	“Se temos uma criança que tem constantemente esse tipo de problemas, aí sim, envolvemos as famílias no sentido de ficarem a par da situação, perceberem o que estamos a fazer e tentarmos perceber se essa situação/comportamento acontece em casa ou não, se é só na escola.”	3x

		<p>“há comportamentos que nos ultrapassam um bocadinho e temos que falar com os pais para perceber de que forma poderá ser solucionado e questionamos se mudou alguma coisa em casa e como a criança se tem sentido em casa.”</p> <p>“é normal eles irem relatar isso para casa, depois também é normal os pais virem preocupados e partilharem isso connosco até porque a informação que chega a casa não é aquilo que efetivamente aconteceu.”</p>	
	Participação na resolução de conflitos	<p>“há mais qualquer coisa ali que possa justificar o comportamento daquela criança que pode acontecer por variadíssimas razões, envolvendo as famílias para nos apoiarem nesse sentido.”</p> <p>“Quando há conflitos mais graves, no final do dia, passa-se a mensagem a quem vem buscar, conflitos em que a agressividade se encontra mais presente e achamos que é importante relatar às famílias. Imagina que se estragou um brinquedo, nós dizemos “Ok, vamos falar com pais”.”</p>	2x
Evolução das crianças na resolução de conflitos	Utilização da linguagem oral	<p>“e a falarem uns com os outros”</p> <p>“Eu acho que a partir do momento em que eles começam a ser mais capazes de verbalizar, estão mais disponíveis para falar uns com os outros mesmo que não tenham a linguagem completamente desenvolvida, isto acaba por tornar-se mais fácil, sem dúvida”</p>	2x
	Adoção de estratégias	<p>“Efetivamente, é necessário que a criança vá adquirindo, aos poucos, aquilo que tem que fazer. Portanto, à medida que nós temos crianças que estão</p>	2x

		<p>inseridas no modelo há mais tempo, mais facilidade têm em resolverem conflitos, não só por isso, mas, também aliado à sua idade”</p> <p>“é que eles já conseguem ter mais facilidade na negociação que é muito importante para a resolução de conflitos, o saber dizer ao outro o que estou a sentir o que espero que aconteça e como é que podemos chegar a um acordo.”</p>	
--	--	---	--

Legenda:

Educadora de infância cooperante – Verde;

Educadora de Infância da Sala 7 – Laranja;

Educadora de Infância da Sala 9 – Azul;

ANEXO M
Análise categorial das notas de
campo
| | ' ' | | ' ' |

Tabela 8.

Análise categorial das notas de campo.

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Frequência
Conflitos entre pares	Resolução de conflitos pelas crianças	<p>“As crianças encontravam-se a realizar as camas antes da hora de almoço, Ra. pediu-me ajuda e ao passar pela cama de Fr. desfez a mesma. Fr. demonstrou aborrecida pelo que Ra disse “Desculpa, Fr. foi sem querer!” (Nota de campo nº29, 5 de novembro).</p> <p>“Durante o almoço, Dd. magoou Ma. no olho. Ao observar as duas crianças, Dd. disse ao colega “Desculpa, Ma, foi sem querer!”. Ma. respondeu “Está bem”. Posto isto, em conjunto as crianças resolveram o conflito sem a necessidade de intervenção de um adulto” (Nota de campo nº53, 16 de novembro).</p> <p>“No momento do acolhimento, B. foi à sala de atividades buscar um telefone de brincar, entretanto observei C. a tentar retirar o objeto à criança. Assim sendo, conversei com C. e expliquei-lhe “C. quando queremos alguma coisa, temos que conversar e pedir com os amigos.”. Desta forma, a criança dirigiu-se a B e disse-lhe “Posso o telefone?”, B. respondeu “Sim, mas só dois minutos”. C. deu um beijinho na bochecha da colega e as duas foram brincar” (Nota de campo nº54, 17 de novembro).</p> <p>“B. estava a chorar no exterior, fui ao seu encontro e disse “O que se passa B.?”, a criança respondeu-me “A L. empurrou-me”. De seguida, fomos ter com L. e questionei o que se tinha passado, L. afirmou “Desculpa B., não volto a fazer (abraçando-a)” (Nota de campo nº78, 30 de novembro).</p>	9x

	<p>“Enquanto as crianças se encontravam a brincar nas diversas áreas, algumas crianças encontravam-se em roda, junto ao quadro das mensagens. Le. encontrava-se a desenhar diversos ícones, tal como, a educadora cooperante realiza na reunião da manhã. Posto isto, Dd. afirmou “Tu não és a professora, é a Mi.” ao que Le. respondeu “Não, existem duas professoras na sala, por isso podemos ser as duas” (Nota de campo nº100, 14 de dezembro).</p> <p>“No exterior, Di. tirou um brinquedo a um colega de outra sala de atividades que começou, de forma imediata, a chorar. Assim, procurei não intervir nesta situação optando apenas pela observação das crianças. Ora, tendo Di. constatado que a criança se encontrava a chorar devolveu-lhe o brinquedo ficando, assim, resolvido conflito entre os pares.” (Nota de campo nº114, 13 de janeiro)</p> <p>“B. estava a chorar. Decidi não intervir e observar as crianças, primeiramente. L. depois de ter percebido que magoou a colega no pé, aproximou-se de B. e ao fazer-lhe festas na face disse “Desculpa, B.”. (Nota de campo nº124, 19 de janeiro)</p> <p>“F. perseguia Di. pela sala de atividades, quando F. começou a atirar um colete refletor para cima de Di. A criança ao verificar que não queria que tal acontecesse disse “Para F., não estou a gostar!” (Nota de campo nº133, 24 de janeiro)</p> <p>“Na área da casa, D. retirou um objeto da mesa em que Dd. se encontrava a brincar. Ao verificar que tal tinha ocorrido, Dd. disse a D. “Não, isso é do Super Mário!”, “Mas eu quero”, disse-lhe D. Dd. retorquiu</p>	
--	---	--

		<p>“Este não, tens mais ali iguais!”. D. foi buscar outro objeto tendo sido solucionado o conflito.” (Nota de campo nº152, 1 de fevereiro)</p>	
	<p>Resolução de conflitos com o auxílio de um adulto</p>	<p>“B. encontra-se a chorar, a auxiliar de ação educativa vai ao seu encontro e diz-lhe “Eu sei que estás triste, mas acalma-te para conseguir perceber o que aconteceu”. B., depois de se <i>acalmar</i> refere que C. a <i>magooou</i>. A auxiliar explica às duas crianças que não se deve <i>agredir</i> ninguém em nenhuma circunstância.” (Nota de campo nº7, 19 de outubro).</p> <p>“Durante o momento de “Fazer”, as crianças encontravam-se a brincar nas diferentes áreas, quando T. magoou M.I. A educadora cooperante dirigiu-se ao local e, primeiramente, procurou acalmar M.I. que se encontrava a chorar. De seguida, procurou compreender o que tinha acontecido por meio de um questionamento a ambas as crianças. Pedindo, depois, soluções para o conflito. T. pediu desculpa e auxiliou a colega ao molhar um papel com água e ao passar-lhe na face” (Nota de campo nº13, 25 de outubro).</p> <p>“T. <i>magooou</i> B. com um objeto (máquina de lavar roupa) na testa. Ao perceber que as duas se encontravam em conflito dirigi-me ao local e, utilizando o método <i>HighScope</i>, <i>acalmei</i> B., procurei perceber ambas as partes e pedi soluções para a resolução do mesmo. T. referiu “Posso pedir desculpa”, B. abanou a cabeça afirmativamente.” (Nota de campo nº18, 27 de outubro).</p> <p>“Durante o momento de brincadeira livre, Te. passou por T. atingindo-a, nas costas, com uma concha da área da casa. T. começou a chorar, ao verificar a existência de um <i>conflito</i>, dirigi-me até ao local onde as</p>	<p>25x</p>

		<p>duas crianças se encontravam. De seguida, questionei “O que se passou T. e Te.?” ao que T. me respondeu “A Te. bateu-me com a colher aqui (apontando para as costas)”. Posto isto, procurei que as duas, em conjunto, encontrassem uma solução para o conflito, tendo Te referido “Desculpa” (Nota de campo nº23, 2 de novembro).</p> <p>“No recreio exterior, Ra. Ma. e Dd. estavam a brincar numa casa plástica, em conversa com os mesmos Ra. pediu-me que colocasse o telhado em cima da mesma (tapete). No entanto, Ma. e Dd. não concordavam. Ra. referiu, “Mas eu quero, assim vou ficar triste e chateado”. Depois de ouvir ambas opiniões, disse “Posso sugerir uma coisa? E que tal colocarmos só metade do telhado?”. Ambas as crianças concordaram, existindo, assim, uma solução para o conflito.” (Nota de campo nº28, 5 de novembro).</p> <p>“Enquanto estava em conversa informal com a educadora cooperante, a mesma reparou na existência de um conflito dirigindo-se até ao local onde se encontravam as crianças. B. e L. estavam a <i>chorar</i> acusando C. de lhes ter <i>batido</i>. Posto isto, a educadora cooperante reuniu as três crianças e questionou C. sobre o que tinha acontecido, sendo que esta respondeu “Ela estava ali (escalada)”, “E pode estar, não é razão para bater aos amigos, o que é que podemos fazer?” disse a educadora. C. respondeu “Pedir desculpa”. A criança avançou tendo pedido desculpa a B.” (Nota de campo nº30, 5 de novembro).</p> <p>“Dd. estava a <i>chorar</i>, dirigi-me à criança e questionei “O que se passa? Está tudo bem?”, a criança respondeu, <i>aborrecida</i>, “eles estão a atirar-me bolas e eu não estou a gostar (apontando para Ma. e D.)”, de seguida, chamei as crianças e referi “O que se passou Ma. e D.?”. As duas crianças responderam que</p>	
--	--	--	--

		<p>apenas estavam a atirar bolas ao peluche de Dd., assim Dd., compreendeu e as três crianças continuaram a brincar, sem qualquer conflito” (Nota de campo nº49, 15 de novembro).</p> <p>“Dd. e D. entraram em conflito, uma vez que D. afirmava que não o deixavam brincar. Antes de intervir, observei as crianças de forma a perceber se eram capazes de resolver o conflito sem a ajuda de um adulto. Ora, tal não se constatou, pelo que tive de intervir, assim, perguntei “O que se passa?”. D. disse “Eles não me deixam brincar” e Dd. afirmou, “Mas tu não perguntaste”, D. referiu “Perguntei sim”, sendo assim disse, “D. se calhar os amigos não conseguiram ouvir, tens que falar mais alto”. Depois de alguma insistência a criança concordou, resolvendo-se, desse modo, o conflito entre as duas crianças.” (Nota de campo nº 67, 24 de novembro).</p> <p>“B. e C. disputavam por uma boneca, assim sendo, questionei às crianças o que se estava a passar, as mesmas referiram que ambas queriam brincar com a boneca. Posto isto, sugeri que, em conjunto, fossemos procurar outras bonecas de forma que cada uma ficasse com uma. Assim, depois de procurarmos, cada criança escolheu uma boneca e brincaram juntos, sem conflitos.” (Nota de campo nº78, 30 de novembro).</p> <p>“Df. e Ra. entraram em conflito durante o acolhimento. Posto isto, dirigi-me às crianças a pedido da educadora cooperante e procurei saber o que se tinha passado com ambas as crianças. Df. disse “Ele bateu-me aqui (ao tocar no braço), já Ra. disse “E o Df. bateu-me com o pé na boca!”. Assim, perguntei “Então magoaram-se aos dois é isso? O que acham que temos de fazer?”. Df. referiu “Pedir desculpa”. Ra. disse, “Mas ele magoou-me primeiro!”. Tendo tal em consideração questionei “Então e se pedirem os</p>	
--	--	--	--

		<p>dois desculpa ao mesmo tempo? O que acham?”. Ambas as crianças concordaram com esta sugestão e, assim, contámos em conjunto até três e as mesmas pediram desculpa ao mesmo tempo, indo brincar conjuntamente.” (Nota de campo nº86, 6 de dezembro).</p> <p>“D. veio ao meu encontro e referiu “Fátima, o Ra. empurrou-me”. Posto isto, dirigi-me em conjunto com a criança até ao encontro de Ra e questionei “Então, Ra., o que se passou?”. “Hoje é o D. a conduzir e ele não quer”, disse-me. “Certo, mas quando um amigo não quer fazer alguma brincadeira que nós estamos a fazer, temos que respeitar. Não podemos empurrar”. “Sim, mas era ele hoje”, disse Ra. Depois de alguma insistência, a criança pediu desculpa a D. e ambas foram brincar.” (Nota de campo nº88, 7 de dezembro).</p> <p>“D., durante o recreio, começou a chorar, fui ao seu encontro e questionei “O que se passa D.?”, ao que a criança respondeu “Foi o Di. que me deu um pontapé na barriga”, perguntei a Di. “Então, o que se passou?”, “Ele não queria brincar”, respondeu Di. “Então e podemos bater quando os amigos não querem brincar?”. A criança respondeu-me negativamente com um acenar de cabeça. “O que temos de fazer Di?”, “Pedir desculpa”, respondeu-me. Di. pediu desculpa a D., e as crianças foram brincar.” (Nota de campo nº96, 13 de dezembro).</p> <p>“L. estava a chorar durante o lanche da manhã. A educadora cooperante ao reparar nesta situação disse “L., o que se passa?”. L. foi ao encontro da educadora e disse “O Dd. está a ignorar-me”, a criança continuava a chorar pelo que a educadora disse “Calma, Le.” e disse a Dd. “Dd. achas que podes brincar com a Le. porque não estão cá algumas das amigas da Le.”. Posto isto, a criança disse, “Mas quando os</p>	
--	--	---	--

		<p>amigos dela estão, ela não brinca”. A educadora cooperante disse a Le. “Tens que respeitar o teu colega” (Nota de campo nº97, 13 de dezembro).</p> <p>“L. começou a chorar, fui ao seu encontro tentar compreender o que se passava. Depois de se acalmar, L. disse-me que a C. tinha atirado a sua tenda pelo ar. Fomos ao seu encontro e disse “O que se passou C.?”. A criança disse-me “A L. não queria brincar!”. Ao perceber as duas partes referi “Eu acho que a L. ficou um <i>bocadinho triste</i> com isso, o que acham que podemos fazer para resolver isto?”, L. disse que ambas podiam pedir desculpa, tendo as duas crianças aceitado, pediram desculpa e resolveu-se o conflito entre as duas.” (Nota de campo nº108, 10 de janeiro)</p> <p>“La., Le., e Fe. foram ao encontro da educadora cooperante e referiram que não estavam a gostar do que Di. e Df. estavam a fazer. A educadora cooperante reuniu as crianças e questionou a ambas o que tinha acontecido. O Df. referiu “Eu queria brincar à apanhada”, sendo que Le. respondeu, “Mas nós estávamos a brincar aos dinossauros”. Posto isto, a educadora cooperante referiu “Se queres fazer alguma brincadeira tens que perguntar”, a criança respondeu “Eu esqueci-me de perguntar...”. Sendo assim, a educadora cooperante questionou “O que temos que fazer?”, “Pedir desculpa” – disse o Df. A criança pediu desculpa e ambas foram brincar de forma tranquila.” (Nota de campo nº111, 11 de janeiro)</p> <p>“Durante o tempo de exterior, algumas crianças encontravam-se a brincar numa caixa plástica que se encontra no exterior. Depois de algum tempo, Ra. veio ao meu encontro a chorar. Questionei-lhe “O que aconteceu Ra.?”. “O Df. deu-me um pontapé assim na barriga (demonstrando a ação)”. Fomos ao encontro de Df. e procurei compreender o que esta criança tinha a dizer”. Df. disse “Eu não queria que ele brincasse</p>	
--	--	---	--

		<p>aqui”. Posto isto, expliquei-lhe que temos que respeitar a opinião dos outros e que não devemos ter estas ações para com os outros, uma vez que não é possível resolver conflitos dessa mesma forma. Df. sugeriu realizar um pedido desculpa. Ambas as crianças continuaram a brincar de forma <i>tranquila</i>.” (Nota de campo nº115, 14 de janeiro)</p> <p>“Durante o momento de “Fazer”, D. e Ra. encontravam-se em constantes conflitos. Posto isto, Ra. demonstrou que estava algo <i>aborrecido</i> e começou a chorar de uma forma <i>vigorosa</i>. Tendo constatado tal, a educadora cooperante disse “Podes parar de chorar, não é assim que se resolve, conversa com os teus amigos”. Passado algum tempo e visto que o conflito não tinha ficado resolvido, a educadora cooperante chamou as duas crianças para perto de si (D. e Ra.) e disse a Ra. “Não é assim que se resolve é a conversar, os bebés é que choram porque não conseguem falar, nós conseguimos” (Nota de campo nº118, 17 de janeiro).</p> <p>“Ra. veio ao meu encontro a chorar. Perguntei-lhe “O que se passa Ra.?”. A criança respondeu-me “O DF. acertou com aquele brinquedo”. DF. veio a correr e disse, “Mas eu só queria que ele apanhasse!”, Ra. retorquiu, “Mas eu sou pequenino!”. De seguida perguntei a ambas as crianças como podíamos resolver o conflito sendo que DF. propôs um pedido de desculpas.” (Nota de campo nº122, 19 de janeiro)</p> <p>“No exterior, T. começou a chorar. Assim, fui ao seu encontro e questionei “O que se passou, T.?”. A criança respondeu “a L. atirou-me uma pedra”. Rapidamente, L. referiu “Não foi para ti, foi para ali” (apontando para o chão), perguntei às crianças “o que podemos fazer para resolver esta situação?”, L.</p>	
--	--	--	--

	<p>disse “pedir desculpa” - Depois, do pedido de desculpas, as crianças continuaram a brincar.” (Notas de campo nº142, 27 de janeiro)</p> <p>“Df. estava a <i>chorar</i>, fui ter com a criança e pedi que a mesma se acalmasse de forma a que eu percebesse o que tinha acontecido. Depois de se acalmar Df. disse “O Ra. mandou-me a bola contra a cara e doeu”. De seguida, fomos ao encontro de Ra. e questionei “O que se passou, Ra.?”, “Eu só fiz assim à bola” (demonstrando a ação realizada). Df. disse, “Mas acertou-me e doeu”. Ra. retorquiu “Está bem, desculpa”. Ambas as crianças regressaram às suas brincadeiras sem a existência de algum conflito.” (Nota de campo nº149, 31 de janeiro)</p> <p>“Df. encontrava a tirar um objeto da mão de D. Fui ao encontro das crianças e questionei que o estava a acontecer. “Eu quero o ovo e a laranja”, afirmou Df. De seguida, M. e La. disseram, “Mas nós tínhamos primeiro o ovo e eles não deixam!”. Tendo ouvido as duas partes, perguntei o que poderia ser feito para solucionar este problema, sendo que M. disse “Então como é que fazemos?”. Depois de alguns minutos as crianças não tinham encontrado nenhuma solução pelo que sugeri “Então e se os meninos ficarem com a laranja e as meninas ficarem com os ovos?”. Todas as crianças concordaram e continuaram as suas brincadeiras.” (Nota de campo nº151, 1 de fevereiro)</p> <p>“Ra. estava a chorar, questionei-lhe o que tinha passado e a criança disse “O Di. não me empresta nenhum brinquedo!”. Posto isto, chamei a outra criança a fim de entender o que tinha acontecido. Di. disse “Eu tenho esta ferramenta porque quero fazer uma casa”, Ra, respondeu de imediato “E quero fazer um robô.”. Tendo ouvido ambas as crianças questionei “O que é que podemos fazer para resolver esta situação?”.</p>
--	--

		<p>Depois de pensarem durante algum tempo, Di. afirmou “Já sei, podemos fazer uma casa robô!”. As duas crianças foram brincar em conjunto.” (Nota de campo nº 157, 3 de fevereiro)</p> <p>“B. veio ao meu encontro e disse-me, triste, “A C. não é minha amiga!”, “O que se passou? Vamos falar com ela”. Fui acompanhada de B. ao encontro de C. e perguntei-lhe “O que se passou C.?”, “Não posso ser amiga da B. porque agora sou amiga da Le.”, disse. “Então, mas não podes ser amigas das duas?”, perguntei-lhe, “Sim”, retorquiu C. B. questionou “C. já és minha amiga?”, “Sim sou, vamos” respondeu C. As duas crianças foram brincar em conjunto.” (Nota de campo nº175, 14 de fevereiro)</p> <p>“Ao constatar de Ra. se encontrava a chorar, fui ao seu encontro e questionei o que se tinha passado. Ra. referiu “Foi o Df. que me bateu!”, “Então vamos conversar com ele”, disse-lhe. Assim, fomos ao encontro de Df. que se encontrava a andar no triciclo e questionei “O que aconteceu?”, “Ele bateu ao D. por isso eu bati-lhe”. Tendo tal em consideração expliquei a ambas as crianças que não se podia resolver os problemas a bater, mas sim a conversar sobre aquilo que estamos a sentir. Df. pediu desculpa a Ra. e Ra. pediu desculpa a D. por sua iniciativa.” (Nota de campo nº180, 16 de fevereiro).</p>	
<p>Fatores desencadeadores de conflitos</p>	<p>Partilha de objetos e/ou brinquedos</p>	<p>“(…) No momento do acolhimento, B. foi à sala de atividades buscar um telefone de brincar, entretanto observei C. a tentar retirar o objeto à criança. (…)” (Nota de campo nº54, 17 de novembro).</p> <p>“B. e C. disputavam por uma boneca, assim sendo, questionei às crianças o que se estava a passar (…)” (Nota de campo nº78, 30 de novembro).</p>	<p>5x</p>

		<p>“(…) L. disse-me que a C. tinha atirado a sua tenda pelo ar. (…”. (Nota de campo nº108, 10 de janeiro)</p> <p>“(…) “Eu quero o ovo e a laranja”, afirmou Df. De seguida, M. e La. disseram, “Mas nós tínhamos primeiro o ovo e eles não deixam!”. (…)” (Nota de campo nº151, 1 de fevereiro).</p> <p>“(…) a criança disse “O Di. não me empresta nenhum brinquedo!” (…)” (Nota de campo nº 157, 3 de fevereiro).</p>	
	<p>Posse territorial e/ou social</p>	<p>“(…) Ra. pediu-me ajuda e ao passar pela cama de Fr. desfez a mesma. Fr. demonstrou aborrecida pelo que Ra disse “Desculpa, Fr. foi sem querer!” (Nota de campo nº29, 5 de novembro).</p> <p>“Dd. e D. entraram em conflito, uma vez que D. afirmava que não o deixavam brincar. (…)” (Nota de campo nº 67, 24 de novembro).</p> <p>“(…) sendo que esta respondeu “Ela estava ali (escalada)”, “E pode estar, não é razão para bater aos amigos, o que é que podemos fazer?” disse a educadora. C. respondeu “Pedir desculpa”. A criança avançou tendo pedido desculpa a B.” (Nota de campo nº30, 5 de novembro).</p> <p>“(…) “O Dd. está a ignorar-me”, a criança continuava a chorar pelo que a educadora disse “Calma, Le.” e disse a Dd. “Dd. achas que podes brincar com a Le. porque não estão cá algumas das amigas da Le.”. Posto isto, a criança disse, “Mas quando os amigos dela estão, ela não brinca”. (…)” (Nota de campo nº97, 13 de dezembro).</p>	<p>5x</p>

		<p>“(...) B. veio ao meu encontro e disse-me, triste, “A C. não é minha amiga!” (...)” (Nota de campo nº175, 14 de fevereiro).</p>	
	<p>Divergência de opiniões</p>	<p>“(...) No entanto, Ma. e Dd. não concordavam. Ra. referiu, “Mas eu quero, assim vou ficar triste e chateado”. (...)” (Nota de campo nº28, 5 de novembro).</p> <p>“(...) Posto isto, Dd. afirmou “Tu não és a professora, é a Mi.” ao que Le. respondeu “Não, existem duas professoras na sala, por isso podemos ser as duas” (...)” (Nota de campo nº100, 14 de dezembro).</p> <p>“(...) “Então, Ra., o que se passou?”. “Hoje é o D. a conduzir e ele não quer”, disse-me. “Certo, mas quando um amigo não quer fazer alguma brincadeira que nós estamos a fazer, temos que respeitar. Não podemos empurrar”. “Sim, mas era ele hoje”, disse Ra. (...)” (Nota de campo nº88, 7 de dezembro).</p> <p>“(...) “Então, o que se passou?”, “Ele não queria brincar”, respondeu Di. “Então e podemos bater quando os amigos não querem brincar?” (...)” (Nota de campo nº96, 13 de dezembro)</p> <p>“(...) O Df. referiu “Eu queria brincar à apanhada”, sendo que Le. respondeu, “Mas nós estávamos a brincar aos dinossauros” (...)” (Nota de campo nº111, 11 de janeiro).</p>	<p>5x</p>

	<p>Confronto Físico</p>	<p>“(…) Dd. magoou Ma. no olho. Ao observar as duas crianças, Dd. disse ao colega “Desculpa, Ma, foi sem querer!”. Ma. respondeu “Está bem”. Posto isto, em conjunto as crianças resolveram o conflito sem a necessidade de intervenção de um adulto” (Nota de campo nº53, 16 de novembro).</p> <p>“(…) B., depois de se <i>acalmar</i> refere que C. a <i>magoou</i>. (…)” (Nota de campo nº7, 19 de outubro).</p> <p>“Durante o momento de “Fazer”, as crianças encontravam-se a brincar nas diferentes áreas, quando T. magoou M.I..” (Nota de campo nº13, 25 de outubro).</p> <p>“T. <i>magoou</i> B. com um objeto (máquina de lavar roupa) na testa. (…)” (Nota de campo nº18, 27 de outubro).</p> <p>“(…) Te. passou por T. atingindo-a, nas costas, com uma concha da área da casa. (…)” (Nota de campo nº23, 2 de novembro).</p> <p>“(…) a criança respondeu, <i>aborrecida</i>, “eles estão a atirar-me bolas e eu não estou a gostar (apontando para Ma. e D.) (…)” (Nota de campo nº49, 15 de novembro).</p> <p>“(…) Df. disse “Ele bateu-me aqui (ao tocar no braço), já Ra. disse “E o Df. bateu-me com o pé na boca!”. Assim, perguntei “Então magoaram-se aos dois é isso? O que acham que temos de fazer?”. Df. referiu “Pedir desculpa”. Ra. disse, “Mas ele magoou-me primeiro!”. (…)” (Nota de campo nº86, 6 de dezembro).</p>	<p>12x</p>
--	-----------------------------	--	------------

		<p>“(...) “O Df. deu-me um pontapé assim na barriga (demonstrando a ação) (...)” (Nota de campo nº115, 14 de janeiro).</p> <p>“(...) O Df. acertou com aquele brinquedo” (...). (Nota de campo nº122, 19 de janeiro)</p> <p>“(...) A criança respondeu “a L. atirou-me uma pedra”. (...)” (Notas de Campo nº142, 27 de janeiro)</p> <p>“(...) Depois de se acalmar Df. disse “O Ra. mandou-me a bola contra a cara e doeu” (...)” (Nota de campo nº149, 31 de janeiro).</p> <p>“(...) Ra. referiu “Foi o Df. que me bateu!” (...)” (Nota de campo nº180, 16 de fevereiro).</p>	
<p>Ação da Educadora Cooperante/ Adulto - utilização das estratégias definidas pela abordagem <i>HighScope</i>)</p>	<p>Aproximação e estabelecimento da calma</p>	<p>“(...) B., depois de se <i>acalmar</i> refere que C. a <i>magooou</i>. (...)” (Nota de campo nº7, 19 de outubro).</p> <p>“(...) Ao perceber que as duas se encontravam em conflito dirigi-me ao local e, utilizando o método <i>HighScope</i>, <i>acalmei</i> B. (...)” (Nota de campo nº18, 27 de outubro).</p> <p>“(...) ao verificar a existência de um <i>conflito</i>, dirigi-me até ao local onde as duas crianças se encontravam. (...)” (Nota de campo nº23, 9 de novembro)</p>	<p>9x</p>

		<p>“(…) A educadora cooperante dirigiu-se ao local e, primeiramente, procurou acalmar M.I. que se encontrava a chorar (…)” (Nota de campo nº13, 25 de outubro).</p> <p>“D., durante o recreio, começou a chorar, fui ao seu encontro (…)” (Nota de campo nº96, 13 de dezembro).</p> <p>“(…) fui ao seu encontro tentar compreender o que se passava. Depois de se acalmar (…)” (Nota de campo nº108, 10 de janeiro)</p> <p>“(…) Assim, fui ao seu encontro e questionei “O que se passou, T.?” (…)” (Notas de Campo nº142, 27 de janeiro).</p> <p>“Df. estava a <i>chorar</i>, fui ter com a criança e pedi que a mesma se acalmasse de forma a que eu percebesse o que tinha acontecido. Depois de se acalmar (…)” (Nota de campo nº149, 31 de janeiro).</p> <p>“Ao constatar de Ra. se encontrava a chorar, fui ao seu encontro e questionei o que se tinha passado. (…)” (Nota de campo nº180, 16 de fevereiro).</p>	
	<p>Recolha de informação</p>	<p>“(…) procurei perceber ambas as partes” (Nota de campo nº18, 27 de outubro)</p> <p>“(…) De seguida, questionei “O que se passou T. e Te.?” ao que T. me respondeu “A Te. bateu-me com a colher aqui (apontando para as costas) (…)” (Nota de campo nº23, 9 de novembro).</p>	<p>20x</p>

		<p>“(…) De seguida, procurou compreender o que tinha acontecido por meio de um questionamento a ambas as crianças.” (Nota de campo nº13, 25 de outubro).</p> <p>“(…) Depois de ouvir ambas opiniões, disse “Posso sugerir uma coisa? E que tal colocarmos só metade do telhado?”. (Nota de campo nº28, 5 de novembro).</p> <p>“(…) a educadora cooperante reuniu as três crianças e questionou C. sobre o que tinha acontecido, sendo que esta respondeu “Ela estava ali (escalada)” (…). (Nota de campo nº88, 7 de dezembro).</p> <p>“(…) chamei as crianças e referi “O que se passou Ma. e D.?”. As duas crianças responderam que apenas estavam a atirar bolas ao peluche de Dd. (…).” (Nota de campo nº49, 15 de novembro).</p> <p>“(…) Posto isto, sugeri que, em conjunto, fossemos procurar outras bonecas de forma a que cada uma ficasse com uma. Assim, depois de procurarmos, cada criança escolheu uma boneca e brincaram juntos, sem conflitos.” (Nota de campo nº78, 30 de novembro).</p> <p>“(…) Tendo tal em consideração questionei “Então e se pedirem os dois desculpa ao mesmo tempo? O que acham?”. Ambas as crianças concordaram com esta sugestão e, assim, contámos em conjunto até três e as mesmas pediram desculpa ao mesmo tempo, indo brincar conjuntamente.” (Nota de campo nº86, 6 de dezembro).</p>	
--	--	--	--

		<p>“(...) questioneei “Então, Ra., o que se passou?”. “Hoje é o D. a conduzir e ele não quer”, disse-me. “Certo, mas quando um amigo não quer fazer alguma brincadeira que nós estamos a fazer, temos que respeitar (...)” (Nota de campo nº88, 7 de dezembro).</p> <p>“(...) fui ao seu encontro e questioneei “O que se passa D.?”, ao que a criança respondeu “Foi o Di. que me deu um pontapé na barriga”, perguntei a Di. “Então, o que se passou?”, “Ele não queria brincar”, respondeu Di. “Então e podemos bater quando os amigos não querem brincar?”. A criança respondeu-me negativamente com um acenar de cabeça. (...)” (Nota de campo nº96, 13 de dezembro).</p> <p>“L. estava a chorar durante o lanche da manhã. A educadora cooperante ao reparar nesta situação disse “L., o que se passa?”. (Nota de campo nº97, 13 de dezembro).</p> <p>“(...) Fomos ao seu encontro e disse “O que se passou C.?”. A criança disse-me “A L. não queria brincar!”. Ao perceber as duas partes referi “Eu acho que a L. ficou um <i>bocadinho triste</i> com isso, o que acham que podemos fazer para resolver isto?” (...)” (Nota de campo nº108, 10 de janeiro).</p> <p>“(...) A educadora cooperante reuniu as crianças e questionou a ambas o que tinha acontecido. (...)” (Nota de campo nº111, 11 de janeiro).</p> <p>“(...) Questionei-lhe “O que aconteceu Ra.?”. “O Df. deu-me um pontapé assim na barriga demonstrando a ação”. Fomos ao encontro de Df. e procurei compreender o que esta criança tinha a dizer. (...)” (Nota de campo nº115, 14 de janeiro).</p>	
--	--	---	--

		<p>“(…) Perguntei-lhe “O que se passa Ra.?”. A criança respondeu-me “O DF. acertou com aquele brinquedo”. DF. veio a correr e disse, “Mas eu só queria que ele apanhasse!” (…)” (Nota de campo nº122, 19 de janeiro).</p> <p>“(…) fui ao seu encontro e questionei “O que se passou, T.?”. A criança respondeu “a L. atirou-me uma pedra”. Rapidamente, L. referiu “Não foi para ti, foi para ali” (apontando para o chão) (…)” (Notas de Campo nº142, 27 de janeiro).</p> <p>“(…) Depois de se acalmar Df. disse “O Ra. mandou-me a bola contra a cara e doeu”. De seguida, fomos ao encontro de Ra. e questionei “O que se passou, Ra.?” (…)” (Nota de campo nº149, 31 de janeiro).</p> <p>“(…) questionei-lhe o que tinha passado e a criança disse “O Di. não me empresta nenhum brinquedo!”. Posto isto, chamei a outra criança a fim de entender o que tinha acontecido. (…)” (Nota de campo nº 157, 3 de fevereiro).</p> <p>“(…) disse-me, triste, “A C. não é minha amiga!”, “O que se passou? Vamos falar com ela”. Fui acompanhada de B. ao encontro de C. e perguntei-lhe “O que se passou C.?” (…)” (Nota de campo nº175, 14 de fevereiro).</p>	
--	--	---	--

		<p>“(…) fui ao seu encontro e questionei o que se tinha passado. Ra. referiu “Foi o Df. que me bateu!”, “Então vamos conversar com ele”, disse-lhe. Assim, fomos ao encontro de Df. que se encontrava a andar no triciclo e questionei “O que aconteceu?” (…)” (Nota de campo nº180, 16 de fevereiro).</p>	
	<p>Procura por uma solução e utilização da mesma</p>	<p>“(…) pedi soluções para a resolução do mesmo. T. referiu “Posso pedir desculpa”, B. abanou a cabeça afirmativamente.” (Nota de campo nº18, 27 de outubro)</p> <p>“(…) Posto isto, procurei que as duas, em conjunto, encontrassem uma solução para o conflito, tendo Te referido “Desculpa”. (Nota de campo nº23, 9 de novembro)</p> <p>“(…) T. referiu “Posso pedir desculpa”, B. abanou a cabeça afirmativamente.” (Nota de campo nº18, 27 de outubro).</p> <p>“(…) Depois de ouvir ambas opiniões, disse “Posso sugerir uma coisa? E que tal colocarmos só metade do telhado?”. Ambas as crianças concordaram, existindo, assim, uma solução para o conflito.” (Nota de campo nº28, 5 de novembro).</p> <p>“(…) procurei que as duas, em conjunto, encontrassem uma solução para o conflito, tendo Te referido “Desculpa” (Nota de campo nº23, 2 de novembro).</p>	<p>20x</p>

	<p>“(…) “E pode estar, não é razão para bater aos amigos, o que é que podemos fazer?” disse a educadora. C. respondeu “Pedir desculpa”. A criança avançou tendo pedido desculpa a B.” (Nota de campo nº30, 5 de novembro).</p> <p>“(…) as mesmas referiram que ambas queriam brincar com a boneca. (…)” (Nota de campo nº78, 30 de novembro).</p> <p>“(…) “Hoje é o D. a conduzir e ele não quer”, disse-me. “Certo, mas quando um amigo não quer fazer alguma brincadeira que nós estamos a fazer, temos que respeitar. Não podemos empurrar”. “Sim, mas era ele hoje”, disse Ra. Depois de alguma insistência, a criança pediu desculpa a D. e ambas foram brincar.” (Nota de campo nº88, 7 de dezembro).</p> <p>“(…) “O que temos de fazer Di?”, “Pedir desculpa”, respondeu-me. Di. pediu desculpa a D., e as crianças foram brincar.” (Nota de campo nº96, 13 de dezembro).</p> <p>“(…) foi ao encontro da educadora e disse “O Dd. está a ignorar-me”, a criança continuava a chorar pelo que a educadora disse “Calma, Le.” e disse a Dd. “Dd. achas que podes brincar com a Le. porque não estão cá algumas das amigas da Le.”. Posto isto, a criança disse, “Mas quando os amigos dela estão, ela não brinca”. A educadora cooperante disse a Le. “Tens que respeitar o teu colega” (Nota de campo nº97, 13 de dezembro).</p>	
--	--	--

		<p>“(…) Ao perceber as duas partes referi “Eu acho que a L. ficou um <i>bocadinho triste</i> com isso, o que acham que podemos fazer para resolver isto?”, L. disse que ambas podiam pedir desculpa, tendo as duas crianças aceitado, pediram desculpa e resolveu-se o conflito entre as duas.” (Nota de campo nº108, 10 de janeiro).</p> <p>“(…) Posto isto, a educadora cooperante referiu “Se queres fazer alguma brincadeira tens que perguntar”, a criança respondeu “Eu esqueci-me de perguntar…”. Sendo assim, a educadora cooperante questionou “O que temos que fazer?”, “Pedir desculpa” – disse o Df. A criança pediu desculpa e ambas foram brincar de forma tranquila.” (Nota de campo nº111, 11 de janeiro).</p> <p>“(…) Posto isto, expliquei-lhe que temos que respeitar a opinião dos outros e que não devemos ter estas ações para com os outros, uma vez que não é possível resolver conflitos dessa mesma forma. Df. sugeriu realizar um pedido desculpa. Ambas as crianças continuaram a brincar de forma <i>tranquila</i>.” (Nota de campo nº115, 14 de janeiro).</p> <p>“(…) De seguida perguntei a ambas as crianças como podíamos resolver o conflito sendo que DF. propôs um pedido de desculpa.” (Nota de campo nº122, 19 de janeiro).</p> <p>“(…) perguntei às crianças “o que podemos fazer para resolver esta situação?”, L. disse “pedir desculpa” - Depois, do pedido de desculpas, as crianças continuaram a brincar.” (Notas de Campo nº142, 27 de janeiro).</p>	
--	--	--	--

	<p>“(…) Df. disse, “Mas acertou-me e doeu”. Ra. retorquiu “Está bem, desculpa”. Ambas as crianças regressaram às suas brincadeiras sem a existência de algum conflito.” (Nota de campo nº149, 31 de janeiro).</p> <p>“(…) Tendo ouvido as duas partes, perguntei o que poderia ser feito para solucionar este problema, sendo que M. disse “Então como é que fazemos?”. Depois de alguns minutos as crianças não tinham encontrado nenhuma solução pelo que sugeri “Então e se os meninos ficarem com a laranja e as meninas ficarem com os ovos?”. Todas as crianças concordaram e continuaram as suas brincadeiras.” (Nota de campo nº151, 1 de fevereiro).</p> <p>“(…) Tendo ouvido ambas as crianças questionei “O que é que podemos fazer para resolver esta situação?”. Depois de pensarem durante algum tempo, Di. afirmou “Já sei, podemos fazer uma casa robô!”. As duas crianças foram brincar em conjunto.” (Nota de campo nº 157, 3 de fevereiro).</p> <p>“(…) “Não posso ser amiga da B. porque agora sou amiga da Le.”, disse. “Então, mas não podes ser amigas das duas?”, perguntei-lhe, “Sim”, retorquiu C. B. questionou “C. já és minha amiga?”, “Sim sou, vamos” respondeu C. As duas crianças foram brincar em conjunto.” (Nota de campo nº175, 14 de fevereiro).</p> <p>“(…) Tendo tal em consideração expliquei a ambas as crianças que não se podia resolver os problemas a bater, mas sim a conversar sobre aquilo que estamos a sentir. Df. pediu desculpa a Ra. e Ra. pediu desculpa a D. por sua iniciativa.” (Nota de campo nº180, 16 de fevereiro).</p>	
--	---	--

