

Índice Geral

Introdução 4

Capítulo 1 – Os Estágios 6

Contextualização..... 6

1.1 Estágio I – Contexto de estágio - Creche..... 8

1.1.1 Caraterização da instituição 8

1.1.2 Caraterização da sala e recursos educativos..... 8

1.1.3 Caraterização do grupo de crianças..... 10

1.1.4 Projeto educativo e projeto de sala..... 11

1.1.5 Projeto de intervenção “Caixinha das experiências” 12

1.1.6 Avaliação do projeto 13

1.2 Estágio II – Contexto de Estágio - Jardim-de-infância..... 15

1.2.1 Caraterização da instituição 15

1.2.2 Caraterização da sala e recursos educativos..... 16

1.2.3 Caraterização do grupo de crianças..... 18

1.2.4 Projeto educativo e projeto de sala..... 18

1.2.5 Projeto de intervenção “Pensar sobre as coisas” 19

1.2.6 Avaliação do projeto 20

1.3 Estágio III – Contexto de estágio – Creche 22

1.3.1 Caraterização da instituição 22

1.3.2 Caraterização da sala e recursos educativos..... 23

1.3.3 Caraterização do grupo de crianças..... 24

1.3.4 Projeto educativo e projeto de sala..... 25

1.3.5 Projeto de intervenção “Aprender a brincar” 25

1.3.6 Avaliação do projeto 27

1.4 Percurso de desenvolvimento profissional 29

1.5 Percurso investigativo.....	34
Capítulo 2 – Componente investigativa	38
Contextualização.....	38
Fundamentação teórica	39
2.1.O conflito na educação de infância	39
2.2 O papel do conflito no desenvolvimento da criança.	43
2.3 O papel do educador na gestão dos conflitos	49
Aspetos Metodológicos.....	56
2.4 Questão e objetivos	56
2.5 Tipo de estudo.....	56
2.6 Instrumentos de recolha de dados	56
2.7 Participantes.....	58
2.8 Tratamento de dados	58
2.9 Apresentação e análise dos dados	59
2.10 Síntese dos resultados	61
Capítulo 3 - Reflexão final	70
Referências bibliográficas	73
Anexos.....	75

Índice de anexos

Anexo 1: Grelhas de observação e avaliação das atividades.....	76
Anexo 2: Avaliação Individual das crianças.....	77
Anexo 3: Guião de entrevista.....	79
Anexo 4: Transcrição das entrevistas.....	83
Anexo 5: Instrumento de apoio da análise das entrevistas.....	98
Anexo 6: Tabela de Categorização das respostas das entrevistas – “Concepções de conflito”.....	105
Anexo 7: Tabela de categorização das respostas das entrevistas – “Papel do adulto na gestão de conflitos”.....	107

Introdução

O relatório que se apresenta foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado de Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação de Santarém, destinado à obtenção do grau de mestre.

Este documento está dividido em três partes. A primeira parte apresenta os três contextos de estágio, em creche, jardim-de-infância e novamente em creche, inclui a caracterização das instituições, das salas e dos grupos de crianças, e por fim, os projetos desenvolvidos ao longo dos estágios. Esta integra o percurso de desenvolvimento profissional abordando as aprendizagens, as intervenções e questões que surgiram no decorrer da prática pedagógica. Nesta primeira parte também se integra o percurso investigativo e a origem do tema/questão de pesquisa “*O conflito na educação de infância: Concepções e práticas dos educadores*”, que será desenvolvida na segunda parte deste trabalho.

O trabalho no âmbito da PES do Mestrado em Educação Pré-escolar organizou-se no sentido de caracterizar a organização do ambiente educativo na Creche e no Jardim de Infância e refletir criticamente sobre as opções organizativas subjacentes, bem como promover a integração de diversos saberes sobre as características e necessidades de crianças, entre os 3 e os 6 anos e refletir sobre as experiências educativas adequadas a esta faixa etária.

Tivemos também de conhecer as diversas componentes do trabalho do educador de infância, famílias e comunidade, desenvolver competências de intervenção internacionalizada em contextos educativos para a infância: observação, planificação, ação e avaliação e ainda desenvolver competências relacionais com as crianças desta idade, assim como com os profissionais e famílias, parte da comunidade educativa.

Relativamente ao tema da pesquisa, o conflito é algo que ocorre diariamente, gerando frustrações e emoções, que podem ser resolvidas de forma mais ou menos pacífica, conforme os recursos cognitivos e afetivos das crianças envolvidas. Desta forma, o processo de resolução de conflitos apresenta-se como uma oportunidade essencial para o desenvolvimento sociocognitivo, da criança, criando condições que favorecem a tomada de perspetiva social.

No desenvolvimento deste relatório, pretendi ainda compreender e identificar estratégias/técnicas e ferramentas que permitem uma abordagem construtiva da resolução de conflitos interpessoais. Para além deste, pretendi compreender o papel do conflito no desenvolvimento

da criança e de que forma o ambiente educativo, o papel do educador condiciona a criança no processo de resolução de conflitos com os pares.

A segunda parte apresenta a componente investigativa. Inicia-se com o enquadramento teórico, aborda os aspetos metodológicos do estudo, as entrevistas, a síntese do estudo e a leitura e discussão dos resultados em conformidade com as teorias estudadas

Visto que o pré-escolar é um espaço relacional onde as crianças passam a maior parte do seu tempo, é neste contexto que as crianças desenvolvem muitas das suas competências sociais. Assim sendo é frequente e natural as crianças experimentarem situações de conflito pois a vida em grupo permite à criança confrontar-se com opiniões e posições diferentes das suas. Com isto, a principal finalidade deste estudo prende-se com a compreensão do conceito de conflito bem como conhecer o modo de atuação do educador face aos conflitos entre pares.

Na terceira parte é feita uma reflexão de ambas as partes constituintes do documento.

Capítulo 1 – Os Estágios

Contextualização

Ao longo dos três semestres do Mestrado de educação Pré-escolar, os estágios desenvolveram-se com uma estrutura idêntica. Inicialmente eram destinados três dias à observação do contexto e do grupo, para nos ajudar na posterior idealização e realização do projeto de intervenção.

Os estágios foram realizados no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada, que tinha os seguintes objetivos: conhecer o contexto e problemáticas da Creche e do Jardim de Infância; interagir pedagogicamente com todos os intervenientes na ação educativa; desenvolver uma atitude analítica e reflexiva face a situações de prática profissional e institucional vivenciadas; mobilizar conhecimentos adquiridos na problematização das situações da prática profissional; desenvolver competências de atuação como profissionais de educação, nomeadamente: observar e analisar contextos e situações; planificar ações adequadamente; desenvolver coerente e fundamentadamente estratégias de trabalho; avaliar os resultados alcançados e avaliar o seu desempenho explicitando e analisando o porquê dos aspetos mais e menos conseguidos.

A concretização do meu primeiro estágio, que decorreu no primeiro semestre do primeiro ano do mestrado, foi em contexto de creche. Iniciou-se a dezasseis de novembro de dois mil e quinze e terminou a onze de dezembro do mesmo ano. Este estágio foi realizado numa instituição particular de solidariedade social (IPSS), numa sala com treze crianças com idades compreendidas entre os onze meses e os dois anos.

Já no segundo semestre do primeiro ano do mestrado, foi realizado o estágio em contexto de jardim-de-infância, iniciado a quatro de abril de dois mil e dezasseis, findando a treze de maio do mesmo ano, num centro escolar pertencente a um agrupamento de escolas da cidade de Santarém, numa sala multietária constituída por vinte e quatro crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

O último estágio, realizado já no segundo ano do mestrado de pré-escolar, com início a dez de novembro de dois mil e dezasseis e terminando a vinte sete de janeiro de dois mil e dezassete, realizou-se na mesma instituição onde se cumpriu o primeiro estágio do mestrado, com o mesmo grupo de crianças, já com dois e três anos.

Ambos os estágios foram realizados com o mesmo par de estágio, juntas planeámos e desenvolvemos projetos nos diferentes contextos que tivemos contato, numa relação de parceria e colaboração.

Tendo em conta as problemáticas apresentadas no projeto de intervenção e os seus objetivos traçados, era pensada e executada uma planificação semanal. A primeira semana era assumida pelo par em conjunto e as restantes semanas alternadas entre as mesmas individualmente. Destaco o trabalho cooperativo, colaborativo e de parceria que contribuiu decisivamente para o exercício da minha prática.

Os projetos apresentados de seguida surgiram no decorrer dos três dias de observação, onde podemos ter conhecimento do tema do projeto da instituição e da sala e através da observação do grupo, conseguíamos também perceber quais as fragilidades e/ou potencialidades a trabalhar.

A primeira parte do presente relatório apresenta então os projetos desenvolvidos e algumas das atividades realizadas em ambos os contextos de estágio.

1.1 Estágio I – Contexto de estágio - Creche

1.1.1 Caracterização da instituição

O primeiro estágio do mestrado realizou-se numa instituição particular de solidariedade social sem fins lucrativos, na cidade de Santarém, que presta apoio à comunidade, estando direcionada para o apoio a idosos e crianças dispondo de cinco valências distribuídas em cinco unidades. As valências são creche, jardim-de-infância, centro de dia, apoio domiciliário e lar.

Esta é uma instituição que revela ter como missão, visão e valores, o conceito unitário e global da pessoa humana e o respeito pela sua dignidade; o aperfeiçoamento cultural, espiritual e moral da comunidade; o espírito de convivência e de solidariedade social como fator decisivo do trabalho comum, tendente à valorização integral dos indivíduos, das famílias, da comunidade e demais agrupamentos e por fim, o respeito pela liberdade de consciência e formação cristã dos seus utentes.

A unidade onde se realizou o estágio foi alvo de obras de melhoramento e alargamento. Assim é constituído por duas valências de creche e uma de pré-escolar, pelo departamento de recursos humanos e pelo departamento financeiro e administrativo.

As creches situam-se no primeiro andar da ala direita e esquerda e eram compostas por berçário, sala de um ano, sala de dois anos e copa. O pré-escolar situa-se no r/c do edifício e é constituído por seis salas: duas de três anos, duas de quatro anos e duas de cinco anos.

As salas obedecem a uma determinada lotação, no caso da sala onde se realizou o meu estágio o limite eram 23 crianças, tendo em conta a idade das crianças, sendo a sua frequência mista de rapazes e raparigas, num total de sessenta e oito crianças nas creches e cento e cinquenta no pré-escolar, provindo de diferentes meios socio económicos e culturais.

A unidade possui, ainda, dois espaços exteriores parcialmente cobertos e equipados com material didático e adequado às idades. Todo o espaço encontra-se equipado de modo a que as crianças possam estar, brincar e aprender em segurança. A cozinha confeciona, diariamente, as refeições do almoço e lanche que se destinavam aos utentes e funcionários de todas as valências desta unidade.

1.1.2 Caracterização da sala e recursos educativos

A sala que acolhia o grupo de crianças com quem realizei o meu estágio estava dividida pelo fraldário e pela área da brincadeira livre. A sala exibia paredes coloridas, o que proporcionava

um ambiente confrontável e apelativo, outro dos pontos positivos era a boa luminosidade que esta possuía.

No fraldário estavam os cacifos individuais com os objetos de higiene de cada criança (fraldas, toalhetas, perfumes e cremes), possuía ainda uma estrutura onde se colocavam as mudas de roupa das crianças. Todos os pertences estavam devidamente identificados de forma a facilitar a utilização adequada destes.

A sala estava devidamente equipada com material didático disposto em cestos indicados para cada tipo de brinquedo e adequado a esta idade, o grupo tinha livre acesso aos mesmos. O material pedagógico existente na sala era adequado à idade das crianças, nomeadamente: chocalhos, bolas de diferentes tamanhos e texturas, bonecas, cubos de diferentes tamanhos e cores, carrinhos, livros com figuras, entre outros.

Ao centro da sala encontrava-se um tapete onde a educadora cooperante reunia com o grupo de crianças e realizava atividades pedagógicas, por cima deste eram expostos alguns trabalhos das crianças. Num dos cantos da sala existia uma mesa e cadeiras adaptadas à altura e peso das crianças.

Existia na sala um placar onde estavam expostos vários quadros de informação, que permitiam ter todas as informações importantes relativas às crianças, dispostas de forma organizada e bem visível, neste quadro estavam presentes informações como: a lista de adultos que estavam autorizados a ir buscar as crianças ao final do dia; os registos dos cuidados pessoais das crianças, dos quais faziam parte os cuidados de higiene (defecação- Normal; mole; duro; diarreia), saúde (febre, vómitos e medicação), momentos de descanso (período longo; curto; normal) e alimentação (boa; razoável; pouco). No final do dia a educadora fazia o registo e a confirmação deste para que a informação fosse correta e ficasse disponível aos encarregados de educação.

Por fim este placar, contém ainda o quadro de presenças, o horário de atendimento da educadora e contactos telefónicos dos pais.

Existe ainda outro placar de informação, mais particularmente, um quadro de recados onde a educadora registava todas as informações que devessem ser transmitidas aos encarregados de educação, tais como, produtos de higiene a repor (toalhetas, fraldas, perfume, creme, pomada, mudas de roupa, etc).

Ao lado da sala estava a copa, uma pequena sala onde se encontravam as camas de cada criança devidamente identificadas para a hora da sesta. Relativamente a este momento existia ainda um móvel na sala com os lençóis, cobertores e objetos que as crianças usavam para dormir como fraldas ou peluches.

1.1.3 Caraterização do grupo de crianças

O grupo que acompanhei era constituído por treze crianças, dez do sexo masculino e três do sexo feminino com idades compreendidas entre onze meses e dois anos.

No que respeita ao desenvolvimento motor, de acordo com a observação realizada, verificou-se que duas das crianças ainda não tinham adquirido a habilidade motora de andar, estando, portanto, na fase de tentativa de equilíbrio com apoio. Outra das crianças não anda devido ao seu problema de saúde, que o condiciona nesse aspeto. O restante grupo movimentava-se, sem dificuldade, pelo espaço.

No grupo estava incluída uma criança com necessidades educativas especiais, designadamente uma paralisia cerebral, esta a nível motor, não conseguia andar nem gatinhar e tinha dificuldade em segurar a cabeça sem apoio. Demonstrava, ainda, dificuldade em agarrar objetos com as duas mãos e era sensível aos sons e às mudanças de temperatura. A nível cognitivo, na altura, não estava afetada, de acordo com as informações transmitidas pelos terapeutas à educadora e, pela própria, que considerava que nesse aspeto se encontra ao nível das outras crianças.

Existia, ainda, outra criança em fase de observação por uma psicóloga e professora de ensino especial, por suspeita de necessidade educativa especial, em que os principais fatores de alerta eram: “olhar vazio”; não respondia ao nome; pouca ou nenhuma interação com os pares; interesse por brincadeiras desinteressantes para o resto do grupo, uma vez que este passava grande parte do tempo deitado no chão sem demonstrar interesse no que o rodeava. No entanto demonstrava afetividade, procurando a atenção dos adultos que se encontram na sala (educadora, auxiliares e estagiarias).

O grupo encontrava-se na fase do egocentrismo, demonstravam alguma dificuldade na interação com os pares, existindo, por vezes, alguns conflitos relativos à partilha dos materiais existentes na sala. No entanto, em certos momentos, essencialmente os de descontração, existia interação entre o grupo, não se registando conflitos.

No que diz respeito às potencialidades, o grupo era muito afetuoso, procurando sempre o colo dos adultos, demonstrava muita curiosidade em relação ao que os rodeava, explorando o espaço e todos os materiais que nele existem. As crianças demonstravam sempre muita alegria ao longo do dia, o que possibilitava, ainda mais, o envolvimento entre o grupo e os adultos.

As aprendizagens eram feitas mediante a repetição, a imitação e a experimentação, o que permitia às crianças situarem-se perante si próprias e perante os outros.

1.1.4 Projeto educativo e projeto de sala

O tema do projeto educativo da unidade intitula-se “Educar para saber sorrir”, tendo como objetivos: Ajudar as crianças a refletir sobre a diversidade de valores, as implicações práticas e expressa-los em relação a si próprias, aos outros, à comunidade e ao mundo em geral e fomentar nas crianças atitudes de respeito e de valorização crítica pelo meio ambiente, assim como interiorizar normas e leis que regem os elementos que o configuram.

Como estratégias para atingir os anteriores objetivos, a unidade elabora um plano anual de atividades e projetos pedagógicos tendo em conta: os objetivos gerais da instituição, do projeto educativo, das orientações curriculares, metas de aprendizagem e do grupo de crianças a que se destina. A unidade pretende ainda desenvolver aspetos do caráter da criança de forma positiva, proporcionando a colaboração da família na vida da instituição, vivenciando datas festivas e por fim efetuando avaliações periódicas.

Tendo em consideração que a criança é um ser em desenvolvimento progressivo, individual e digno do mais profundo respeito, necessita de um local onde deve ser amada, respeitada na sua originalidade e ajudada a crescer harmoniosamente, as educadoras de infância das respetivas valências elaboram assim o seu projeto pedagógico de sala e o seu plano de atividades de acordo com os interesses e necessidades específicas de cada grupo de crianças.

O trabalho desenvolvido pela coordenadora pedagógica é fundamental para orientar e coordenar a organização e o planeamento do trabalho pedagógico, onde estão incluídos projetos educativos, pedagógicos e relatórios. As suas funções são desempenhadas em conjunto com a diretora do Pelouro Pedagógico e educadoras das salas, procedendo à respetiva supervisão e avaliação, gerindo, ao mesmo tempo, os recursos humanos, materiais e financeiros da unidade.

O projeto pedagógico da sala, surgiu da necessidade da educadora de proporcionar um bom desenvolvimento e acompanhamento às crianças e às suas respectivas famílias, foi por isso importante a existência deste projeto, decorrente da avaliação das necessidades do grupo, para que a mesma conseguisse ter consciência das necessidades e interesses das crianças com quem trabalhara diariamente, para que fosse atingido um desenvolvimento equilibrado, adequado e efetivo das crianças.

O projeto sustentava na sua íntegra informações necessárias e fundamentais da pesquisa, onde encontrávamos a caracterização do grupo e o perfil do mesmo ao nível da área do desenvolvimento motor, cognitivo, pessoal e social e a área do pensamento criativo. Também estavam presentes os objetivos operacionais das mesmas áreas acompanhadas de estratégias e atividades, tal como o plano de atividades sócio pedagógicas. No final do projeto era apresentada a metodologia de divulgação do mesmo e respetiva avaliação.

Assim, as finalidades do projeto eram: sensibilizar as famílias para o seu papel na educação das crianças; conquistar a confiança das famílias, promovendo laços de partilha, responsabilidade e consideração; apoiar as crianças na sua adaptação realizando uma transição gradual para um novo ambiente; promover o desenvolvimento global da criança e criar e fomentar uma relação baseada na negociação, respeito e sinceridade com a equipa da sala.

1.1.5 Projeto de intervenção “Caixinha das experiências”

O ambiente espaço-temporal deve ser estável e ajustado à evolução das necessidades, capacidades e interesses das crianças/bebés envolvendo-se assim numa atividade rica e elaborativa.

Um dos princípios fundamentais do projeto de intervenção, intitulado “caixinha das experiências” era proporcionar o máximo de experiências, onde as crianças tinham oportunidade de explorar de forma livre todos os materiais destinados às atividades, possibilitando um maior envolvimento com o meio e liberdade de exploração e, desta forma, enriquecer todas as suas experiências. As atividades realizadas prenderam-se com temas como os sentidos, o desenvolvimento motor e a socialização.

O tema surgiu da estratégia que considerámos mais apelativa, uma vez que a caixa era o elemento indutor de todas as atividades, na medida em que os materiais a utilizar surgiam da mesma. Assim, sempre que a caixa surgia, o grupo identificava-a como uma nova experiência, suscitando o seu sentimento de curiosidade e motivação.

Possibilitámos a cada criança experimentar, despertar, sentir, imaginar e criar, indo ao encontro do enriquecimento do desenvolvimento multissensorial. Trabalhamos também a motricidade fina e global que contribui de maneira expressiva para a formação e estruturação do esquema corporal.

Tendo por base estes aspetos, foi proposto um projeto que tivesse na sua base a diversidade de experiências, pois as crianças desta faixa etária, de acordo com Piaget citado por (Bee, 1986), encontram-se no estágio sensório-motor. É neste período que percebem que existe um mundo exterior a si mesmas e é através de experiências sensoriais que o explora e atua sobre ele. Assim era essencial enriquecer o envolvimento físico na creche com materiais de texturas diversificadas, de cores e tamanhos variados, pois a creche é um lugar de emergência onde a criança através dos seus sentidos adquire e desenvolve um conjunto de capacidades, tais como, a relação com o outro, a comunicação, a descoberta do mundo e a expressão motora.

Concluindo o projeto de intervenção assentava em três objetivos principais, nomeadamente, desenvolver o sentimento de segurança e auto-estima; desenvolver a curiosidade e ímpeto exploratório e desenvolver a competência social e comunicacional.

Relativamente ao primeiro objetivo, pretendia-se que a criança adquirisse um sentimento de confiança e autoestima, isto é, de domínio sobre o próprio corpo, comportamento e mundo. Era necessário que estas compreendessem que nas várias atividades existe maior probabilidade de sucesso do que de insucesso e que não há problema em ser ajudada pelo adulto.

O segundo objetivo prendia-se com transmitir à criança a ideia de que explorar e descobrir novas coisas é positivo e gera prazer. Era essencial envolvê-las nas várias descobertas para que adquirissem a capacidade de ter um efeito sobre as coisas e atuar sobre as mesmas.

O último objetivo atuava sobre a capacidade da criança, de conjugar as suas necessidades e desejos com as dos outros, partilhando ideias e sentimentos, num sentido de cooperação. Pretendia-se, também que estas adquirissem a capacidade de controlar os seus comportamentos, tendo em conta a sua fase de desenvolvimento.

1.1.6 Avaliação do projeto

Examinando a avaliação como uma fase fundamental de todo o processo educativo. Desta forma, era necessário que esta fosse encarada como um processo contínuo e sistemático que

seguisse a evolução da criança, avaliando continuamente o seu ritmo de maturação e a aquisição novos hábitos e novas aprendizagens.

A avaliação deveria corresponder a duas funções importantes: adaptação da intervenção pedagógica às características individuais das crianças, mediante observações sistemáticas frequentes e alcance dos objetivos propostos no projeto de intervenção.

Assim, foi elaborada uma grelha de avaliação de forma a avaliar cada criança de forma individual para que se conseguisse compreender melhor a sua evolução e o seu progresso e, por outro lado, aprofundar e trabalhar as questões em que existisse maior dificuldade.

A avaliação das atividades foi feita de acordo com a escala de envolvimento/ implicação do Centre for Experiential Education que se centrava em dois fatores: o modo como a criança se envolve no processo de aprendizagem e o modo como os adultos proporcionam experiências de cuidados e experiências de desenvolvimento e aprendizagem

Decidiu-se observar três crianças escolhidas aleatoriamente por atividade, para que a mesma fosse feita com maior profundidade e rigor. O registo foi feito através de grelhas de observação (Anexo 1) com o intuito de perceber qual o nível de envolvimento das crianças nas atividades propostas.

Para além da avaliação das atividades, foi realizada uma avaliação individual das crianças (Anexo 2), através de grelhas de observação, a fim de se conhecer de forma mais profunda as suas características, adequando, o mais possível, as atividades, com o intuito das mesmas irem ao encontro dos interesses e competências das crianças.

Em suma, a avaliação do projeto educativo constitui um instrumento indispensável para o aperfeiçoamento e melhoria do próprio projeto.

Entre outras evidências e contributos a avaliação do projeto educativo permite reconhecer os seus pontos fortes e os pontos fracos, rever estratégias e métodos de trabalho, perspetivar a regulação da ação educativa e contribuir para a formação dos atores participantes.

Por fim quero destacar duas das atividades realizadas em contexto de estágio que por algum motivo merecem ser aqui apresentadas enaltecendo e demonstrando algumas potencialidades e/ou dificuldades sentidas aquando da sua realização.

Decidi apresentar esta atividade pois caracterizou-se como sendo uma brincadeira exploratória, simples na qual as crianças exploraram caixas de gelados e de sapatos com diferentes tamanhos para além de se movimentarem transportando objetos. O objetivo principal era que as crianças puxassem essas mesmas caixas, vazias ou com objetos, através de uma corda. Foi visível a excitação e o interesse das crianças, quando lhe era dado o “carrinho”. Com a minha orientação consegui atingir os objetivos específicos da atividade, tais como a compreensão das crianças dos termos “dentro” e “fora”, nomeadamente quando era solicitado que colocassem objetos dentro e fora das caixas. Esta atividade também permitiu o alargamento do vocabulário quando era pedido um objeto e as crianças conseguiam identifica-lo, para além da exploração de possibilidades motoras que a atividade acarreta. Foi perceptível a exploração, pela parte das crianças, das propriedades e funções dos materiais, não com o objetivo de construir algo mas apenas pelo prazer de mexer e sentir.

A segunda atividade que pretendo destacar foi a brincadeira com adereços/vestuário foi colocado à disposição das crianças acessórios como óculos; lenços; bandoletes; pulseiras; entre outros, que se destinavam a uma exploração livre. Podendo ser ajudados na colocação destes, já com os adereços as crianças eram encorajadas a verem-se ao espelho. Esta atividade permitiu essencialmente desenvolver o conhecimento de si próprio e a manipulação dos acessórios e a atribuição de uma função para os mesmos. Foi perceptível o interesse das crianças por estes objetos tão quotidianos. Exploraram, descobriram e representaram, sendo estas competências essenciais na iniciação da brincadeira de faz-de-conta. No contexto de aprendizagem pela ação, tanto as crianças como os adultos inventam, exploram e concretizam descobertas inesperadas. Ainda que tenha preparado o ambiente da atividade de acordo com os interesses e as necessidades das crianças, não se consegue antecipar com rigor aquilo que elas farão, nem como eles próprios reagirão. Uma das crianças por exemplo descobriu que a caixa poderia ser colocada do avesso e que esta poderia transportar um dos seus bonecos, porém era uma constante tentativa de estratégias para que este não caísse da sua caixa.

1.2 Estágio II – Contexto de Estágio - Jardim-de-infância

1.2.1 Caracterização da instituição

O segundo estágio foi realizado num centro escolar pertencente a um agrupamento de escolas da cidade de Santarém. A unidade orgânica de gestão é constituída por sete estabelecimentos de ensino, uma escola secundária, três escolas básicas, dois jardins-de-infância e um centro escolar.

O centro escolar dispõe, na sua totalidade, de oito salas para o 1º Ciclo e quatro salas para o Pré-escolar. O edifício encontra-se disposto em diferentes volumes, de forma a “separar” a zona destinada ao Jardim-de-infância, com capacidade para 100 crianças e o 1º Ciclo, com capacidade para 200 crianças.

As infra-estruturas contam com todas as salas equipadas, usufruem de um campo de jogo, um espaços de recreio para ambas as valências, salas de estar para docentes e não docentes, cozinha, refeitório, ginásio e um gabinete médico.

Relativamente à zona exterior esta é ampla, contem áreas verdes e uma pequena horta reaproveitando o espaço de plantação de árvores e arbustos, mantendo o contato das crianças com a natureza, era possível encontrar no recreio escorregas, multi-estruturas de sobe e desce, a casa de madeira, existem triciclos e carros à disposição das crianças, ainda assim este espaço tinha alguns problemas de segurança e de má gestão nos equipamentos, havia pouca sombra para as crianças e apenas um bebedouro de difícil utilização pelas crianças, devido à sua altura.

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas apresenta como missão a promoção e prestação de um serviço educativo de qualidade, potenciando o desenvolvimento dos alunos nas suas diversas dimensões, procurando, ao mesmo tempo, ser uma referência nos domínios económico, social e cultural em diferentes escalas territoriais. Neste sentido, a escola assume-se como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e meio de integração e articulação, na sua oferta curricular, de experiências de aprendizagem diversificadas e atividades que envolvam efetivamente os alunos, na perspetiva de atingir as capacidades e os conhecimentos que deles se espera.

1.2.2 Caracterização da sala e recursos educativos

No que diz respeito à organização do espaço da sala, esta encontrava-se distribuída por áreas de interesse bem definidas que possibilitavam uma variedade de ações muito diferenciadas e, refletia um modelo educativo mais centrado na riqueza dos estímulos e na autonomia da criança. Neste sentido, a sala amarela estava composta por áreas bem definidas, porém, não identificadas, e os materiais arrumados em locais fixos, para que as crianças se sentissem orientadas e capazes de assumir uma atitude autónoma.

A área de reunião, delimitada por uma manda, é o local onde diariamente se fazia o acolhimento sendo, também, um espaço polivalente, ou seja, era frequentemente utilizado para

variadas atividades, tais como: histórias, canções, discussões em grupo, partilha de informação e outras atividades pedagógicas. Esta área continha, ainda, o quadro de presenças diário, o quadro do tempo com os instrumentos necessários para o preenchimento dos mesmos, o quadro de ardósia e o quadro das regras da sala.

A área do jogo simbólico era uma zona onde se encontrava a cozinha e uma mesa com banquinhos, apetrechado de acessórios para brincar nesta zona. Tinha também um espelho e um pequeno balcão que representava uma loja que continha uma balança e várias peças de fruta, onde as crianças poderiam interpretar diversos papéis, facilitando, assim, o desenvolvimento do jogo simbólico.

Área da Biblioteca ou Cantinho da Leitura situava-se ao lado do tapete, numa zona calma, silenciosa e com luz natural, para que as crianças pudessem desfrutar dos materiais de leitura existentes: livros de vários tamanhos e temas.

A área do computador estava interligada com a área das ciências. Existiam dois computadores com acesso à internet onde, não só, se jogavam jogos didáticos mas, também, se faziam pesquisas em conjunto para as atividades e de forma livre.

A área das ciências incluía uma mesa com pequenas caixas com insetos no interior que as crianças apanhavam no recreio ou traziam de casa e lupas para permitir a observação dos mesmos.

A área das construções/ garagem continha um tapete e uma garagem com carrinhos. Esta área funcionava, também, como local de jogos de construção, existindo uma variedade de caixas com legos de diferentes tamanhos e formas, bem como pistas de carrinhos.

Existia, ainda, uma área da Expressão Plástica, apesar de ser uma zona polivalente utilizada para a elaboração de várias atividades. Era constituída por mesas, cadeiras e móveis de apoio para guardar os materiais (ex.: lápis de colorir e de cera, canetas de feltro, marcadores), ainda neste móvel estavam dispostos jogos de mesa com os mais variados objetivos, alguns mais focados na matemática e outros em jogos de perícia

No que diz respeito ao recreio, esta é uma zona exterior onde as crianças brincavam livremente, porém era, também, utilizada pela educadora para a dinamização de algumas atividades tais como, danças e jogos de grupo. É constituído por uma caixa de areia, um escorrega e um equipamento de jogo giratório. Para além destes equipamentos fixos, as

crianças têm, também, à sua disposição, diversos triciclos e carrinhos. No entanto, a caixa de areia e o equipamento giratório não eram utilizados, devido a questões de segurança. Existe, ainda, um bebedouro e uma horta instalada pela sala amarela, construída com materiais recicláveis, como garrafões e garrafas de plástico onde estavam plantadas alfaces, brócolos e morangos.

1.2.3 Caracterização do grupo de crianças

O grupo multietário era constituído por vinte e quatro crianças, doze do sexo feminino e doze do sexo masculino. As crianças tinham idades compreendidas entre os três e os seis anos.

No que diz respeito a necessidades educativas especiais, no grupo foram detetados problemas na linguagem a três crianças, uma delas era acompanhada pela terapia da fala, as outras duas foram avaliadas mas, até à data, não tinham acompanhamento.

O grupo revelava bastante interesse particularmente na expressão motora, nomeadamente brincar no recreio e fazer ginástica, na área da dramatização revelam o gosto pelo faz-de-conta e pelas histórias e lengalengas. Na sala as crianças manifestavam maior interesse na área das histórias e na área das construções, de legos e jogos de mesa.

As fragilidades observadas e descritas em conversas informais com a educadora estavam mais direcionadas para a linguagem oral e abordagem à escrita, mais concretamente a construção frásica que se revelava pobre e com problemas de dicção. No que diz respeito à formação pessoal e social a grande fragilidade estava na aceitação e cumprimento de regras de bem-estar e saber ouvir.

Contudo, o grupo revelava ser um grupo unido, onde a maioria tinha contato dentro e fora da escola, ou seja, conheciam-se bem uns aos outros, o que por vezes colocava dificuldades na hora de se juntarem todos no tapete. Era visível alguma dificuldade da parte das crianças em permanecerem atentos e envolvidos, criando frequentes conflitos interpessoais, porém revelavam ser crianças muito interessadas nos acontecimentos/experiências novas/os, sendo recetivos a novas aprendizagens e muito participativos.

1.2.4 Projeto educativo e projeto de sala

O Projeto Educativo do Agrupamento apresenta como missão promover a prestação de um serviço educativo de qualidade, potenciando o desenvolvimento dos alunos nas suas diversas

dimensões, procurando, ao mesmo tempo, ser uma referência nos domínios económico, social e cultural em diferentes escalas territoriais.

A missão e a visão do agrupamento estavam suportadas por cinco pilares fundamentais, designadamente: Promoção de um percurso de formação que fomente os laços afetivos que permitam uma maior coesão social, baseada no saber SER e no saber ESTAR; promoção do espírito de inovação, permitindo a investigação, a crítica e o debate e a autonomia; capacitar os alunos de mecanismos que proporcionem a procura autónoma e contínua do saber; desenvolver nos alunos atitudes que revelem uma sólida formação cívica e pessoal e habilitar os alunos para o prosseguimento de estudos e/ou para a inserção no mercado do trabalho.

Para a consubstanciação da missão e visão do agrupamento importava considerar os princípios (escola inclusiva, escola multicultural, combate ao insucesso escolar, articulação entre ciclos, escola aberta e promoção das TIC), bem como os valores identitários (cultura de rigor e exigência, capacidade de liderança, de cooperação e promoção da educação para a cidadania).

O projeto pedagógico incidia muito na participação e no envolvimento das crianças. A educadora promovia no grupo uma participação constante nas atividades e em toda a rotina diária, tomando decisões em conjunto, através do diálogo e de votações. Assim, a metodologia de trabalho de projeto era privilegiada, levando a criança a tornar-se investigadora da resolução dos seus próprios problemas, promovendo o desenvolvimento da sua inteligência e das suas competências, estimulando-a como ser autónomo. Deste modo, a criança é um ser ativo no processo de aprendizagem, integrando-se no contexto escolar, na comunidade e na família, permitindo ainda que, ao longo do ano, sejam vividos diversos projetos de acordo com os interesses e motivações do grupo.

Assim, a rotina era muito valorizada, uma vez que a educadora aproveitava todas as situações do quotidiano do grupo para promover essas competências, sendo extremamente importante a organização do dia-a-dia do grupo.

1.2.5 Projeto de intervenção “Pensar sobre as coisas”

O projeto de intervenção deste estágio partiu de uma fragilidade observada pelo par de estágio, designadamente, a dificuldade em apreender as regras da sala e saber ouvir e respeitar a opinião do outro.

Assim, este projeto estava mais focado para a área de formação pessoal e social, aliado ao domínio da linguagem oral e intitulava-se “pensar sobre as coisas”, na medida em que esta é considerada uma área transversal que integra todas as outras, uma vez que tem que ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores. O plano recaía sobre a importância do questionamento e a necessidade deste no processo de ensino-aprendizagem.

O despertar do debate, da pergunta, da reflexão, da exposição perante si e os outros, o progressivo enriquecimento do vocabulário, da capacidade de emitir juízos e de aprender a argumentar são, entre outros, contributos essenciais para o desenvolvimento da criança. (Lourenço & Dina, 2011)

Por outro lado, era pretendido promover a importância da escuta, a sensibilidade à dimensão afetiva, a empatia, o respeito, o diálogo, promovendo um conjunto de competências que vão muito para além da educação formal, sendo assumidamente estruturantes ao longo de toda a vida. (Hohmann, Educar a criança , 1997)

Era pretendido em todas as atividades, conduzir o grupo a refletir e a pensar sobre situações e acontecimentos, ajudando a colmatar a dificuldade na construção frásica e contribuir para o desenvolvimento dos processos cognitivos.

Neste contexto o questionamento era visto como o ponto de partida para o conhecimento. A utilização intencional e refletida do questionamento estimula a participação das crianças envolvendo-as ativamente na construção das próprias aprendizagens. O questionamento é utilizado, em diversas situações, com propósitos comunicacionais e pedagógicos.

1.2.6 Avaliação do projeto

Hoje em dia, muito influenciada pela psicologia de base construtivista e socio-construtivista, a avaliação formativa ocorre durante o processo de ensino aprendizagem, com a recolha contínua de informações qualitativas/descritivas sobre o percurso das crianças e visa a informação e adequação incessante das estratégias, das atividades e dos percursos de aprendizagem de cada uma e do grupo.

Ao longo de todo o estágio foram avaliadas atitudes e comportamentos das crianças consigo próprias e com os outros, as suas características e intervenções e por fim avaliar a ação em conformidade com o que se aprende. Uma avaliação mais centrada nos processos do que no

resultado. Os parâmetros desta avaliação iam ao encontro dos objetivos propostos, nomeadamente: Interage com os colegas; deixa os colegas participar; consegue trabalhar em equipa; auxilia os colegas; respeita a opinião dos outros; prefere trabalhar individualmente ou prefere trabalhar em grupo.

O grupo foi avaliado de forma qualitativa/formativa através de uma modalidade fundamental, a observação, de modo a que esta não fosse só naturalista mas que ocorresse orientada e sistematizada através de grelhas e narrativas. Os dados recolhidos, organizados e interpretados, deveriam, entre outras funções, caracterizar as crianças, as interações adulto-criança e as respostas educativas na sua globalidade.

A aposta essencial da avaliação formativa é tornar o aluno ator da sua própria aprendizagem, devendo esta ser interna ao processo, continua, analítica e mais centrada no aprendente. Por isso, outra das modalidades que foi implementada foi a avaliação individual das atividades por parte das crianças, onde estas representavam através de uma ficha (com caras tristes e contentes) a sua opinião acerca da atividade realizada, com a colaboração de uma estagiária, justificando a razão da sua escolha.

A primeira atividade que vou apresentar vem na continuação de uma atividade anterior com a leitura do livro “Um livro de sentimentos” de Amanda Mccardie que originou no jogo dos sentimentos. O jogo tinha como recursos algumas ilustrações do livro e emojis de sentimentos que serviam para a delimitação das zonas a que as crianças se deveriam dirigir. Cada criança recebia uma imagem com a ilustração do livro, sem mostrar aos outros colegas, e dirigia-se para a zona do emoji que correspondesse mais à interpretação do sentimento expresso na imagem.

De seguida, uma a uma cada criança mostrava a sua imagem, partilhando com os colegas o sentimento/emoção presente na imagem, explicando que acontecimento da história gerou aquele sentimento/emoção. No caso de o sentimento/emoção ser negativo surgia por vezes uma conversa informal, do que fazer para evitar este sentimento/emoção ou o que podemos fazer para o resolver.

Esta atividade tinha como objetivos: Ter consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade; recriar experiências do quotidiano; formar conjuntos de acordo com um critério e desenvolver o sentido de seriação e ordenação. Estes objetivos foram alcançados, tendo havido um grande envolvimento e compreensão da atividade por parte do grupo.

Esta atividade surgiu da necessidade que encontrei, com o decorrer do estágio, de sensibilizar e alertar as crianças para diversos sentimentos/emoções, para explicar que todas as nossas ações acarretam consequências, devido a ser um grupo onde ocorriam imensos conflitos que muitas das vezes chegavam à agressão.

A segunda atividade que vem também na sequência da leitura de uma história, “Nicomedes, o careca” de Pinto & Chico, originou numa atividade em volta das características das crianças, observando a diversidade que existe na sala, tendo em conta dois fatores, a cor dos olhos e do cabelo. A atividade era realizada em grupos, estes tinham na sua posse uma tabela com as três possibilidades de cores de olhos (castanho, azul e verde) e duas cores de cabelo (loiro e moreno), era pedido que as crianças se visse ao espelho e depois colocassem uma cruz na respetiva coluna, fazendo relação da cor dos seus olhos com a cor do seu cabelo.

No final, foi feita a contagem e registado em dois gráficos de barras, uma para a cor do cabelo e outra para a cor de olhos, onde cada criança colocou um pequeno papel na sua especificidade.

Assim os objetivos propostos a atingir com a atividade eram: Desenvolver a capacidade de classificação, fazendo escolhas e explicando as suas decisões; contar quantos objetos têm uma dada propriedade; desenvolver capacidade de seriação e classificação; interpretar dados apresentados em tabela; reconhecer a diversidade de características identificando as suas próprias características individuais.

Esta última atividade já não foi ao encontro dos objetivos que tinha pensado inicialmente, devido também aos materiais que escolhi para fazer os gráficos, dificultou a compreensão da atividade por parte das crianças. Deveria então ter construído os gráficos em cartolinas de maiores dimensões para que fosse mais fácil para as crianças manusearem.

1.3 Estágio III – Contexto de estágio – Creche

1.3.1 Caracterização da instituição

O último estágio do mestrado foi realizado na mesma instituição onde se realizou o primeiro estágio, e na mesma unidade desta, foi uma mais-valia na medida em que o tempo de adaptação foi reduzido. Possibilitou ainda uma atuação mais focada na minha atuação e nos objetivos que queria atingir, sendo que o grupo era também já conhecido do primeiro estágio com a mesma educadora cooperante.

1.3.2 Caracterização da sala e recursos educativos

Os espaços da sala de dois anos encontravam-se organizados de forma dinâmica, flexível e sujeitos a transformações múltiplas de acordo com as necessidades do grupo. Em termos de espaços centrais na sala havia a zona de cuidados e higiene e a sala de atividades.

Há entrada da sala estava presente a zona dos cabides, onde as crianças colocavam os casacos, as mochilas e os bibes. Na zona de higiene e cuidados existiam prateleiras individuais, devidamente identificadas com os nomes próprios das crianças, com os objetos de higiene destas como fraldas, toalhetas, cremes e mudas de roupa.

Em termos de espaço havia uma zona com lavatórios, outra com sanitas, ambas adequadas e proporcionadas às medidas antropométricas das crianças, existia ainda um armário de arrumação destinado ao lençóis e cobertores de cada criança, um chuveiro e ainda a bancada com um suporte de muda fraldas de material não poroso, liso e de fácil limpeza com rebordo antipedras. Por cima das sanitas tinha compartimentos com pentes e perfumes individuais e por cima dos lavatórios os copos individuais.

Nesta área eram satisfeitas as necessidades de higiene e limpeza pessoal das crianças. Esta é uma zona de significado especial para as crianças pois esta faixa etária atravessa um período de controlo de esfíncteres e necessitam, além do seu esforço pessoal, de todo o apoio e ajuda dos adultos.

Relativamente à zona de atividades, esta era uma zona de jogos e atividades com materiais diversos. Esta zona proporcionava às crianças a possibilidade de interagir com materiais e brinquedos que lhes permitiam explorá-los, ao mesmo tempo que incitavam a sua curiosidade e interesse.

Assim a zona de atividades estava organizada atendendo a várias estratégias didáticas, dividida por cinco subáreas, a subárea da casinha, da garagem, da biblioteca, dos trabalhos manuais e do tapete. Para apoio destas existem três armários de arrumação de materiais.

É de salientar que o importante não é a quantidade de espaços mas sim a qualidade dos mesmos e as possibilidades de jogo e/ou trabalho que estas oferecem às crianças. Cabe assim ao educador avaliar se a organização e distribuição preparada para o grupo é a correta ou se deve introduzir, suprimir ou modificar algum dos espaços.

1.3.3 Caracterização do grupo de crianças

O grupo com o qual realizei o meu último estágio, era um grupo que eu já conhecia e que havia acompanhado o seu desenvolvimento, estive presente na sala de um ano e estava a acompanhá-los novamente na sala de dois anos. Era um grupo constituído por dezasseis crianças, doze do sexo masculino e quatro do sexo feminino.

Duas crianças no grupo tinham necessidades educativas especiais, uma com paralisia cerebral e a outra ainda em diagnóstico para saber ao certo a doença, mas tudo indica que seja algo no espectro do autismo. Ambas eram acompanhadas, por uma professora de educação especial, uma vez por semana numa sessão com a duração de uma hora, onde são estimuladas através de jogos.

Relativamente ao desenvolvimento do grupo, é notório um aumento da autonomia, a maioria das crianças consegue realizar algumas funções quotidianas de maneira voluntária, que vão aperfeiçoando ao longo do tempo, funções essas que permitem desenvolver-se individualmente. Compreendiam ordens simples e eram capazes de acompanhar pedidos simples como “Dá-me essa caneca”, percebiam também a diferença do que era real e o que não era e compreendiam assim a utilidade da maioria dos objetos.

Na área da comunicação na sua maioria o grupo estava desenvolvido de acordo com a linguagem oral, na medida em que conheciam pelo menos cem palavras e eram capazes de combiná-las em frases curtas. Este desenvolvimento não acontece de forma linear pois as crianças são acompanhadas do seu temperamento, respeitando que em cada idade há uma determinada maneira de se manifestar.

De acordo com observação, notou-se que relativamente ao desenvolvimento social do grupo, existia uma grande interação com os adultos, imitando os comportamentos que observavam, apesar disso as suas interações com as crianças eram ainda limitadas, as suas brincadeiras decorriam sobretudo em paralelo e não em interação com elas, existindo, por vezes, alguns conflitos relativos à partilha dos materiais existentes na sala. No entanto, em certos momentos, essencialmente os de descontração, existia interação entre o grupo, não se registando conflitos.

O grupo era muito afetuoso, procuravam sempre o colo dos adultos, demonstravam muita curiosidade em relação ao que os rodeava, explorando o espaço e todos os materiais que nele existiam. As crianças demonstravam sempre muita alegria e energia ao longo do dia, o que possibilitava, ainda mais, o envolvimento entre o grupo e os adultos.

1.3.4 Projeto educativo e projeto de sala

O projeto de escola em vigor na altura ainda era o mesmo do primeiro estágio, assim sendo o plano e os objetivos a cumprir eram os mesmos apresentados anteriormente no estágio I.

O projeto de sala partiu da necessidade de criar um ambiente propício ao desenvolvimento do grupo sendo fundamental satisfazer as necessidades físicas e psicológicas da criança, tendo em conta as suas características.

Assim, a educadora na construção do seu projeto teve a conta a faixa etária do grupo bem como as suas características individuais.

Para além disso, e tendo presente que a creche é fundamental para o desenvolvimento da criança, era necessário, também dar relevo ao período de adaptação pelo qual todas as crianças passam, assim como os pais e os próprios profissionais. Sendo extremamente importante, dar resposta às necessidades, receios e expectativas de todos aqueles que participam na educação da criança. Por exemplo com um acolhimento de qualidade em que o educador esteja disponível para ouvir os pais da criança e para interagir com esta e a cumprimentar.

Deste modo, os principais objetivos deste projeto pedagógico eram:

- Conquistar a confiança das famílias, para que os seus receios pudessem ser diminuídos, no momento em que deixam os seus filhos na creche, fomentando laços de partilha, cooperação e responsabilidade e, ao mesmo tempo, sensibilizá-las para o seu papel preponderante na vida e educação da criança.
- Promover o desenvolvimento global da criança, proporcionando-lhe um leque variado de experiências, orientando-a e acompanhando-a ao longo de todo o processo de aprendizagem, constituindo-se como um apoio na sua transição para um novo ambiente.
- Criar e fomentar uma relação de proximidade, cooperação, negociação, sinceridade e respeito com os intervenientes de sala, a fim de organizar e implementar o projeto de sala.

1.3.5 Projeto de intervenção “Aprender a brincar”

O projeto de estágio teve o nome de “aprender a brincar”, uma vez que já tinha contactado com o grupo no ano anterior, toda a adaptação foi feita de forma mais harmoniosa, possibilitando uma exploração mais profunda das capacidades, características e

desenvolvimento das crianças. Tratando-se de um grupo curioso por natureza, que reagia muito bem a novas experiências, era pretendido realizar um projeto que tivesse por base a ludicidade das atividades, de modo a que houvesse um envolvimento maior por parte das crianças, ao mesmo tempo que desenvolvem as suas competências.

Brincar é, geralmente definido, como uma atividade realizada, essencialmente, por prazer, que se caracteriza pelos meios e não pelos fins, sendo que o processo é mais importante do que qualquer fim ou objetivo.

Uma vez que a criança investe tempo e energia enquanto brinca, existem oportunidades de aprendizagem na brincadeira e, por essa razão é fundamental que se criem as condições necessárias para que a criança aprenda enquanto brinca, sendo que o papel do educador é fundamental nesta situação, ao propor atividades que potenciem a brincadeira como forma de aprendizagem.

Assim sendo, através do brincar era pretendido atingir os objetivos gerais do projeto de intervenção que eram: Desenvolver o sentido de segurança e auto-estima; desenvolver as competências sociais, comunicacionais e exploratórias e desenvolver o repertório motor.

Relativamente ao primeiro objetivo, pretendia-se que as crianças desenvolvessem um sentido de segurança e auto-estima, o que envolve um sentimento de domínio sobre o próprio corpo, o mundo que as envolve e os seus próprios comportamentos, ao mesmo tempo que conseguem compreender que no decorrer do quotidiano, durante a realização das atividades, bem como nas rotinas ao longo do dia, existe maior probabilidade de sucesso do que insucesso.

No que diz respeito ao segundo objetivo proposto, este remetia para o sentimento de que a descoberta e a exploração são fundamentais para o desenvolvimento da criança, ao mesmo tempo que gera prazer, atuando sobre as coisas com persistência, envolvendo-se nas atividades e em tudo o que lhes diz respeito, bem como através da conjugação dos seus desejos e necessidades com os outros, partilhando ideias e sentimentos, num sentido de cooperação.

O terceiro e último objetivo proposto prendia-se com o desenvolvimento das capacidades motoras em que se pretendia que as crianças dominassem movimentos e deslocções básicas, tais como andar, rastejar, saltar, correr e gatinhar, que identificassem e reconhecessem a utilidade de algumas partes do corpo, como por exemplo que com as mãos podemos dizer

adeus, agarrar objetos, etc, que com os olhos podemos ver se estes estiverem abertos e deixar de ver se estiverem fechados, etc, e , por fim, que desenvolvessem a organização e orientação espacial.

Assim sendo, era pretendido a criação de ambientes de brincadeira e atividades que privilegiassem, sempre, a ludicidade, a exploração e a manipulação de diferentes materiais, implicando, sempre, a criança como principal agente da sua aprendizagem, ao mesmo tempo que desenvolvia a curiosidade e o ímpeto exploratório, bem como as suas competências.

As atividades a realizar prendiam-se com os temas que a educadora cooperante pretendia aprofundar ao longo do ano que era: as quatro cores (amarelo, vermelho, verde e azul); os animais da quinta e os cinco sentidos.

1.3.6 Avaliação do projeto

Considerando que a avaliação em educação de infância é o acompanhamento do desenvolvimento infantil, é fundamental que, ao mesmo tempo que se avalia, se faça uma reflexão permanente relativa às práticas utilizadas e às crianças no seu quotidiano, no sentido de proporcionar às crianças as mais variadas e enriquecedoras experiências, para que estas aprendam e se tornem agentes do seu próprio conhecimento. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, 2016)

Assim, o processo de avaliação das atividades desenvolvidas ao longo do estágio foi realizado de forma descritiva, onde todas as atividades estavam documentadas através de fotografias e do registo das afirmações das crianças, relatando todo o processo de realização da atividade e do quotidiano, bem como das situações ocorridas durante os mesmos. Desta forma, era possível descrever as ocorrências de uma forma mais aprofundada, tendo uma maior perceção do significado que estas tinham para as crianças e de forma o grupo se apropriava do meio.

Neste sentido, o registo escrito das atividades realizadas, bem como as fotografias foram incluídas no portfólio que estava disponível para as crianças e para os pais consultarem sempre que o pretendiam, dando a conhecer tudo aquilo que as crianças faziam durante o dia na creche, ao mesmo tempo que tinham acesso a tudo o que é dito por cada criança e ao seu progresso.

A realização do portfólio foi tida como uma estratégia de avaliação, uma vez que, deste modo era possível aceder a diversas vozes, perspetivas e fontes de evidência pra documentar o

processo de aprendizagem da criança, da mesma forma que permitia reunir e organizar informação diversa que “ (...) torna possível apreciar o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças através de registos de observação de observação, seleção de amostras de trabalhos e evidências que documentam os progressos ao nível das aprendizagens e das realizações, e reflexões sobre as mesmas, tornando possível obter uma descrição rica e compreensiva das aprendizagens das criança mas também do seu desenvolvimento.” (Cardona & Parente, 2012).

A primeira atividade que pretendo enaltecer foi a estação dos animais , uma atividade que permitiu as crianças brincarem livremente, dando de comer, sujando e lavando os animais. Havia recipientes onde estavam presentes materiais como terra e agua acompanhados de uma escova e sabão, no final tinham um pano com o qual poderiam limpar os animais.

Com esta atividade era proposto desenvolver a imaginação e criatividade; estimular à resolução de problemas; desenvolver a cooperação e entreaajuda e o desenvolvimento da independência e autonomia. Nesta atividade prontifiquei-me a brincar com as crianças, envolvendo-me na brincadeira e observando as crianças que brincavam autonomamente. Sendo uma atividade que como envolvia água e terra, elementos que o grupo não contactava de forma tao próxima, o excitamento foi muito e as crianças queriam ficar horas naquela brincadeira.

A segunda atividade é uma atividade que visava desenvolver o tato; desenvolver a sensibilidade; desenvolver a coordenação e desenvolver a motricidade fina (movimento pinça). Foram colocados à disposição das crianças materiais como caixas de cereais e caixas de ovos, devidamente furadas, para que as crianças colocassem cotonetes e palhinhas e pedaços de espetadas de madeira dentro dos furinhos. Nesta atividade foi visível a concentração das crianças, que trabalharam em grupo, numa mesa redonda, e não houve sequer conflitos porque para além de cada criança ter exatamente o mesmo material de trabalho e por ser um jogo que fixa a nossa atenção. Foi gratificante vê-los sentados, tranquilos e atentos, ao escolher o pauzinho que melhor entrava nos materiais e ate no final de todos os buracos estarem completos, eram eles próprios que muitas vezes negociavam com o colega do lado, trocar de caixa.

1.4 Percurso de desenvolvimento profissional

Ao longo de todo o curso, licenciatura e mestrado sinto que evolui a diversos níveis, foram quatro anos e meio de aprendizagem teórica e prática que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e social. Os estágios curriculares configuram-se como uma importante componente do processo de formação académica e profissional, onde nos prepara a nós, futuros profissionais, para a inserção no mercado de trabalho mediante a participação em situações reais de trabalho podendo exercer a profissão e as funções inerentes à mesma. O estágio possibilita a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos durante o curso e o entender das suas contribuições à vida académica e profissional.

Afinal o estágio deve ser entendido como uma estratégia de profissionalização e um mecanismo de aproximação dos estudantes ao mercado de trabalho, em termos de aprendizagem prática, aperfeiçoamento técnico, científico e de relacionamento humano, permitindo assim que as organizações participem juntamente com as instituições de ensino no processo de formação profissional, sempre tendo em conta os objetivos educacionais. (Bolhão, 2013)

Considero importante enaltecer as minhas características enquanto estagiária, visto que foram estas que possibilitaram a fácil adaptação e aprendizagem ao longo dos estágios. Considero que estou num processo de formação de um ser eticamente correto, na medida em que durante os estágios tentei ser respeitadora e cordial com todos os intervenientes deste.

Existem três características que me definem e das quais eu tirei partido para a minha atuação na educação pré-escolar, designadamente, a minha resiliência, na medida em que consegui evitar e resolver determinados problemas que apareceram ao longo do meu percurso; dinamismo, sendo que estou e estive sempre pronta para novos desafios interligados com uma personalidade forte, ativa e comunicativa; por fim destaco a minha responsabilidade perante todos os acontecimentos do meu percurso onde me prontifiquei a cumprir todas as tarefas inerentes e fui capaz de responder pelos meus próprios atos.

Estas características possibilitaram a boa relação que construí com todos os intervenientes do meu percurso, sendo que consegui uma boa integração nas comunidades educativas, estabelecendo uma relação profissional e de cooperação onde eram ouvidas e avaliadas as minhas sugestões de forma construtiva. Quando me deparava com dúvidas não tive receio em

pedir ajuda de forma a conseguir o esclarecimento destas, quando isso não era possível prontificava-me a pesquisar e tentar encontrar uma resposta.

Julgo ter estabelecido uma relação empática com a maioria das crianças com que me cruzei neste caminho, visto que primei sempre por uma atitude de afeto, disponibilidade e segurança, considerando estes os elementos cruciais na criação de uma relação de bem-estar, sólida e de confiança, que é a base para conseguir proporcionar verdadeiras aprendizagens e desenvolvimento nas crianças, valorizando assim a criação do ambiente educativo da sala.

“A forma como o/a educador/a está atento/a e se relaciona com as crianças, apoia as interações e relações no grupo, contribuem para o desenvolvimento da autoestima e de um sentimento de pertença que permite às crianças tomar consciência de si mesmas na relação com outros.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016)

No início não conseguia perceber a importância do projeto pedagógico para a atuação dos profissionais da educação, contudo com o tempo e quase de forma espontânea este já era um plano que surgia segundo a observação do grupo, segundo as suas características, os seus gostos e as suas fragilidades. Tendo então percebido que este é um documento que nos ajuda ao longo de todo o ano e que serve como uma orientação para a nossa ação educativa.

Eram delineados objetivos que me propunha a cumprir, no entanto, no estágio II, realizado em jardim-de-infância senti uma maior dificuldade na elaboração de um projeto pois o que era proposto fazermos não foi ao encontro da verdadeira necessidade do grupo. Foi o que aconteceu no estágio II onde, pretendíamos com o nosso projeto desenvolver, essencialmente, o pensamento crítico, porém e depois de iniciado o projeto, enquanto par de estágio, nota-mos que deveríamos ter seguido por um projeto que aborda-se mais a área da formação pessoal e social, onde as atividades visassem objetivos como a colaboração, o respeito e as boas práticas, pois esta era sim uma grande necessidade do grupo.

Sendo assim percebi que por vezes devemos descomplicar, sendo que é mais vantajoso ter um projeto simples e eficaz que revele uma verdadeira preocupação com algum parâmetro, do que inovar e deixar alguns pontos fulcrais para outra instância

A intencionalidade educativa permite atribuir sentido à nossa ação, ter um propósito, saber o porquê do que se faz e do que se pretende alcançar. Assim sendo, ao longo do tempo fui atribuindo cada vez mais importância à planificação, sendo que planear um dia repleto de

aprendizagens e rotinas é mais complexo do que parece, por vezes tive dificuldades em explicar as minhas planificações, sendo que penso que estas não devem ser páginas extensas de informação mas sim um plano sucinto de fácil pesquisa que auxilie no momento de realização das atividades.

Considero que tirei partido das planificações na realização das atividades na medida em que estas me auxiliavam, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessário à sua realização. Tentei reconhecer as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que pudessem ser potenciadoras de aprendizagem, atento à capacidade de improviso, na medida em que não conseguimos prever todos os acontecimentos ou as dificuldade que teremos aquando da execução da atividade, assim sendo é preciso ser criativo e estar atento a todas as fases do momento de aprendizagem.

Refletindo sobre as atividades que desenvolvi sinto que proporcionei momentos de aprendizagem onde era observável a concentração, o empenho, a curiosidade e o bem-estar das crianças, como foi visível por exemplo numa atividade realizada no estágio III, onde a crianças tinham a sua disposição papel autocolante fixado no chão e ainda uma tijela para cada criança com diversos materiais (papel crepe, papel eva, tecidos de várias materiais e lã), esta foi uma atividade que despoletou grande interesse da parte das crianças, onde estas criaram e se concentraram na sua própria criação.

“Num ambiente de aprendizagem pela ação, as crianças têm possibilidade de manipular objetos, tomar decisões, fazer escolhas e elaborar planos, bem como de falar e refletir sobre o que estão a fazer, aceitando o apoio de colegas e adultos, conforme necessário.” (Hohmann & Weikart, Educar a criança, 1997)

Outros momentos que detetei uma grande participação e atenção das crianças, eram os momentos onde eram contadas histórias, por vezes com recurso a fantoches, sinto que o tom da minha voz e as variações que fazia com esta, despertavam a atenção das crianças, sendo que considero ser muito expressiva na hora do conto.

Por outro lado, houve atividades em que não consegui atingir os objetivos principais destas, sendo que alguns problemas eram associados à desadequada organização da atividade ou dos recursos, ou somente a desadaptação da atividade à faixa etária, contudo tentei contornar estas dificuldades e nos últimos estágios tinha mais atenção a estes fatores importantes, a organização e a adequação à faixa etária. Esta foi uma dificuldade detetada aquando da

atividade realizada no estágio I, onde era esperado que as crianças contornassem alguns objetos que estavam na sala porém como a coordenação ainda é um processo que está em desenvolvimento nas crianças com um ano e devido a algumas ainda não terem uma marcha confiante, a atividade não foi tão bem sucedida, porém os obstáculos (caixas e tuneis) foram utilizados pelas crianças com outras finalidades que com certeza proporcionaram um momento de exploração.

A grande dificuldade com que me deparei durante os estágios diziam respeito à avaliação, sentia dificuldade em escolher os instrumentos de avaliar, sentia que não devia criar situações avaliativas redutoras que de alguma forma, contribuíssem para a rotulagem das crianças.

Com o desenvolvimento dos estágios percebi que a avaliação na educação pré-escolar não envolve nem a classificação/qualificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, mas sim uma documentação do processo de aprendizagem, numa perspectiva qualitativa, de reflexão e de valorização dos progressos não só das crianças mas também do processo de ensino e aprendizagem. (Santos & Pinto, 2008)

Assim sendo, no estágio III consegui, em parceria com o meu par de estágio, entender e proceder a uma avaliação através do portfólio (baseado em registos de observação e registos fotográficos), documentação esta que ajudou e muito na perceção do trabalho realizado, do envolvimento das crianças e dos momentos de aprendizagem, conseguindo ser parte inseparável da prática educativa.

Procurei em todos os momentos, quer nas atividades dirigidas pela educadora cooperante, quer nas desenvolvidas por mim e pela minha colega, envolver-me naquilo que a criança faz e necessita, intervindo com intencionalidade educativa, de forma a desenvolver competências de conforto, curiosidade, mobilidade, autonomia, entre outras, que persistem ao longo do dia.

Os estágios proporcionaram-me situações reais que me levaram a clarificar, essencialmente, o papel do educador nos diversos contextos. Durante o meu percurso, deparei-me com grupos de crianças com diferentes características e percebi que o educador deve ser uma pessoa flexível e ter a capacidade de se “moldar” ao ambiente onde está inserido. O educador tem um papel fundamental na vida de uma criança sendo que este é visto como um modelo que exerce uma influência determinante no desenvolvimento pessoal e social da criança, assim deve ser o mais imparcial possível para não influenciar as decisões individuais desta e não demonstrar atitudes agressivas, discriminatórias e conflituosas que a possam influenciar negativamente.

“Quando as crianças e os adultos trabalham em conjunto em qualquer ambiente de aprendizagem sustentado num clima de apoio interpessoal, as crianças sentem-se motivadas a prosseguir e levar a bon porto as suas intenções e motivações” (Hohmann & Weikart, Educar a criança, 1997)

O educador deve ainda refletir sobre a sua ação, a sua prática pedagógica e sobre os seus valores e intenções. Esta reflexão faculta ao educador a correção e ajuste do processo educativo ao desenvolvimento integral das crianças. A atividade profissional do educador é, assim, assinalada por um processo refletido que define a intencionalidade educativa.

Um educador deve participar ativamente na sua formação ao longo da vida, questionando-se e encontrando respostas para as suas intervenções. O educador é, a meu ver, um facilitador do conhecimento do mundo e da transmissão de valores, despertando a curiosidade e o espírito crítico no íntimo da criança. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 132) referem que ser um educador reflexivo “ (...) significa ser um profissional que reflete sobre o que é, e o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage”.

1.5 Percurso investigativo

Na primeira parte do presente relatório apresento aspetos que caracterizam a minha ação educativa aquando da prática de ensino supervisionada do Mestrado de Educação Pré-escolar. No presente capítulo debruçar-me-ei sobre a minha problemática de estudo, para além de outras questões que despontarão ao longo dos estágios e consecutivamente como consegui superar.

Foi nos períodos de estágio que surgiu a problemática, após ter assistido a vários episódios de conflitos com frequência diária entre as crianças de JI (pela posse de um mesmo objeto, pela destruição de construções, por opiniões divergentes perante uma mesma situação/brincadeira/conversa), tais episódios foram igualmente passíveis de observar em contexto de creche.

Estes episódios despoletavam uma grande dificuldade na sua resolução da minha parte pois não queria prejudicar uma parte e beneficiar a outra de forma injusta. Assim sendo pretendo com este relatório compreender qual o papel do educador na gestão de conflitos entre crianças em contexto educativo.

Estes conflitos advêm das interações que as crianças protagonizam com os seus pares em contexto de Creche e de Jardim-de-Infância. Sendo o(s) conflito(s) uma realidade com que nos deparamos no dia-dia, quando valores e necessidades das pessoas entram em choque com os dos outros e no quotidiano da educação de infância as crianças entram, frequentemente, em vários tipos e níveis de conflito.

A educação de infância tem importantes funções de socialização e de promoção do desenvolvimento pessoal e social das crianças e o cumprimento destas funções e a sua qualidade de vida dependem da implementação de estratégias de abordagem construtiva à resolução de conflitos interpessoais. (Jares, 2002)

Por isso a atuação do educador é fundamental para obter consensos sobre regras, valores e mesmo resolução positiva de conflitos que ocorram no dia-dia.

A investigação centrar-se-á no modo como o/a educador/a conceptualiza os conflitos e como os gere.

Porém até chegar à questão inicial e perante a observação dos diferentes contextos por que passei, surgiram dúvidas e questões que pretendia aprofundar, como profissional reflexivo

procedi a leituras de forma a entender melhor as questões e chegar a uma resposta o mais viável possível, de forma a ajudar-me assim na minha atuação.

No primeiro estágio deparei-me com o grupo muito afável, muito carinhoso, porém neste grupo estava presente uma criança em fase de observação por suspeita de necessidades educativas especiais, onde eram observados sinais de alerta como o “olhar vazio”, revelava uma atitude ausente, não respondia ao nome, relacionava-se pouco com o restante grupo, procurando por vezes o afeto dos adultos.

O autismo é uma condição orgânica que afeta o desenvolvimento desde muito cedo. As crianças autistas têm dificuldades sócio-emocionais e comunicacionais, como a utilização de comportamentos não verbais, tais como o contato através do olhar, o uso comunicativo de gestos, expressões faciais e posturas corporais. Demonstrar atenção conjunta e empatia parece ser um desafio, uma vez que tendem a preferir atividades solitárias. (Lima, 2012)

As formas pelas quais os problemas sociais e comunicativos se exteriorizam variam muito entre as crianças autistas. No entanto, a presença de dificuldades precoces de orientação social, evidenciadas antes dos 24 meses de idade, levou pesquisadores a concluir que essa é a deficiência primária do autismo. (Lima, 2012)

No entanto, por não haver um marcador biológico ou um teste médico para essa condição, e por ser mais complexo medir e analisar indicadores iniciais de comportamento social do que o desenvolvimento de habilidades motoras ou de linguagem, o diagnóstico de crianças pequenas pode ser difícil. Assim sendo, o diagnóstico de transtornos de desenvolvimento do espectro do autismo baseia-se em informações relatadas pelos pais e em observações do comportamento da criança.

Conhecer a doença da criança é fundamental para conseguir apoiar e acompanhar a criança adequadamente, compreender todas as suas atitudes tão típicas da doença. A estimulação na infância deve ser personalizada e adequada para estas crianças.

Foi então que percebi que podemos comunicar com a criança de forma não verbal. É aí entra a estimulação multissensorial, utilizando todos os canais sensoriais para chegar a ela. Por exemplo quando pretendia fazer uma atividade com a criança, colocava-me junto a ela com o material que iria ser utilizado na atividade/brincadeira dirigida, de forma a chamar a atenção desta, através da brincadeira consegui chegar mais perto dela. Outra das práticas por que optei

foi respeitar o seu espaço e o seu tempo pois reparei que quando insistia para que esta participasse ou realizasse algo ela demonstrava-se agressiva e ficava nervosa. Para além de que comecei a dar mais importância aos seus gostos (jogos de encaixe, livros, sons, etc.) e tomar partido destes para o ajudar no seu desenvolvimento.

Assim sendo acho que este estudo e esta pesquisa me vai acompanhar ao longo de toda a minha vida, sem nunca deixar de pesquisar e de me interessar por esta área. Esta foi uma questão que me acompanhou até ao estágio III quando esta criança já estava confirmada com uma perturbação do espectro autista.

Perante todas as dúvidas que me acompanharam, a que foi de mais difícil compressão e mais morosa foi a metodologia de avaliação que deve ser utilizada na nossa intervenção educativa. Nos primeiros estágios sentia que não procedia a uma avaliação precisa, que apresentasse as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças no espaço de tempo em que permanecia com elas.

Avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Assim podemos afirmar que a avaliação serve para verificar e analisar se as novas aprendizagens feitas pelas crianças foram apreendidas com êxito ou não.

Uma das principais ocupações dos contextos educativos é avaliar as crianças/alunos. Podemos mesmo dizer que a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa que implica princípios e procedimentos adequados à especificidade de cada um em cada nível de educação e ensino.

Apesar de todos os intervenientes do processo educativo terem consciência do que é necessário e importante avaliar, muitos demonstram dificuldades e constrangimentos em relação a este ato devido a ambivalência deste, visto que este tem uma grande pertinência e utilidade porém também acarreta conclusões que podem por em causa as crianças, o educador e até a instituição.

Assim sendo pretendia chegar a uma avaliação que não servisse exclusivamente para avaliar as crianças quantitativamente mas, mais importante, dar a conhecer o dia-dia, as experiências

por elas vividas na sala, no recreio, a exploração, o conhecimento e conseqüentemente o progresso delas.

Foi o que aconteceu já no meu último estágio quando percebi que deveria fazer uma avaliação que fugisse das típicas tabelas de desenvolvimento, mas que se centrasse na minha observação, nos meus registos onde estes permitissem evidenciar o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança, tendo em conta as áreas de conteúdo preconizadas nas orientações curriculares para a educação pré-escolar.

Assim sendo penso que o portfólio é um dos instrumentos que permite evidenciar o desenvolvimento das crianças, para além de ser um documento que pode ser visto pelos pais e que serve também como um material para reflexão do próprio educador.

Capítulo 2 – Componente investigativa

Contextualização

O pré-escolar é um pilar na vida inicial das crianças, destaca-se como sendo uma segunda casa, pois é passado cada vez mais tempo nas creches e jardim-de-infância. E é nestes contextos que a criança se desenvolve e aprende com o intuito de se criar uma ser humano com valores que possa ouvir e ser ouvido pela sociedade. (Sarmiento, Ferreira, Silva, & Madeira, 2009)

O conflito é uma realidade com que nos deparamos no dia-dia quando os valores e as necessidades dos seres humanos entram em choque com os dos outros. No quotidiano educativo as crianças entram, frequentemente, em conflito, que se resumem a situações e frustração mas também verdadeiros momentos de aprendizagem. (Bee, 1986)

Saber criar situações satisfatórias, desenvolvendo a capacidade de agir construtivamente perante situações de tensão e conflito, é uma mais-valia no ponto de vista pessoal, social e organizacional.

A educação pré-escolar tem importantes funções de socialização e de promoção do desenvolvimento pessoal e social das crianças e o cumprimento destas funções e a sua qualidade de vida dependem da implementação de estratégias de abordagem à resolução de conflitos interpessoais. Por isso a atuação do educador é fundamental para obter consensos sobre regras, disciplina e na resolução positiva dos conflitos. (Brazelton & Greenspan, 2002)

A questão sobre a qual procuro refletir neste trabalho centra-se na forma como as educadoras entrevistadas conceptualizam o conflito e as práticas destas na resolução dos conflitos entre crianças. Pretendo então, compreender de que forma os educadores, figuras centrais no processo de desenvolvimento e socialização da criança, vivenciam os conflitos entre as crianças e de que forma os ajudam na sua resolução.

Início o meu trabalho com a pesquisa bibliográfica que me permitiu chegar à fundamentação teórica do presente trabalho, o enquadramento e a contextualização da problemática em estudo. Centrei-me inicialmente no desenvolvimento social da criança nas primeiras idades, na construção das relações interpessoais, no papel do educador como apoiante e estimulador destas relações. O papel dos conflitos no desenvolvimento da criança surge também

acompanhado das estratégias na resolução destes, onde o educador surge como um centro de apoio importante para que estes conflitos surjam como momentos de aprendizagem.

No seguimento apresento os aspetos metodológicos, caracterizando o tipo de estudo, os sujeitos estudados, os instrumentos utilizados para a recolha dos dados e os respetivos procedimentos. Exponho os resultados obtidos após o tratamento dos dados recolhidos nas entrevistas às educadoras, articulando nas conclusões os dados obtidos com as leituras realizadas e as questões que delas emergiram. Nas considerações finais reflito sobre o estudo realizado, a sua pertinência, os seus limites e aspetos que considero relevantes para a compreensão da problemática em estudo.

Fundamentação teórica

2.1.O conflito na educação de infância

Para abordar a problemática dos conflitos no contexto da educação de infância, é importante, em primeiro lugar clarificar o próprio conceito de conflito.

2.1.1 O conceito de conflito

Os conflitos têm lugar desde sempre. O homem, enquanto ser social pertencente a uma comunidade, sujeito integrante de organizações da mais variada índole, viram-se obrigados a lidar com conflitos pois desde sempre criou relações e nestas o conflito também é uma forma de relação (Jares, 2002). O que se entende por conflito não é unânime, antes corresponde a uma série de ideias com alguns traços comuns.

De acordo com o dicionário português conflito é um “choque de elementos contrários; discórdia; antagonismo; oposição; luta entre dois poderes com interesses antagónicos; guerra; desordem; disputa; representa um momento crítico; estado de hesitação entre tendências ou impulsos antagónicos; um confronto de princípios ou leis que se contradizem mutuamente e impossibilitam a sua aplicação.”

Já o dicionário de pedagogia de (Laeng, 1973, p. 99) vai mais longe e apresenta o conflito como uma “contraposição irresoluta de tendências antagónicas”, “um conflito interior entre motivações ou deveres, decisões ou escolhas que ficam em suspenso por ambivalências afetivas, carências ou inaptações ambientais, falta de certeza” que resulta num “estado de sofrimento ansioso”.

Segundo os autores (Caetano, Neves, & Ferreira, 2011), ao falar em conflito devem verificar-se as seguintes circunstâncias: que exista interação entre, pelo menos, dois indivíduos; que se observe uma incompatibilidade entre as metas, condutas, interesses ou valores próprios e do outro; que pelo menos uma das partes dos intervenientes considere uma situação como injusta ou incompatível.

Na perspectiva de (Cunha, 2008) existem cinco elementos ou critérios básicos que nos permitirão classificar uma situação de conflito, designadamente: a interação entre dois ou mais intervenientes; a intenção de causar prejuízo ao outro ou atribuição de tal intencionalidade; a existência de condutas incombateveis para obter recursos limitados; utilização direta ou indireta do poder e por fim a inexistência ou ineficácia normativa.

Para (Jares, 2002, p. 17), assim como para outros autores, o conflito é considerado como algo negativo e indesejável, pois “nas culturas ocidentais predomina uma concepção negativa de conflito nas suas diversas aceções: como sinónimo de desgraça, de azar; como algo patológico ou aberrante; como disfunção, como violência em geral, ou como guerra em particular”

Esta concepção permite verificar que o conflito nas culturas ocidentais tem uma conotação negativa e pejorativa para as partes envolvidas, quando estas têm condutas diferentes dos valores ou comportamentos desejados.

Atualmente, a definição de conflito é considerado um processo natural e necessário, tendo uma interpretação positiva pelos educadores e professores. Através da desconstrução do conceito de conflito, com a intervenção de diversos autores, este termo tem-se assumido, cada vez mais, numa

“Perspetiva positiva do conflito: o conflito como um desafio, a incompatibilidade de metas é um desafio tremendo, quer intelectual quer emocional, para as partes envolvidas. Assim o conflito pode encarar-se, basicamente, como uma das forças motivadoras da nossa existência, como uma causa, como algo concomitante e conseqüente à mudança, como um elemento tão necessário à vida social como o ar à vida humana” (Jares, 2002, p. 35)

Esta ideia de positivismo perante o conflito é referenciada também por (Torrego, 2003, p. 29) que define:

“Os conflitos assumem diferentes aspetos, surgem por motivos diversos e variam de intensidade; fazem parte da vida das pessoas e, de acordo com o modo como são assumidos tanto podem gerar novos caminhos de entendimento e de desenvolvimento social e pessoal, como, pelo contrário, podem abrir vias de destruição e desconhecimento dos direitos e necessidades que, como seres humanos, todos temos.”

Assim, é importante demonstrar que não existe uma definição melhor que a outras, todas são passíveis de serem válidas, isto porque, a diferença opõe-se na forma como são observadas.

Para perceber o conceito de conflito é igualmente importante reconhecer os tipos de conflitos. Os autores (Millán & Gómez, 2011) expõem os conflitos divididos por categorias: os individuais, grupais, funcionais, organizacionais e ambientais. Por exemplo, um conflito pode ser indivíduo-indivíduo “que se expressa pelo choque de personalidades, pela hostilidade, pela não cooperação ou até pela conspiração”. Outro conflito pode ser o indivíduo-função “manifesta-se pelo desempenho eficiente, por elevada tensão e ansiedade”. Surge também o conflito indivíduo-grupo que se revela “pelo isolamento do indivíduo face ao grupo, pela falta de sintonia com o grupo, pelo relacionamento à margem do grupo”.

Estes conflitos são apresentados por outros autores com outras designações, como conflito intrapessoais, ou seja conflitos internos de cada pessoa; conflitos interpessoais que designam conflitos entre pessoas; conflitos intergrupais, como o nome diz conflitos entre grupos da mesma organização/projeto e por fim conflito interorganizacionais, conflitos entre organizações distintas (Millán & Gómez, 2011).

É importante para a pesquisa aqui realizada, debruçarmo-nos pela designação de conflito interpessoal ou conflito indivíduo-indivíduo, visto ser este o conflito abordado neste trabalho de pesquisa.

Os autores (Millán & Gómez, 2011) citam o conflito interpessoal como uma situação na qual duas ou mais pessoas divergem na perceção, proposta de ação sobre algum ponto em comum.

Para (Jares, 2002) o conflito interpessoal é resultado da ausência de concordância no sistema de interação entre as pessoas. Começam a surgir pontos de vista, interesses, opiniões diferentes em relação aos mesmos problemas que naquela etapa de relacionamento representa um perigo para a interação saudável.

2.1.2 O conflito em contexto de educação de infância

Em contexto de educação de infância, as crianças “experimentam uma grande variedade de dificuldades sociais que, por sua vez, podem ter uma grande variedade de causas subjacentes” (Formosinho, Katz, McClellan, & Lino, 1996, p. 14)

Como refere (Papalia & Olds, 1981) o pré-escolar é um local onde se concebem muitas relações, onde se cruzam gostos, valores, crenças, opiniões, necessidades, etc. muito

divergentes e como tal, isso pode potenciar a existência de conflitos entre as crianças. Esses conflitos podem surgir de fatores externos ou fatores internos. Como fatores externos temos o contexto socioeconômico, as relações entre os membros da família e o mundo audiovisual. Quanto aos fatores internos dizem respeito as incapacidades físicas, intelectuais de desenvolvimento ou comportamentais, e também a instituição enquanto organização e o clima escolar.

Ao abordar o conflito em contexto de educação de infância é inevitável abordar o tema da agressividade, como uma vertente do conflito. A agressividade é um sentimento natural e comportamentos agressivos são relativamente comuns em crianças entre os doze meses e trinta e seis meses, pois estas ainda “não aprenderam a controlar seus sentimentos e reações, especialmente a frustração e a raiva que deles decorrem” e com o intuito de “conseguirem aquilo que querem”. (Brazelton & Sparrow, 2013, p. 87)

Os autores (Formosinho, Katz, McClellan, & Lino, 1996, p. 29) apontam as teorias sobre as razões da agressividade das crianças dividindo-as em duas categorias gerais, a teoria do déficit e a teoria do excesso. A teoria do déficit considera que a criança é agressiva “porque lhe falta qualquer coisa, qualquer tipo de conhecimento ou de capacidade social, ou porque tem um controlo deficiente dos impulsos” O autor dá o exemplo de algumas crianças do pré-escolar que podem não conseguir exprimir o que necessitam ou querem então recorrem à agressão para atingir os seus objetivos. Na teoria do excesso, as crianças são agressivas porque “não conseguem enfrentar os seus altos níveis de angústia ou de agressão, e como resultado disso o seu estado interior leva-as a atuarem agressivamente”.

Já a autora (Bee, 1986, p. 290) refere que é importante examinar este aspeto do relacionamento interpessoal. Assim define agressão como qualquer ação que pretende danificar alguém ou alguma coisa. Ela propõe duas perspetivas da agressão, a agressão instrumental quando uma criança tira o brinquedo de outra, a sua intenção é ficar com o brinquedo e não ferir o colega, ou seja, “alcançar uma recompensa que não seja o sofrimento de outra” e a agressão hostil, em contrapartida o seu objetivo é “atacar a outra pessoa”.

Porém existem mudanças de desenvolvimento na agressão, a quantidade de agressão aumenta durante os anos pré-escolares chegando ao pico por volta dos quatro anos, altura em que a brincadeira se torna cooperativa e as crianças estão mais em contato. Nas crianças entre os

dois e três anos, o ataque físico é mais habitual, contudo trata-se de agressão instrumental e não hostil. (Bee, 1986)

Alguns autores referem-se ao conflito de forma negativa, associando-o a uma ideia de “perigosidade” ou de “malefício” (Caetano, Neves, & Ferreira, 2011)

Por outro lado, quando o conflito é visto não só como inevitável, mas também como proveitoso, na medida em que pode e deve potenciar algum aspeto do funcionamento individual, as pessoas alteram a sua atitude face ao conflito, passando a caracteriza-lo como positivo. Para (Caetano, Neves, & Ferreira, 2011, p. 583) o conflito é visto “como algo que é necessário encorajar em termos de surgimento, no pressuposto de que o conflito é algo de benéfico para estimular a inovação e criatividade dos comportamentos, das atitudes e das cognições.”

Os conflitos fazem, nada mais, nada menos, que parte do desenvolvimento físico e psicológico das crianças, a criança à medida que se vai desenvolvendo vai adquirindo um maior controlo sobre si mesma quer ao nível físico (motricidade fina, controlo das urina e fezes, etc.) mas também ao nível emocional (Manuel Abecassis, 1993).

Os autores (Formosinho, Katz, McClellan, & Lino, 1996) afirmam que “o conflito é inevitável entre os membros de qualquer grupo de crianças verdadeiramente participativo” ou seja “os problemas sociais espontâneos e inevitáveis, que aparecem quando as crianças trabalham e brincam em conjunto, colocam o professor numa posição ideal para promover o desenvolvimento social das crianças”

2.2 O papel do conflito no desenvolvimento da criança.

No seguimento da compreensão do conceito de conflito, é importante perceber qual o contributo deste para o desenvolvimento sociomoral da criança.

2.2.1 O desenvolvimento sociomoral da criança

Segundo o dicionário da língua portuguesa, a socialização é o “ato ou efeito de socializar”, nada mais, nada menos que a preparação para a vida em sociedade, que se define como um “agrupamento de seres humanos reunidos pela natureza e pelas leis comuns”. Portanto o indivíduo constrói a sua moralidade à medida que se vai relacionando com os outros e com o meio. (Formosinho, Katz, McClellan, & Lino, 1996)

O autor (Elkin, 1968, p. 14) define a socialização “como o processo pelo qual alguém aprende os modos de uma determinada sociedade ou grupo social a fim de que possa funcionar dentro

dele”, assim a socialização envolve tanto a aprendizagem como a apreensão de “padrões, valores e sentimentos próprios de sociedade”.

Pode dizer-se que moralidade e desenvolvimento moral, são conceitos que giram em torno do que é justo e injusto, o que é bom e o que é mau, no fundo no que deve ou não ser feito. (Bee, 1986)

Numa visão empirista, ou seja, onde o meio social passa para a criança os valores morais e as regras de convivência social, o meio social acaba determinando a interiorização dos valores morais. Assim, através das “lições de moral e das sanções que o meio adulto implica sobre a criança, frente a conduta e atitudes desejáveis e não desejáveis, ocorrerá o processo em que a “criança é vista como meio passivo que acaba recebendo e absorvendo os valores morais e as regras de convivência selecionadas pelo meio social no qual ela interage”. (Elkin, 1968, p. 46)

Como refere (Bee, 1986, p. 337) “as crianças também se deparam com problemas morais” assim a autora apresenta a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg, numa perspectiva de “ligação entre o desenvolvimento cognitivo e tipo de raciocínio moral”, esta esta dividida em três níveis, porém o mais importante analisar é o nível pré-convencional ou pré-moral, típico da maioria das crianças até aos nove anos, onde a “criança sabe que existem normas sociais, coisas que se podem ou não fazer, mas estas normas permanecem externas, as normas são obedecidas por duas razões: evitar o castigo e satisfazer desejos e interesses concretos e individualistas, imediatos, pela recompensa que pode advir.”

Piaget citado por (H. Rudolph Schaffer, 1996) relaciona o julgamento moral com o desenvolvimento cognitivo, aplicando ao primeiro as suas concepções sobre o desenvolvimento do pensamento e concebendo a criança como capaz de tornar-se através das interações com os outros, cada vez mais racional no que diz respeito a moral. Assim, a condição necessária para um sujeito atingir a moral autônoma é ser capaz de construir a lógica a partir de sua própria experiência e atitude frente a situações, utilizando o intelectual.

Concluindo (Elkin, 1968, p. 36) refere que “no princípio a criança considera o certo a vontade do adulto, mais tarde encara o comportamento em termos de suas consequências e somente mais tarde ainda fica capacitada a colocar-se no lugar de outros e julga-los pelas suas motivações e intenções.”

O processo de socialização é fundamental na infância, pois é nesta etapa que se adquirem as atitudes e comportamentos adaptativos sociais primários. Como refere o autor (Manuel Abecassis, 1993, p. 166) “A socialização é primariamente um processo interativo entre a criança em desenvolvimento e os seus progenitores ou outros adultos, e o meio ambiente”.

Este processo interativo corresponde a uma forma de aprendizagem, formal ou informal, consciente ou inconsciente, através do exemplo transmitido pelos adultos e por regras que permite a adaptação da criança ao ambiente social (Papalia & Olds, 1981).

No período de 1 a 2 anos, as crianças tornam-se cada vez mais sociáveis, (Bee, 1986, p. 286) afirma que “quanto mais tempo uma criança de 1 ou 2 anos fica com outra criança, mais “social” ela se torna”, possivelmente por estar “envolvida determinada aprendizagem”.

Tal interação é possível graças ao crescimento da empatia – “capacidade que permite às crianças compreender os sentimentos das outras pessoas, ao relacioná-los com sentimento que elas próprias já experimentaram” (Hohmann & Keikart, 1997, p. 67). Tal como o desenvolvimento da linguagem que no início é egocêntrica, “expressando apenas a sua própria natureza”, assim que a criança amadurece “e fica capacitada a colocar-se no lugar de outros, ela ajusta a sua fala às suas necessidades ou interesses e sua fala torna-se socializada” (Elkin, 1968, p. 36)

Os autores (Brazelton & Greenspan, 2002) defendem ainda que aos 2/3 anos a linguagem ainda não está totalmente desenvolvida. Nesse sentido, expressar-se através do próprio corpo pode ser uma consequência da dificuldade da criança em se conseguir expressar eficazmente por palavras.

De fato no início dos anos a interação social entre as crianças não é realmente uma atividade compartilhada. Como refere Piaget, citado por (Bee, 1986) o jogo inicial descreve-se como brincadeira paralela, onde as crianças usam os mesmos materiais ou os mesmos brinquedos, mas cada um trabalha independentemente, numa fase intermediária do período pré-operacional, dos 3 ou mais anos, começamos a compreender uma brincadeira cooperativa, na qual duas ou mais crianças estão juntas na mesma atividade e “são progressivamente mais capazes de formar relações com os colegas, mostrar consideração pelos outros e resolver problemas de forma cooperativa” (Hohmann & Keikart, 1997, p. 572)

Segundo (Hohmann & Keikart, 1997, p. 574) as interações nas quais as crianças experimentam os alicerces das relações humanas (confiança, autonomia, iniciativa, empatia e auto-estima) permite-lhes formar imagens construtivas de si próprias e dos outros. “Esta capacidade é adquirida graças ao desenvolvimento da linguagem verbal e à utilização desta para representar ideias e sentimentos, através da brincadeira”. Nesta fase, as brincadeiras da criança são orientadas para um objetivo, sendo marcadas pela sua “intencionalidade” – procuram companheiros com quem brincar, escolhendo e decidindo o que pretendem fazer/realizar. Esta capacidade, cada vez mais crescente, de utilizarem a linguagem verbal e de se envolverem em brincadeiras cada vez mais complexas leva a que as crianças sintam necessidade de estabelecer amizades próximas, com quem possam “livremente partilhar os altos e baixos das suas experiências diárias”. Ao estabelecer relações de proximidade com os seus pares, as crianças acabam por ficar divididas “entre o desejo de amizade e pertença, e o desejo de autonomia e independência”, deparando-se com situações conflituosas na partilha de objetos; têm, deste modo, de arranjar estratégias e mecanismos que as auxiliem na resolução das mesmas.

Assim (Hohmann & Keikart, 1997) refere 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 das dos outros, de descrever os pensamentos e sentimentos que vivenciam, de lembrar interações passadas e de antecipar experiências sociais futuras.” Esta capacidade emergente de identificar os seus próprios sentimentos e emoções, bem como a dos outros, ajuda as crianças a “decidir quando e como abordar os companheiros”.

Graças às interações com objetos e adultos em quem as crianças confiam, estas vão desenvolvendo o sentido de self, isto é, a capacidade de perceber e identificar as suas características individuais, confrontando-as com o meio envolvente. Começam então a desenvolver a autonomia pela procura de independência dos vários adultos a quem estão vinculadas. (Elkin, 1968)

2.2.2 O conflito como momento de aprendizagem/desenvolvimento

Os conflitos são inevitáveis no contexto educativo, decorrente da interação social pois, são inerentes à mesma. Segundo (Formosinho, Katz, McClellan, & Lino, 1996) “a interação social com os colegas é, segundo Piaget, uma fonte natural de paradoxo ou de desequilíbrio, que estimula o crescimento social e cognitivo.”

O autor (H. Rudolph Schaffer, 1996, p. 380) refere que “é fácil centrar-se nos aspetos negativos da interação de companheiros – o conflitos, as lutas e a rivalidade (...) e negar os aspetos positivos que podem ser menos dramáticos mas que constituem de facto o núcleo dos relacionamentos recíprocos das crianças”.

Como referem (Hohmann & Keikart, 1997, p. 89) os conflitos são “ocorrências naturais”, e devem ser olhados como “oportunidades para as crianças desenvolverem competências no domínio da resolução de problemas interpessoais”. Oportunidade esta para a criança refletir e reforçar o seu conhecimento, fomentando o seu desenvolvimento, moral e intelectual, através da descoberta de soluções satisfatórias para o acontecimento (Elkin, 1968).

Os mesmos autores (Hohmann & Keikart, 1997, p. 615) assumem igualmente que, aquando da resolução de conflitos, as crianças aprendem a “respeitar as necessidades dos outros, ao mesmo tempo que resolvem as suas” e que, ao resolver disputas com os colegas, as crianças começam “a ver que há frequentemente mais do que uma versão ‘certa’ numa disputa, que os sentimentos dos outros são importantes, e que é possível resolver conflitos onde ambas as partes fiquem satisfeitas com o resultado”.

Segundo, (Papalia & Olds, 1981) é através dos conflitos e na posse das estratégias/instrumentos necessários, que poderão emergir crianças capazes de resolver as suas disputas quotidianas de forma autónoma, ou seja, agindo como atores na resolução dos conflitos.

Uma criança eficiente na organização e coordenação dos recursos individuais poderá, em principio, estar melhor preparada para se adaptar a oportunidades e desafios futuros (Jares, 2002).

O autor (H. Rudolph Schaffer, 1996, p. 381) salienta que “ter de interagir com alguém que tenha um diferente ponto de vista do problema desafia as crianças a examinar as suas próprias ideias; como resultado pode surgir uma nova abordagem que é mais adequada como solução do que as concepções individuais das crianças”, portanto através da “discussão ativa e da troca de ideias e ao partilhar as suas próprias perspetivas imparciais e incompletas”, as crianças conseguem alcançar uma solução.

O conflito sociocognitivo ocorre “quando uma criança, no decurso da resolução de um problema conjunto, enfrenta outro ponto de vista (embora não necessariamente correto) que difere do da própria criança”, assim “o conflito não é apenas uma matéria de confrontação

direta, mas um discurso extenso que explora o raciocínio subjacente aos diferentes pontos de vista apresentados” assim o autor refere a importância de a criança enfrentar múltiplas perspectivas relativas ao mesmo problema que deverão então ser reconciliadas. (H. Rudolph Schaffer, 1996, p. 383)

O autor (Torrego, 2003) destaca a existência do conflito como um fator propulsor ao desenvolvimento da criança, bem como um fator constitutivo do sujeito e da sua identidade, por meio da preservação e afirmação do eu.

Segundo a teoria de Wallon (1980, 1995, 1998) citado por (Bee, 1986), o processo de constituição do eu inicia-se por volta dos três anos de idade, onde as crianças começam a construir a ideia do outro que, por sua vez, auxiliará à construção da sua própria identidade. Desta forma, os conflitos interpessoais têm um papel importante no desenvolvimento da criança. Pois é durante as relações entre pares que surgem os conflitos interpessoais que, por sua vez, contribuirão para que a criança não só apreenda normas sociais de convivência como tome consciência da perspectiva do outro.

De acordo com (Brazelton & Greenspan, 2002), Piaget concebe o conflito, tanto o que ocorre no interior do sujeito como os conflitos entre os indivíduos, como necessário ao desenvolvimento. Segundo ele, o importante papel dos conflitos interpessoais como facilitadores do conflito interno pelo qual um indivíduo começa a levar em conta outros pontos de vista.

Os conflitos são vistos como oportunidades, segundo (Hohmann & Keikart, 1997, p. 69), para desenvolver a sua autoconfiança, “capacidade de acreditar na sua própria competência para conseguir realizações” ou seja, “é o centro do orgulho em si próprio que apoiará as crianças na altura em que surgirem dificuldades e conflitos” e por conseguinte a sua autonomia pois estas “necessitam de desenvolver um sentido de identidade própria enquanto pessoas autónomas e independentes, com capacidade para efetuar escolhas e tomar decisões”.

Na medida em que no pré-escolar o domínio sobre o controlo emocional ainda está em desenvolvimento, a criança encontra-se ainda muito suscetível a sofrer crises emocionais, que podem conduzir a situações de conflito interpessoal. Desta forma, na resolução de um conflito, a cognição e a emoção devem estar associadas para que o indivíduo seja capaz de raciocinar possíveis soluções de forma a resolver o conflito, e que seja capaz de lidar com as emoções associadas ao mesmo. A “capacidade de regular, controlar e redirecionar as emoções

assume um papel central no relacionamento interpessoal” e, conseqüentemente, na resolução de conflitos (Formosinho, Katz, McClellan, & Lino, 1996, p. 21).

2.3 O papel do educador na gestão dos conflitos

Considero importante salientar a importância da relação entre educador e educando, sendo esta fulcral para o desenvolvimento da criança e para uma postura adequada perante os conflitos entre crianças.

2.3.1 Importância da relação adulto/criança

Como refere as autoras (Papalia & Olds, 1981, p. 117) “ as crianças nascem com vários graus de persistência, capacidade intelectual e inclinações temperamentais”, porém em cada uma destas áreas, o ambiente no qual a criança está inserida durante os primeiros anos exerce forte influência sobre o seu desenvolvimento.

Assim sendo, a socialização é um processo interativo entre as crianças que estão em desenvolvimento e os seus progenitores e/ou outros adultos, e o meio ambiente. É uma forma de aprendizagem, formal ou informal, consciente ou inconsciente, feita através de exemplos e regras, que permite a adaptação da criança ao ambiente social. (Elkin, 1968)

Assim, como refere (Hohmann & Keikart, 1997, p. 65) as relações que as crianças desenvolvem com os educadores podem contribuir de forma positiva para o sentido de competência e bem-estar das crianças, desde que “os adultos envolvidos compreendam e apoiem os seus níveis de desenvolvimento, lhes permitam funcionar como aprendizes ativos, e partilhem o controlo com elas, em vez de as tentar dominar ou ignorar”.

As crianças precisam de cuidados sensíveis e afetivos para poderem formar as capacidades de confiança, empatia e solidariedade, assim, as relações emocionais afetivas são as bases primárias mais importantes para o desenvolvimento intelectual e social. Como (Brazelton & Greenspan, 2002) defendem, “a sensação de ser amado e acarinhado e a empatia que se gera” são fundamentais para as crianças se sentirem respeitadas e admiradas, que por sua vez “são as bases de uma sensação interior de respeito e admiração, os padrões internos que guiam o comportamento”.

Os autores (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 176) reforçam ainda a ideia de quando uma criança sente o “olhar de desapontamento” por ter batido num colega, “tem uma sensação de perda porque não recebe o olhar carinhoso de quando se porta bem”, assim sendo “se nunca

tivesse experimentado estes sentimentos positivos, não haveria sensação de perda ou de frustração que o motivassem interiormente a modificar o comportamento”.

Quando os adultos trabalham em conjunto com as crianças, num clima de apoio interpessoal, as crianças sentem-se motivadas a prosseguir e levar a bom porto as suas intenções e motivações. Quando os adultos são meigos e pacientes, as crianças aprendem a apreciar essas qualidades, e ao interagirem com os outros, serão elas próprias e a querer exibir essas qualidades. Estas relações vão se formando ao longo do tempo, sob a influência da compressão e de modelos adultos atenciosos e prestáveis. “A moral desenvolve-se a partir da tentativa de querer ser como um adulto admirado” (Hohmann & Keikart, 1997, p. 75)

Segundo (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 192) “quando existem relações solidas, empáticas e afetivas, as crianças aprendem a ser mais afetuosas e solidárias” e acabam por “comunicar os seus sentimentos, refletir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com as outras crianças e com os adultos”.

Tais capacidades só são passíveis de serem desenvolvidas quando a criança assume um papel ativo na sala de atividades. “Quanto mais ativa for a participação da criança e quanto mais forem valorizadas as suas participações, mais valores e normas sociais serão incutidos nas mesmas” (Bee, 1986, p. 29). Deste modo, as crianças tomam consciência das normas existentes na sua sociedade, comparando-as com as suas normas individuais.

Como os autores (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 86) referem que “os educadores que demonstram compreensão, que escutam as crianças com atenção e depois descrevem os processos necessários à realização das atividades (...) desenvolvem um clima cooperativo.”

Podemos assim compreender que as interações emocionais formam as bases não só cognitivas como também a maioria das capacidades intelectuais da criança.

2.3.2 O educador como gestor/mediador dos conflitos

Como já foi referido anteriormente, as crianças em idade de pré-escolar envolvem-se constantemente em conflitos, sendo, assim, obrigadas a arranjar mecanismos, estratégias para lidar com tais situações. Mas perante tais situações/episódios de conflito entre as crianças, qual deverá ser o papel do adulto?

Conflitos relacionais causam sentimentos de frustração, confusão e insucesso, quer nas crianças, quer nos adultos. Como (Hohmann & Keikart, 1997) referem, muitas vezes não é

claro como é que o conflito começou, quem é responsável por ele, ou mesmo como é que o problema poderá ser resolvido.

Como referi anteriormente o primeiro papel do adulto é criar um ambiente securizante, de conforto, de mútua confiança e de motivação na qual a curiosidade e as teorias da criança são escutadas, legitimadas e validadas. Ou como diz (Hohmann, 1997) “estabelecer relações apoiantes com as crianças.”

Apesar de a existência do conflito ser natural na idade do pré-escolar, é importante que o educador saiba reagir perante os mesmos e que também consiga transpor estes acontecimentos para momentos de aprendizagem.

A prevenção é, de acordo com o modelo High/scope, apresentado por (Formosinho, Katz, McClellan, & Lino, 1996), uma das estratégias que permite diminuir a frequência de situações que envolvam comportamentos de agressão verbal/física.

Os autores (Formosinho, Katz, McClellan, & Lino, 1996) referem no âmbito da prevenção as seguintes estratégias: “a organização do ambiente físico da sala de atividades”, o fato de existir o espaço físico adequado com áreas bem distintas e com material suficiente e adequado às características de desenvolvimento das crianças, permite que estas se envolvam em jogos e brincadeiras sem precisarem de disputar espaços ou materiais; “a estruturação de uma rotina diária consistente” permite à criança fazer escolhas e planear ações, diminuindo ansiedades e inseguranças; “o papel de apoio do adulto (nem permissivo nem autoritário) que procura observar e conhecer individualmente cada criança, de modo a satisfazer os seus interesses e necessidades”, estabelecendo limites razoáveis explicando-os claramente.

Como refere (Brazelton & Greenspan, 2002) “a disciplina tem a ver com ensinar e não punir” e quando esta é “estabelecida como uma aprendizagem e é reforçada com muita empatia e carinho, as crianças sentem-se bem por seguirem as regras.”

“Ainda que a prevenção do problema possa ser uma abordagem mais eficiente, a curto prazo, encorajar as crianças a resolver os problemas autonomamente traz mais ganhos no futuro dadas as oportunidades que abre” (Hohmann & Keikart, 1997, p. 333)

Porém, mesmo utilizadas estas estratégias e podendo diminuir a frequência com que ocorrem conflitos, eles não podem ser evitados de todo, “pelas suas próprias características, pela sua

capacidade de perceber o mundo e de se relacionar com os outros” (Formosinho, Katz, McClellan, & Lino, 1996, p. 84)

Os autores (Hohmann & Weikart, 1997, p. 330) referem a importância da observação, devendo o adulto “estar atento às crianças que necessitam de ajuda”, mantendo-se “alerta sobre aquilo que se está a passar na maior parte do espaço de brincadeira” porém “devendo não interferir, prematuramente, nas tentativas de resolução de problemas feitas pelas crianças”, oferecendo-lhe apenas assistência e apoio para quando estas pedirem o mesmo ou que “tenham feito uma tentativa de solução e estejam prestes a abandonar a situação e pôr fim ao esforço”. O mesmo autor refere assim que devemos dar tempo às crianças para utilizarem as suas aptidões de resolução de problemas, ordenando as ideias autonomamente e gerando possíveis soluções.

“Apoiar a criança através do processo de resolução de problemas requererá um maior grau de envolvimento do adulto do que resolver o problema por elas” (Hohmann & Keikart, 1997, p. 333)

Como não posso deixar de referir, a resolução de conflitos passa pela mediação de conflitos, que é um “processo cooperativo de gestão de conflitos, estruturado, voluntário e confidencial, onde uma terceira pessoa, o mediador, através de técnicas específicas de escuta, comunicação e negociação, que apoia ainda as partes litigantes, promove o diálogo e ajuda a encontrar soluções justas e satisfatórias para ambas as partes”. Permite ainda que os intervenientes reflitam sobre os seus problemas e acertem a maneira de evitar e resolver conflitos interpessoais, os quais podem resultar em conflitos intrapessoais (Millán & Gómez, 2011, p. 45).

De acordo com (Jares, 2002, p. 56), “a mediação é um procedimento de resolução de conflitos que consiste na intervenção de uma terceira parte, alheia e imparcial em relação ao conflito, (...) com o objetivo de facilitar um acordo por meio do diálogo e da negociação”, onde a intervenção do mediador deve ser “paciente, respeitadora, sem julgamentos nem preconceitos”.

Segundo (Jares, 2002), os objetivos gerais da mediação de conflitos são: favorecer e estimular a comunicação entre as partes em conflito, acompanhado do controlo das interações destrutivas; levar a que ambas as partes compreendam o conflito de uma forma global e não apenas a partir da sua própria perspetiva; ajudar a que ambas as partes analisem as causas do

conflito, separando os interesses dos sentimentos; favorecer a conversão das diferenças em formas criativas de resolução do conflito; reparar, sempre que isso seja viável, as possíveis feridas emocionais que possam existir entre as partes em conflito.

Porém segundo (Hohmann & Keikart, 1997) para acompanhar com eficácia as crianças nas suas tentativas de resolução de conflitos e disputas sociais, é importante que os adultos se lembrem das características das crianças de idade pré-escolar, e de como elas pensam.

Assim sendo, é essencial saber que as crianças se encontram numa fase onde estão muito centradas em si mesmas, lutando pela sua independência e controlo, pensando de forma muito concreta (Elkin, 1968).

Segundo (Brazelton & Sparrow, 2013) “Quando as crianças estão perturbadas, ajudá-las a reconhecer os próprios sentimentos e os dos outros naquela situação pode contribuir para que sintam que têm controlo, e para que compreendam que todos os sentimentos precisam ser considerados.”

Outra das sugestões apresentada pelos autores (Hohmann & Keikart, 1997) na resolução dos conflitos é “levar as crianças a ser participativas no processo de resolução do conflito” o que permite que as crianças se sintam independentes, dando-lhes o sentimento de controlo à medida que se desenvolvem. “Ao reconhecer os sentimentos das crianças e ao levá-las a envolverem-se, como agentes ativos na resolução dos problemas, os adultos encorajam a iniciativa das crianças e o desejo que têm de fazer coisas sozinhas”.

Pensar numa forma de resolver os problemas em conjunto com as partes integrantes do conflito é uma abordagem que “ajuda a acalmar todas as partes em conflito, e torna possível a resolução partilhada de problemas” (Torrego, 2003, p. 27)

Quando o educador pretende ajudar na resolução de conflitos entre duas ou mais crianças, o primeiro passo é manter a calma e consecutivamente acalmar as crianças. Como afirmam (Brazelton & Sparrow, 2013) “se os adultos reagirem nervosamente a criança aprende rapidamente a usar a mordida como forma de captar rápida e facilmente a atenção.” Na falta de outros comportamentos com que possa sentir-se vencedora, volta a morder. Mas se os adultos reagirem calmamente, isso perde importância e provavelmente desaparece.

Para ajudar as crianças na resolução dos seus próprios problemas, tem de ser o educador e os restantes adultos a dar o exemplo e a por em prática estratégias de resolução de conflitos, que

permitam às crianças fazer frente a conflitos e contratempos que surjam ao longo da vida (Bee, 1986).

De seguida apresento alguns pontos básicos que o autor (Ballenato, 2015) propõe para uma aprendizagem dirigida para o confronto e para a resolução adequada de problemas, designadamente:

- *Manter uma atitude positiva* no momento de abordar o conflito, evitando ficar preso nos aspetos negativos da situação. Demonstrando que estes momentos representam oportunidades que nos ensinam a ultrapassá-las;
- *Evitar as reações emocionais*, a ansiedade ou o medo dificultam o processo de análise e a procura de soluções. Devemos reforçar o autocontrolo emocional utilizar o diálogo, aproveitando adequadamente a comunicação como um instrumento indispensável no exercício de pedir opiniões, dar e receber informação, partilhar sentimentos, reunir esforços e encontrar alternativas;
- *Desenvolver a empatia*, entendida como a capacidade de se colocar no lugar do outro, permitindo compreender o seu ponto de vista, bem como os motivos que o levaram a pensar/agir de tal maneira. Só depois da compreensão dos pensamentos e sentimentos do outro, podemos partir para o processo de solução do conflito;
- *Mostrar assertividade*, evitando posturas de inibição bem como de imposição, que possam provocar a recusa dos outros. Fazer valer os nossos direitos e desejos de forma adequada;
- *Contemplan os problemas de outra perspetiva*, conseguindo imaginar a importância ou as consequências que teriam noutra situação ou no futuro. Temos de nos afastar mentalmente da situação para podermos analisar com maior objetividade.
- *Receber informação* antes de chegarmos a conclusões precipitadas;
- *Procurar as causas reais*, ou limitar excessivamente o número de causas ou fatores possíveis;
- *Gerar uma enorme diversidade de soluções alternativas e possíveis*, evitando fixar-se apenas numa solução rápida. Neste momento é de enorme utilidade colocar em funcionamento o potencial criativo;
- *Estudar e prever as possíveis consequências*, antes de tomar uma decisão e agir de modo impulsivo;

- *Escolher a solução mais adequada* e escolher qual a melhor maneira de a executar, ou seja, qual o meio necessário para atingir o fim pretendido.
- *Passar à ação*, depois de tomar a decisão implementar a solução que se tenha considerado mais adequada.

Já na perspectiva de (Formosinho, Katz, McClellan, & Lino, 1996, p. 85) a estratégia de resolução de conflitos apresentada é a seguinte:

- Intervir imediatamente para parar um comportamento que seja destrutivo o que ponha em perigo a segurança da criança;
- Usar uma linguagem verbal para identificar os sentimentos e preocupações das crianças;
- Pedir as crianças que expressem por palavras os seus desejos e sentimentos;
- Pedir as crianças que apresentem as suas próprias soluções para a resolução de um problema;
- Dar às crianças escolhas para a resolução de um problema apenas quando elas se apresentem como opções possíveis de concretizar;
- Evitar o uso de linguagem punitiva ou que expresse um julgamento;
- Quando se para um comportamento inaceitável, deve-se explicar as razões às crianças;
- Antes de parar uma situação de conflito, verificar se as crianças conseguem resolvê-la sem o apoio do adulto.

Concluindo, como refere (Jares, 2002) a regulação e a solução justa do conflito conduzem a resultados positivos do mesmo, assim sendo, a solução não está na sua eliminação. Trata-se de utilizar os meios adequados e enfatizar as estratégias de resolução pacífica e criativa do mesmo.

Aspetos Metodológicos

2.4 Questão e objetivos

Refletindo sobre os estágios e os contextos por que passei ao longo do meu percurso emergiu a necessidade e conseqüentemente o interesse em saber como agir perante conflitos entre criança. Assim exercício investigativo teve início com a seguinte questão central: Qual o papel do educador na gestão de conflitos entre as crianças em contexto educativo?

Por forma a orientar a recolha das informações, estabeleci os seguintes objetivos para o presente estudo: Compreender o modo como as educadoras de infância conceptualizam o conflito e identificar e descrever estratégias que utilizam na gestão dos conflitos.

2.5 Tipo de estudo

Assim, relativamente à natureza do estudo presente estamos perante uma investigação qualitativa, de carácter exploratório. Esta escolha deveu-se ao facto de fazer parte de uma pesquisa regida pela interpretação/compreensão dos entrevistados, ao contrário dos estudos quantitativos que são regidos pela recolha de dados de forma a provar teorias ou hipóteses. (Bardin, 1977)

Neste sentido é essencial perceber quais as principais características de uma boa investigação qualitativa, como (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47/48) referem

“A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e por ultimo o significado é de importância vital na abordagem qualitativa”.

Após determinar os objetivos, procedi à pesquisa bibliográfica que me apoiou na observação dos fatos e fenômenos a fim de adquirir maiores informações acerca dos conflitos, ou seja, a revisão da literatura e o enquadramento teórico, podendo relacionar os diferentes conceitos e as várias perspetivas dos autores.

2.6 Instrumentos de recolha de dados

Num terceiro momento da pesquisa, o objetivo do era conseguir informações e/ou coletar dados que não seriam possíveis somente através da pesquisa bibliográfica e da observação.

Assim sendo com base nas questões e objetivos de estudo, e após a revisão da literatura procedi à recolha de dados, que complementasse a pesquisa e possibilitasse aprofundar a perspectiva das educadoras sobre a sua conceção acerca dos conflitos e o seu papel na gestão dos mesmos.

Como técnica de recolha de dados optei pelas entrevistas semi-estruturadas gravadas, com perguntas de questões abertas, para um melhor entendimento das perspectivas das entrevistadas e também para contactar com algumas experiências pessoais no âmbito da gestão de conflitos no pré-escolar. É de salientar que a entrevista veio a modificar e aprimorar a investigação, na medida em que o enquadramento teórico tomou outra estrutura mais consistente e relacionada com os objetivos a atingir.

Como refere (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49) “ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa.”

Esta é uma técnica que acarta algumas vantagens que reconheci como sendo uma boa estratégia coleta de dados na perspectiva qualitativa, como refere (Bastos & Santos, 2013), uma delas é a de favorecer a relação intersubjetiva do entrevistador com o entrevistado, e, por meio das trocas verbais e não-verbais que se estabelecem neste contexto de interação, admitir uma melhor compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores sociais a respeito de situações e vivências pessoais. O autor (Sousa, 2006, p. 378) ainda apresenta outra vantagem importante da entrevista, esta acarta "a possibilidade de se obterem informações detalhadas sobre valores, experiências, sentimentos, motivações, ideias, posições e comportamentos, entre outras características dos entrevistados".

Como procedimento para levar a cabo as entrevistas semiestruturadas, que ao contrário das estruturadas, são mais espontâneas o que possibilita que sejam exploradas outras questões que surjam no decorrer da entrevista. Elaborou-se um guião (Anexo 3) com base na questão da investigação e de acordo com os objetivos desta, o guião é portanto constituído por diversas questões, organizadas em cinco blocos (Anexo 1)

De acordo com (Baptista & Sousa, 2011, p. 80)

“Entrevista semiestruturada já tem guião, com um conjunto de tópicos ou perguntas a bordar na entrevista. Também dá liberdade ao entrevistado, embora não o deixe fugir muito do tema. O guião pode ser memorizado ou não memorizado. Tem a vantagem de falar de assuntos que se quer falar com maior liberdade e rigidez para o entrevistado.”

Os blocos denominam-se: Bloco 1 – Legitimação da entrevista; Bloco 2- Caracterização do entrevistado e dados gerais sobre a dimensão pessoal e profissional das educadoras; Bloco 3 – Conceções de conflito; Bloco 4 – Papel do adulto na gestão de conflitos e Bloco 5 – Síntese e meta-reflexão sobre a própria entrevista.

2.7 Participantes

Para o estudo procedeu-se a uma técnica de amostragem não probabilística, ou seja que, se “baseiam no julgamento pessoal do investigador” e onde o “investigador escolhe (de modo consciencioso ou não) os elementos a incluir na amostra” (Bogdan & Biklen, 1994) . Sendo esta uma amostra por conveniência, que tem como objetivo obter uma amostra de elementos convenientes. A seleção das unidades amostrais é deixada a cargo do entrevistador.

Para a realização das entrevistas solicitou-se a colaboração de quatro educadoras, a amostra do estudo, com idades compreendidas entre os quarenta e um e os sessenta e três anos, ambas do sexo feminino e todas a exercer funções em IPSS. Inicialmente pretendia entrevistar uma educadora que exercesse no ensino público, porém não foi possível, devido a incompatibilidade de horários. Assim sendo optei por entrevistar educadoras que se dispuseram prontamente a participar no estudo.

2.8 Tratamento de dados

“O termo ‘*dados*’ refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149)

Como tal depois da recolha e registo dos dados, optei por fazer uma transcrição das entrevistas (Anexo 2) que me permitisse uma observação mais detalhada e descritiva para uma melhoria na sua interpretação, ou seja um instrumento de apoio da análise de conteúdo. De seguida os dados recolhidos foram sistematizados e sintetizados em grelhas comparativas, que me facilitou na confrontação das respostas (Anexo 3)

Salienta-se que os dados recolhidos foram devidamente tratados de acordo com o proposto por (Bardin, 1977, p. 147), tendo sido realizada uma análise de conteúdo onde se identificaram categorias e subcategorias de análise, “funciona por operações de divisão do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”.

2.9 Apresentação e análise dos dados

Como referido anteriormente, após a realização das entrevistas às educadoras que participaram nesta investigação, procedeu-se à análise dos dados recolhidos e à posterior triangulação dos mesmos. Logo, a análise e interpretação dos dados será efetuada de acordo com as unidades de análise relacionadas com os conceitos abordados no tópico do enquadramento teórico que possibilitarão comparar os dados obtidos com as concepções teóricas.

A análise dos dados é um processo de busca e de organização da transcrição das entrevistas, como refere (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205), esta “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros.”

Optei, como referi anteriormente, dividir a análise das entrevistas em várias fases, procedi primeiro à transcrição das entrevistas (Anexo 4), após analisá-las, realizei um quadro sintetizado (Anexo 5), onde é possível fazer a comparação das perceções das educadoras relativamente a cada tópico do guião.

Assim sendo, estes dados apresentam-se através de quadros que abordam as questões realizadas nas entrevistas, subdividindo-se por duas categorias principais, apresentadas de seguida, na coluna dos participantes existe o símbolo (E) que se refere às educadoras.

Categoria “Concepções de conflito”

No que respeita às concepções das entrevistadas relativamente à sua noção de conflito entre crianças, podemos verificar no quadro em anexo (Anexo 6) que estas apresentam perspetivas com alguns pontos em comum.

Relativamente à subcategoria “perspetiva pessoal sobre o conflito” é comum entre as entrevistadas estas recorrerem à palavra “*briga*” para descrever um conflito, associando-a a um momento que envolve as crianças. Como podemos constatar as “razões” são apontadas por todas as entrevistadas como um momento de egocentrismo da criança e da sua dificuldade em partilhar.

Quanto a exemplos de conflitos, que nos especificam melhor os acontecimentos, os mais apontados pelas entrevistadas são os momentos de brincadeira livre e durante a rotina do

grupo. Porém todas as entrevistadas referiram que os conflitos acontecem a qualquer altura do dia.

Como vantagens dos conflitos para o desenvolvimento das crianças as entrevistadas mencionam principalmente a importância de serem estas a resolver os seus conflitos para aprenderem conseqüentemente a lidar com a frustração que esse momento acarreta, para além de mencionarem também a importância que estes momentos de resolução ajudam no desenvolvimento da autonomia e da percepção que todas as ações conduzem a determinadas conseqüências.

Categoria “Papel do adulto na gestão de conflitos”

No que respeita às concepções das entrevistadas relativamente ao papel do adulto na gestão de conflito (Anexo 7), podemos verificar que estas apresentam também alguns pontos de vista idênticos.

Relativamente ao papel do educador na gestão de conflitos considerei importante perceber inicialmente como é a atitude das entrevistadas no dia-dia com crianças, percebendo qual a influência das suas características pessoais sobre o seu desempenho profissional. Assim sendo foi perceptível que estas se consideram pessoas calmas e afetuosas.

Na subcategoria da intervenção tentei perceber qual a sua intervenção perante situações de conflito. Foi perceptível mais uma vez a importância do fator calma na hora de abordar o conflito interligado com a conversa. Levar as crianças a perceber o que foi certo e errado é outra das premissas de algumas entrevistadas, ou seja, a transmissão de valores.

Quando questionadas a cerca da importância de serem as crianças a resolver os seus próprios conflitos todas as entrevistadas concordaram que é relevante serem estas a resolver os conflitos por carregar aprendizagens essenciais no seu crescimento.

Analogamente na prática do educador há estratégias utilizadas na resolução dos conflitos e estas estão em concordância revelando a importância do papel de mediador no diálogo com as crianças, tentando ajudar a alcançar uma solução. Duas das entrevistadas também declararam que por vezes sentavam as crianças de forma a fazê-las refletir sobre os seus atos e também como o objetivo de acalmar os ânimos da criança em causa.

Por fim foram apresentadas algumas atividades que favoreçam a diminuição de conflitos, onde as entrevistadas citaram alguns jogos de competição e também o reforço positivo.

2.10 Síntese dos resultados

Na categoria “concepções dos conflitos”, cujo objetivo era identificar as concepções das educadoras sobre a noção de conflito entre as crianças, ambas as entrevistadas referiram-se a “brigas entre crianças”. A inquirida E3 refere ainda a falta de entendimento referindo a situação “quando uma criança quer tirar uma coisa a outra e não se conseguem entender” por estas quererem algo que não estava ao seu alcance ou que se encontrava com outro parceiro. Esta perspetiva vai ao encontro da ideia dos autores (Millán & Gómez, 2011, p. 25) quando afirmam que “o conflito é uma perceção que as partes envolvidas numa interação têm, sobre a incompatibilidade das metas”.

A entrevistada E4 realça que o conflito desencadeia uma perturbação no ambiente, esta ideia vai de encontro à afirmação de (Hohmann, Educar a criança , 1997, p. 615) que refere que os conflitos interpessoais criam “sentimentos de frustração, confusão e insucesso, quer nas crianças, quer nos adultos”.

A inquirida E3 menciona também a agressão como outra vertente do conflito referindo uma “Ou uma quando quer bater a outra seja por qual for o motivo”. (Bee, 1986, p. 290) define a agressão como “um aspeto do relacionamento interpessoal” e está ligado à mudança nos padrões da brincadeira, quando esta passa a ser cooperativa.

Quando confrontadas com a questão a cerca das razões que proporcionam os momentos de conflito as respostas foram automáticas responsabilizando principalmente o egoísmo da criança. A inquiridas E4 faz mesmo referência à fase egocêntrica porque a criança esta a passar, como refere (Bee, 1986), auxiliando-se do estágio pré-operacional de Piaget, “o termo egocêntrico ou egocentrismo refere-se à tendência, por parte da criança de estar autocentrada”, ou seja “a criança vê as coisas a partir da sua própria perspetiva e não imagina que haja outros pontos de vista”.

A entrevistada E1 refere ainda o agente da personalidade da criança no momento de conflito, que segundo (Bee, 1986, p. 247) são aqueles “padrões de reação e interação com os outros e com o ambiente, individuais e relativamente estáveis que nos distingue uns dos outros”.

A maturação é outra razão apresentada pela E3 sendo que o autor (Elkin, 1968, p. 36) refere que esta está intimamente relacionada com a socialização, “o organismo biológico, encontrado num ambiente adequado, segue um padrão sistemático e organizado de desenvolvimento dos tecidos neurais, musculares e glandulares”. Assim a criança tem de atingir certo estágio de desenvolvimento antes que a criança seja “capaz de entender o que a outra pessoa está pensando ou sentindo”.

Já (Bee, 1986) refere-se à maturação como uma subcategoria da hereditariedade, ou seja, “padrões de mudança sequencial geneticamente programados em características físicas como tamanho e tipo de corpo, padrões hormonais ou coordenação”, de forma que o desenvolvimento determinado pela maturação ocorre independentemente da prática ou treinamento.

O julgamento moral é outro fator referido pela E3 quando refere que as crianças não têm percepção do que é certo e o que é errado, de acordo com (Bee, 1986, p. 336) “isso depende em parte do tipo de conjunto de regras sobre bom e mau comportamento que a criança aprendeu ou internalizou a partir de seus pais e da sociedade ao seu redor”

Assim sendo de acordo com os estágios de desenvolvimento moral de Piaget as crianças do pré-escolar encontram-se no estágio um, designado de moralidade heterónoma, onde podemos verificar que a criança com menos de cinco ou seis anos considera que as regras são estabelecidas de maneira absoluta e imutável pelas autoridades superiores, consideram que ao quebrar uma regra a punição será inevitável e finalmente julgam a bondade ou maldade das ações dos outros com base nas consequências e não com base nas intenções das pessoas. (Brazelton & Greenspan, 2002)

Na subcategoria exemplos, maioritariamente as respostas surgiram à volta da brincadeira cooperativa e um dos efeitos desta, segundo (Bee, 1986, p. 286), “é que aumenta a quantidade de tempo que as crianças dedicam em um contato íntimo com outras crianças, e assim, a oportunidade de conflitos também aumenta”.

Já (H. Rudolph Schaffer, 1996, p. 276) refere que a “atividade cooperativa é o marco de referencia para o crescimento mental individual”, a cooperação mútua, é vista então como a chave do “crescimento mental”, sendo que por um lado a criança procura apoio ativamente e comunica as suas necessidades, por outro lado os adultos reagem com sensibilidade, primeiro

oferecendo apoio, depois, progressivamente, retirando-o à medida que a criança atinge a competência necessária para enfrentar a situação sozinha.

Relativamente às vantagens que os conflitos podem ter no desenvolvimento das crianças, as entrevistadas foram unânimes em concordar que estes momentos representam momentos de aprendizagem e que incentivam ao crescimento e amadurecimento da criança, porque “os ajuda a crescer interiormente” como refere a inquirida E1.

Neste contexto de aprendizagem destacam a autoconfiança e autonomia, (Hohmann & Keikart, 1997, p. 89) olha “as situações de conflito como oportunidades para as crianças desenvolverem competências no domínio da resolução de problemas interpessoais”. Os autores (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 573) enaltecem a importância das relações interpessoais, “conforme as crianças vão ganhando experiência no levar a cabo as suas intenções sociais, no manter de amizades, e no resolver de necessidades conflituosas entre amizade e autonomia, encontram-se a desenvolver um alargado leque de competências sociais”.

A autoconfiança e autonomia são características mencionadas pelas inquiridas E1 e E2 sendo que esta é vista por (Hohmann & Weikart, 1997, p. 68) como a “capacidade de acreditar na sua própria competência para conseguir realizações e contribuições positivas para a sociedade”, destacando esta característica importante que apoiará a criança “na altura em que surgirem dificuldades e conflitos que estarão inevitavelmente sujeitas durante a vida”. Já a autonomia “é a capacidade da criança de levar a cabo ações de independência e exploração” que embora necessitem experimentar o sentimento de ligação emocional aos adultos próximos, também necessita de desenvolver um sentido de identidade própria com capacidade para efetuar escolhas e tomar decisões.

Outro fator abordado neste subtema, é a capacidade de gerir a frustração resultante dos conflitos assim a sua capacidade social crescente reflete-se na possibilidade progressiva em discriminar e escolher entre interações sociais positivas ou negativas e na sua consciência das necessidades e sentimentos dos outros. (Elkin, 1968)

Por fim a aprendizagem do que é certo e do que é errado, segundo a teoria psicanalítica de Freud citado por (H. Rudolph Schaffer, 1996) durante a infância são desenvolvidas três estruturas de personalidade onde refere o superego, como denominamos por consciência, esta

é a parte da personalidade que decide o que é certo e o que é errado, ou seja é a moralidade interna dos adultos próximos à criança e da sociedade na qual a criança vive.

Estes processos interativos são possíveis graças ao processo de socialização, isto é, ao “desenvolvimento dos hábitos, competências, valores e motivos partilhados por membros responsáveis e produtivos de uma dada sociedade” (Papalia & Olds, 1981, p. 259). É através destes processos interativos de socialização que as crianças começam a interiorizar as regras sociais.

Não podendo esquecer como diz a inquirida E4, a criança “esta numa dimensão social e pessoal em desenvolvimento”, como por exemplo refere mais uma vez (Hohmann & Weikart, 1997) com o aumento das capacidades linguísticas a criança tem maiores possibilidades de expressar os seus sentimentos e a sua empatia pelos sentimentos dos outros.

Na última categoria “O papel do adulto na gestão de conflitos”, era pretendido identificar o papel dos entrevistados na gestão de conflitos e posteriormente conhecer as suas práticas.

Como primeira subcategoria encontramos a atitude do educador, a influência das suas características pessoais sobre o seu desempenho social. Ambas as entrevistadas mencionaram como atributo serem pessoas calmas e afetivas, como revela (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 27) esta é uma característica importante pois as crianças “precisam de cuidados sensíveis e afetivos para poderem formar as capacidades de confiança, empatia e solidariedade”, as interações baseadas “no apoio, carinho e afeto contribuem para o desenvolvimento adequado do sistema nervoso central”.

Como refere a inquirida E3 como sendo “pessoa calma o que também influencia nas crianças”, o autor (Manuel Abecassis, 1993, p. 164) menciona que “a maior parte dos comportamentos da criança é aprendida, e não podemos esquecer que os comportamentos indesejáveis são tão aprendidos quanto os desejáveis”, refletindo assim a importância do “ensinamento pelo exemplo”

Analisando agora a subcategoria que aborda as intervenções do adulto nas situações de conflito. Para E1 antes da intervenção do adulto deve haver uma observação da situação de conflito, esta é uma premissa defendida por (Hohmann & Weikart, 1997, p. 331) quando refere que “por vezes os adultos, que são resolutores de problemas mais eficientes que as crianças, têm de se refrear para não interferir, prematuramente, nas tentativas de resolução de

problemas feitas pelas crianças”, é importante “manter-se alerta sobre aquilo que se esta a passar” dando às crianças tempo para “ordenar as ideias autonomamente, ou para gerar as suas próprias soluções.”

Já o inquirido E4 refere que se deve “intervir quando necessário”, deixando ser as crianças as primeiras a tentar resolver os seus próprios conflito. Esta é uma ideia, mais uma vez defendida por (Hohmann & Weikart, 1997, p. 440) quando realça que se deve “esperar para lhes oferecer assistência até que as crianças peçam esse apoio, ou até que tenham feito uma tentativa de solução e estejam prestes a abandonar a situação e a por fim ao esforço.”

O fator de manter a calma é também mencionado pelas inquiridas E2 e E3, o autor (Ballenato, 2015) defende que na resolução de um conflito é importante não ficar preso aos aspetos negativos do conflito, mantendo uma atitude positiva no momento de abordar os problemas.

Outra parcela muito importante na intervenção do adulto, referido por todas as inquiridas, é a conversa, sendo esta essencial para a compreensão dos sentimentos e vontades de ambas as crianças intervenientes no conflito, os autores (Formosinho, Katz, Mcclellan, & Lino, 1996, p. 71) referem que “a conversação e o diálogo autêntico com a criança pressupõe que esta seja escutada e observada” quer pelos adultos, quer individualmente.

Além disso esta conversa inicial deve servir para as crianças apresentarem as suas “respetivas versões do problema, os motivos e aspirações, bem como manifestar as suas frustrações e emoções”. (Millán & Gómez, 2011, p. 89)

Segundo (Ballenato, 2015, p. 142) este é um dos fatores fundamentais para uma resolução adequada de problemas, a utilização do diálogo, “aproveitando adequadamente a comunicação como um instrumento útil para pedir opiniões, dar e receber informação, partilhar sentimentos, reunir esforços, encontrar alternativas”

Como menciona a inquirida E4 é importante utilizar “sempre a imparcialidade com as crianças, tendo sempre cuidado para não se deixar levar por rótulos ou expetativas de atitudes em relação às crianças”. Esta é uma ideia também sustentada por (Torrego, 2003) quando refere que durante o diálogo, se deve evitar cair na tentação de julgar as partes. Segundo (Hohmann & Keikart, 1997, p. 333) a intervenção do adulto deve ser “paciente, respeitadora, sem julgamentos nem preconceitos”.

A demonstração à criança do que “é certo ou o que é errado” no momento do conflito é também referido pela inquirida E3. Como menciona (Hohmann & Keikart, 1997, p. 91)

“Estabelecer relações causa-efeito e ter a responsabilidade das próprias ações não são lições fáceis de aprender, em especial para as crianças mais pequenas que vivem no presente e frequentemente vêm as coisas apenas do seu ponto de vista. Para trabalhar na resolução de conflitos com os colegas e para desenvolver a capacidade de antecipar e lidar eficazmente com esses conflitos à medida que os encontram, as crianças necessitam de muitas experiências da vida real e de apoio permanente dos adultos.”

A subcategoria “criança autónoma”, refere-se à importância de serem as crianças a resolverem os seus próprios conflitos. As inquiridas referem que quando são as crianças a resolverem os seus conflitos estas estão em constante aprendizagem para o futuro. Esta ideia é apoiada por (Hohmann & Weikart, 1997, p. 89), “conforme a criança cresce na sua capacidade de antecipar e resolver conflitos interpessoais, os próprios conflitos que vai enfrentando tornam-se progressivamente mais complexos” porém obtém mais “competências interpessoais”.

A inquirida E4 menciona “ferramentas sólidas” para crescer, como refere (Jares, 2002) o hábito de por em prática a resolução de conflitos, a necessária confiança em si para os resolver, é ganha através de muitos anos de experiência e apoio, mas são essenciais para o desenvolvimento desta competência.

Apresento agora a análise da subcategoria “estratégias” que as inquiridas usam habitualmente na resolução de conflitos. Nesta subcategoria a palavra mais mencionada aquando da entrevista foi “mediadora” ou “mediação” como sendo apresentado como a estratégia mais presente na ação educativa de cada educadora entrevistada, aquando dos conflitos.

A inquirida E2 refere a mediação como um processo de encaminhamento onde as crianças são ouvidas. Esta é uma ideia bem descrita pelos autores (Brazelton & Sparrow, 2013) que refere que ouvir os pontos de vista de ambas as crianças é crucial para a compressão de ambas as partes envolvidas, cabendo ao adulto sustentar a conversação, reconhecendo e apoiando os diferentes pontos de vista. Já (Jares, 2002) referem a importância de o adulto “utilizar uma linguagem neutra” prestando igual atenção a ambas as partes e fazer perguntas de forma a recolher o máximo de informação possível.

As inquiridas E2, E3 e E4 referem que se apresentam como mediadoras perante os conflitos das crianças, a mediação segundo (Millán & Gómez, 2011) caracteriza-se por ser uma

“negociação assistida, as partes atuam por elas próprias, negociam e propõem soluções” e um “ato voluntário” onde se pretende o acordo entre as partes.

A E3 menciona que serve como “mediadora do diálogo entre eles, levando-os à razão e a perceber o que fizeram mal e também como poderão resolver a situação”. Os adultos devem encorajar as crianças em conflito a falar umas com as outras, esta é uma ideia defendida por (Hohmann & Keikart, 1997), já (Formosinho, Katz, McClellan, & Lino, 1996) refere a importância das crianças identificarem inicialmente as suas frustrações e preocupações, de seguida exprimirem por palavras os seus desejos e sentimentos e por fim que estas apresentem as suas próprias soluções para a resolução do problema.

O autor (Ballenato, 2015) salienta que o importante não é demonstrar quem fica com a razão, mas encontrar em conjunto o que é mais correto ou adequado.

A inquirida E4 refere que age como “mediador, ajuda, incentivando o pensamento para a resolução.” Como tal (Manuel Abecassis, 1993) refere a importância dos adultos estimularem as crianças a resolver os assuntos em que estão envolvidas, em vez de as punirem pela sua imaturidade em termos de competências interpessoais. Os autores (Hohmann & Weikart, 1997) referem ainda a importância de dar tempo às crianças para estas ordenarem as suas ideias autonomamente, ou para gerar as suas próprias soluções que virão a experimentar.

A mesma inquirida ainda nos refere a importância de adaptar o nosso discurso “ao conhecimento da criança”. De acordo com (Formosinho, Katz, McClellan, & Lino, 1996, p. 98) “a identificação dos níveis em que as crianças se situam permite ao adulto planear a ação educativa, no que se refere às estratégias de resolução de conflitos adequada aos seus níveis de compreensão”.

Nesta subcategoria também está presente uma estratégia utilizada por duas inquiridas, porém de formas diferentes. A reflexão e o pensamento da criança acerca da sua própria conduta. A inquirida E2 refere que por momentos é importante senta-los com o intuito de estes acalmarem e pensarem. Como referem os autores (Formosinho, Katz, McClellan, & Lino, 1996, p. 29) “a ‘cadeira para pensar’ pode ser considerada uma solução genérica que assume que a punição é a resposta mais eficaz à agressão injustificada”, porém esta é usada “excessiva e ineficazmente, de formas que rebaixam as crianças”

A última subcategoria diz respeito a estratégias e atividades que possam favorecer a diminuição de conflitos. A entrevistada E1 refere os jogos como momento de aprendizagem da perda e de se colocar no lugar do outro. Como refere (Formosinho, Katz, Mcclellan, & Lino, 1996, p. 98) num contexto de jogo, “a criança é capaz de entrar num processo de negociação que faz apelo à sua racionalidade, ao pensar, refletir, partilhar o seu pensamento”.

Outra das estratégias apresentada por E2, revela a importância de aproveitar a rotina e os momentos para perceber “o que correu bem e o que correu mal”. Relativamente a este ponto (Manuel Abecassis, 1993) a reflexão a cerca de um problema é o primeiro passo que a criança dá para reconhecer a situação, para a interpretar e para perceber a sua própria ação.

Apoiar os comportamentos positivos é a estratégia apresentada pela inquirida E4 quando refere a importância da “atenção individualizada, reconhecer o seu papel, para que possa reconhecer os outros”. De acordo com esta ideia está (Bee, 1986, p. 19) que menciona os reforços positivos como “consequências agradáveis como um elogio, um sorriso, comida, atenção, um abraço”, “qualquer comportamento que é reforçado será mais provável de ocorrer na mesma situação ou numa situação semelhante”.

Concluindo com o presente estudo, procurou-se conhecer a concepção de conflito entre crianças em contexto educativo e qual o papel do educador na gestão dos mesmos.

Tendo em conta os objetivos definidos para o exercício de investigação e através dos resultados obtidos e da sua posterior análise, concluiu-se que relativamente às concepções acerca do conflito, ambas as entrevistadas apresentam perspetivas idênticas, concebendo os conflitos como momentos inevitáveis à rotina diária e referem que estes são importantes para o desenvolvimento e crescimento da criança.

Relativamente ao papel do educador na gestão dos conflitos as respostas também foram semelhantes visto que ambas referiram a necessidade de abordar os conflitos com calma apresentando como estratégias essencialmente a mediação e o diálogo, o apoio necessário para ajudar as crianças num momento de conflito. Ambas as entrevistadas também referiram a importância de serem primeiro as crianças a lidar e a tentar resolver os seus conflitos autonomamente.

No que concerne a estes objetivos do estudo, conclui-se que, no geral, as entrevistadas estão bem cientes de qual o seu papel na sua intervenção nos conflitos entre crianças, isto porque

alegaram inúmeras estratégias que poderão servir para futuramente, adotar como educadora de infância.

Na realização deste estudo confrontei-me com alguns fatores que limitaram a sua elaboração, nomeadamente a amostra limitada de sujeitos pelo que os seus resultados são apenas indicadores e um estímulo para futuros estudos com uma amostra mais ampla de educadores e até as próprias crianças. Também me parece importante uma observação no terreno que nos permita confirmar as práticas que os educadores implementam assim como observar as crianças como autores de resolução dos seus próprios conflitos.

Por outro lado existem subtemas que também poderiam ter sido mais aprofundados e que seriam de bastante relevância para o estudo dos conflitos em contexto educativo, designadamente as estratégias de prevenção do conflito.

Capítulo 3 - Reflexão final

O presente documento é o finalizar de um percurso ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Neste percurso construí conhecimentos e saberes que serão fundamentais à minha prática como futura profissional da educação. No decorrer das experiências vivenciadas adquiri competências, atitudes e saberes, práticos e teóricos, que me proporcionaram momentos importantes de reflexão e de aprendizagem. Tive a oportunidade de conhecer diferentes contextos, de observar e de aprender com a prática de educadoras de infância com experiência e que se ofereceram para me apoiar e partilhar os seus saberes.

O primeiro estágio realizado, como referido anteriormente, em creche, foi bastante importante na medida em que consegui compreender que esta é uma etapa marcante no desenvolvimento da criança.

“As relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vivem constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento”
(Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 8)

Assim sendo, constatou-se que o papel do educador é determinante para que a criança se sinta segura e confiante na rotina da creche, devendo o educador criar uma relação de afeto e respeito com a criança, proporcionando-lhe o máximo de experiências positivas e ajudando a ultrapassar as negativas. Cuidar e educar são conceitos que na educação estão intimamente ligados, essencialmente na creche, pois esta é uma profissão que exige competências como prestar atenção ao bem-estar emocional e físico da criança e dar resposta às suas necessidades.

O segundo estágio curricular, realizado em jardim-de-infância, numa sala heterogénea, foi igualmente importante visto que esta é uma etapa em que se deve dar constantes oportunidades às crianças para realizarem uma aprendizagem ativa. Foi difícil, inicialmente, contatar com um grupo onde havia uma diversidade de idades e onde a dimensão do grupo era considerável, porém com a necessidade de planear atividades para ambos percebi que até poderia ser uma vantagem para todos, observando que havia uma troca de saberes entre as crianças.

“A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagens entre crianças” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 24)

O último estágio foi realizado novamente em creche com o mesmo grupo e educadora cooperante do primeiro estágio, o que se traduziu num processo de continuação de trabalho. Para além de assistir ao desenvolvimento das crianças até ao dado momento, consegui reavivar a ligação com o grupo mais rapidamente, já tendo em conta as características de cada uma permitiu-me focar nas experiências que lhes queria proporcionar de acordo com as suas potencialidades.

Esta diminuição do tempo de adaptação foi essencial, pois já me sentia ambientada e sentia igualmente a responsabilidade todos os dias de gerir as aprendizagens e as necessidades do grupo autonomamente apoiando o seu desenvolvimento. Isto também foi possível graças à confiança que a educadora tinha em mim e no meu trabalho.

Relativamente ao trabalho de pesquisa este assume uma grande importância no que diz respeito à minha própria formação e desenvolvimento, visto que as leituras e as pesquisas permitiram aprofundar conhecimento no âmbito da resolução de conflitos em contexto de educação, que considero acarretar com muitas outras aprendizagens.

Nas pesquisas que fiz não encontrei só técnicas de gestão de conflitos, deparei-me com a importância das relações interpessoais, com a importância das relações que o educador tem com as crianças e até com a comunidade escolar.

“As relações sociais que as crianças estabelecem com os companheiros e com os adultos são profundamente importantes, porque é a partir destas relações que as crianças de idade pré-escolar geram a sua compreensão do mundo social” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 574)

Considero que os instrumentos escolhidos para o estudo possibilitaram uma recolha importante de informação. As entrevistas realizadas às educadoras permitiram aprofundar as estratégias e concepções acerca da resolução de conflitos. Poderia contudo ter explorado melhor a entrevista, solicitando uma maior explicitação das estratégias de resolução do conflito e do nível de sucesso destas.

O presente estudo focou-se numa amostra limitada de sujeitos e instituições pelo que os seus resultados são apenas indicadores e um estímulo para futuros estudos com uma amostra mais

ampla de educadores, instituições e pais. Também me parece importante uma observação no terreno que permita confirmar as práticas que os educadores implementam assim como observar os tipos de conflito que surgem na sala e as respostas que são implementadas.

O conflito é tomado neste estudo como uma dimensão natural e inevitável da existência humana que, se for conduzido eficazmente, pode constituir uma importante experiência de desenvolvimento pessoal.

Independentemente da estratégia utilizada, o mais importante é respeitar as crianças, reconhecer as características desenvolvimentistas destas, mostrar reconhecimento sobre aquilo que a criança está a sentir e a falar e levar as crianças a serem participantes no processo de resolução de conflitos. Por fim todas as estratégias devem conter o diálogo firme e paciente sem juízos de valor nem julgamentos, tentando sempre que a solução encontrada seja justa e razoável.

Refletindo sobre todo o este longo caminho de aprendizagens teóricas e práticas, penso que estes conhecimentos vão contribuir, em muito, para melhorar o meu desempenho e profissionalismo enquanto educadora. Porém não posso deixar de referir que ser educador, é estar em constante pesquisa e aprendizagem, um caminho em constante construção, onde se encontram obstáculos, cujos quais devemos ultrapassar sendo autocríticos e reflexivos, sempre com o objetivo de ser e fazer melhor, investigando novas praticas e metodologias.

O segredo para o sucesso é acreditar naquilo que realmente queremos ser!

Referências bibliográficas

- Ballenato, G. (2015). *Educar sem gritar*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Baptista, C. S., & Sousa, M. J. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Tese e Relatórios*. Lisboa: Pactor.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: edições 70.
- Bastos, L. C., & Santos, W. (2013). *A entrevista na pesquisa qualitativa*. Rio de Janeiro: Quartet Editora.
- Bee, H. (1986). *A criança em desenvolvimento*. Porto alegre: HARBRA Ltda.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolhão, A. F. (2013). *Contribuição do estágio curricular para a formação académica e*. Coimbra.
- Brazelton, T., & Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, B., & Sparrow, J. (2013). *O método Brazelton, A criança e a disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.
- Caetano, A., Neves, J., & Ferreira, J. (2011). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: Escolar Editora.
- Charman, T. (Junho de 2007). Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância. *Autismo e seu impacto no desenvolvimento infantil*.
- Cunha, P. (2008). *Conflito e Negociação*. Lisboa: ASA.
- Elkin, F. (1968). *a criança e a sociedade*. Rio de Janeiro: Bloch Editôres.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- H. Rudolph Schaffer. (1996). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hectare Digital. (s.d.). *CSI Santarém*. Obtido de <http://csisantarem.pt/>
- Hohmann, M. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian .

- Hohmann, M., & Keikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian .
- Jares, X. R. (2002). *Educação e conflito*. Vila Nova de Gaia: Asa.
- Laeng, M. (1973). *Dicionário de pedagogia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Lima, C. B. (2012). *Perturbações do espectro do autismo*. Lisboa: Lidel.
- Lourenço, M. J., & D. M. (2011). *Brincar a pensar*. Porto: Plátano Editora.
- Manuel Abecassis. (1993). *Ser o mesmo e ser outro*. Lisboa: Contexto.
- Manuel Abecassis. (1993). *Ser o mesmo e ser outro*. Lisboa: Contexto.
- Millán, J. F., & Gómez, M. O. (2011). *Conflitos* . Lisboa: Escolar Editora.
- Papalia, D., & Olds, S. W. (1981). *O mundo da criança*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Santos, L., & Pinto, J. (2008). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade*. Lisboa: Porto Editora.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, J. P. (2006). *Elementos de teoria e pesquisa da comunicação e dos media*. Porto.
- Torrego, J. C. (2003). *Mediação de conflitos em Instituições Educativas*. Porto: ASA.

Anexos

Anexo 1 - Grelhas de observação e avaliação das atividades

Atividade - Adereços/vestuário

Criança	Nível de envolvimento	Análise
A	5 (Muito alto)	Atividade intensa e continuada: Revela muito interesse e motivação pela atividade, explorando todos os materiais e utiliza a imaginação aquando da manipulação. Demonstra muito entusiasmo durante o tempo todo e envolve-se de forma intensa, utilizando todos os adereços e atribuindo-lhes as suas funções, como por exemplo colocar os óculos na cara e o chapéu na cabeça
B	5 (Muito alto)	Atividade intensa e continuada: Revela muito entusiasmo e mostra-se completamente envolvido e focado na atividade sem interrupções. Não se distrai com estímulos exteriores e explora de forma intensa e continuada todos os adereços, utilizando todas as suas possibilidades e utiliza a sua imaginação.
C	5 (Muito alto)	Atividade intensa e continuada: Revela muito entusiasmo ao longo de toda a atividade. Demonstra interesse e motivação na exploração dos objetos, utilizando a sua imaginação, dando novas funções aos adereços, como por exemplo, colocar uma mala ao pescoço. Mostra-se muito envolvido durante o tempo todo, explorando todas as possibilidades de manipulação.

Anexo 2 - Avaliação Individual das crianças

Nome Criança: _____

	Sim	Não	Às vezes
Reconhece alguma parte do corpo;			
Expressa desejos e sentimentos;			
Expressa os seus sentimentos através de carícias;			
Gatinha;			
Levanta-se e dá passos com apoio;			
Senta-se com autonomia;			
Utiliza pinça digital;			
Agarra nos objetos com força;			
Ultrapassa obstáculos;			
Brinca com outras crianças;			
Brinca com os adultos;			
Despe algumas peças de roupa;			
Utiliza objetos do seu meio;			
Aponta para objetos;			
Responde com gestos quando lhe é feita uma pergunta;			
Tem um vocabulário mínimo de três palavras;			
Fala enquanto brinca;			
Escuta e compreende;			
Repete palavras;			

O conflito entre crianças no jardim-de-infância: Conceções e práticas dos educadores.

Reconhece o seu nome;			
Gosta de canções e de música;			
Dança quando ouve música;			
Imita ações ou gestos simples.			

Anexo 3 – Guião de entrevista aos educadores

Guião de entrevista semiestruturada

Tema: “O conflito na educação de infância: Conceções e práticas das educadoras”

Entrevistador: Joana Andrade Dias

Entrevistado:

Data:

Local:

Recursos: Guião da entrevista e gravador.

Objetivo Geral: Compreender o modo como as educadoras de infância conceptualizam o conflito e identificar e descrever as estratégias que utilizam na resolução/mediação dos conflitos. ,

BLOCOS	OBJETIVOS DOS BLOCOS	QUESTÕES ORIENTADORAS	OBSERVAÇÕES
BLOCO 1. Legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas	<ul style="list-style-type: none">✓ Legitimar a entrevista;✓ Motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none">✓ Informar as entrevistadas sobre o trabalho que me encontro a desenvolver e os seus objetivos;✓ Solicitar a sua colaboração para a continuação do mesmo;✓ Garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato das entrevistadas;	

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Solicitar a autorização para gravação áudio da entrevista; ✓ Solicitar que as entrevistadas precedam à seleção de um nome fictício. 	
<p>BLOCO 2.</p> <p>Caracterização do entrevistado e dados gerais sobre a dimensão pessoal e profissional das educadoras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar a faixa etária do entrevistado. ✓ Identificar o sexo do entrevistado. ✓ Identificar as habilitações literárias do entrevistado; ✓ Identificar o tempo de serviço do entrevistado; ✓ Conhecer a dimensão pessoal da educadora; ✓ Conhecer a situação profissional das educadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Idade; ✓ Sexo; ✓ Habilitações literárias; ✓ O seu percurso profissional; ✓ Influência das suas características pessoais sobre o seu desempenho profissional 	
<p>BLOCO 3.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar as conceções das 	<p>1. O que é para si um conflito em contexto educativo? Exemplos?</p>	

<p>Conceções de conflito</p>	<p>educadoras sobre a noção de conflito entre as crianças.</p>	<p>2. Porque pensa que acontecem os conflitos entre crianças? 3. Em que ocasiões ocorrem?</p>	
	<p>✓ Identificar as conceções das educadoras sobre a importância dos conflitos e respetiva resolução no desenvolvimento das crianças.</p>	<p>4. Considera os conflitos importantes para o desenvolvimento das crianças? Porquê? Em que dimensões? Exemplos. 5. Que tipo de situações de conflito devem ser mais valorizadas? E menos valorizadas?</p>	
<p>BLOCO 4. Papel do adulto na gestão dos conflitos</p>	<p>✓ Identificar o papel das educadoras na gestão de conflitos.</p>	<p>1. Como deve ser a intervenção do adulto nas situações de conflito? Exemplos? 2. Qual a importância de serem as crianças a resolverem os seus próprios conflitos?</p>	
	<p>✓ Conhecer a prática do educador.</p>	<p>3. Que tipo de estratégias utiliza habitualmente na resolução de conflitos? 4. Como se posiciona face às situações de conflito entre as crianças? 5. Que tipo de estratégias e de atividades desenvolve que possam favorecer a diminuição de conflitos?</p>	

		6. Costuma diferenciar a abordagem/resposta na resolução dos conflitos? Exemplos?	
<p>BLOCO 5. Síntese e meta-reflexão sobre a própria entrevista. Agradecimentos.</p>	<p>- Captar o sentido que o entrevistado dá à sua própria situação de entrevistado.</p>	<p>1. O que pensa dos objetivos desta investigação, e como vê o contributo que pode dar à mesma? 2. Gostaria de acrescentar alguma coisa ao que foi dito?</p>	

Anexo 4- Transcrição das entrevistas

Transcrição das entrevistas

Data: 12/05/2017

Local: Centro Social Interparoquial de Santarém

Bloco II

Idade - 63

Sexo - Feminino

Habilitações literárias – Licenciatura em educação Pré-escolar

O seu percurso profissional – Sempre na mesma instituição porém passei por quase todas as unidades da instituição.

Influência das suas características pessoais sobre o seu desempenho profissional – Eu sou uma pessoa bastante calma... raramente ralho com eles, quando é necessário não é!? Mas normalmente sou uma pessoa bastante calma.. evito gritar, converso com eles sobre.. pronto quando há algum problema é a base de conversa. E pronto normalmente sou assim.

Bloco III

1. O que é para si um conflito em contexto educativo? Exemplos?

De crianças? Tipo, sei lá... brigas.. Um exemplo, a partilha dos brinquedos que é uma coisa que eles têm que vir.. tem que ir adquirindo ao longo do tempo. Há crianças em que é.. nas quais é muito difícil chegarem a esse ponto (HMMM) mas pronto com o tempo eles vão adquirindo a conceção de partilha. Isto é um exemplo dos brinquedos... outro tipo de coisas.. sei lá.. mas o que mais acontece nas sala é este fator da partilha dos brinquedos. Alias, eu tenho um dia em que eles trazem brinquedos de casa, esta estipulado um dia, não trazem todos os dias. Eles trazerem brinquedos de casa para irem adquirindo e para terem a noção de que é só naquele dia que podem trazer... E depois há as brigas da sala para partilhar os brinquedos da sala, como é normal não é!?

2. Porque pensa que acontecem os conflitos entre crianças?

Porque eles são todos diferentes, porque normalmente (HMM) existe ainda aquela parte de egoísmo da criança, tudo o que vê nos outros quer. (hmm) Depois esse tipo de situações nos temos que ir trabalhando e entretanto depois eles vão adquirindo aquelas competências de que não podem ter tudo aquilo que os outros têm e pronto a coisa... Nalguns a coisa acaba por se diluir, noutros nem tanto não é? Também depende da personalidade de cada criança.

3. Em que ocasiões ocorrem?

Isso depende muito do grupo, depende de cada grupo. Pode ocorrer na sala, ocorre no recreio, até porque no recreio... Opa tanto ocorre num sitio como no outro, porque no recreio os brinquedos são diferentes, os materiais são diferentes. E ocorre mais em alguma ocasião especial do dia, ou da rotina deles?(perguntei eu) Talvez ocorra mais para a tarde, quando eles estão mais cansados de estar aqui o dia todo.. surgem mais situações desse tipo de conflitos, pronto também é uma questão de... já estão fartos, estão aqui desde as 7h30 e eles também já.. o sistema nervoso deles não é!? Também já esta um bocado mais alterado, já esta diferente. Mas acontece mais ao fim da tarde é verdade.

4. Considera os conflitos importantes para o desenvolvimento das crianças? Porquê? Em que dimensões? Exemplos.

Muito importante...pronto, porque os ajuda a crescer interiormente. Basicamente, é isso.. a adquirir autoconfiança, autoestima, pronto.. todo esse tipo de situações ajuda-os a crescer imenso.

5. Que tipo de situações de conflito devem ser mais valorizadas? E menos valorizadas.

Eu normalmente deixo-os resolver e quando vêm.. pronto.. as vezes passam o dia “Oh to ele tirou me isto, ele fez me aquilo” eu mando-os resolver. Pronto, chamo as crianças em causa, tendo saber o que é que se passou.. as vezes estou a.. muitas vezes estou a observar e deixo-os resolver quando eles não pedem a minha interferência não é!? Deixo-os resolver, pronto quando chega aquela parte em que já começam (riso) em que chegam à agressão ai tenho de intervir e tento que eles resolvam conversando. E pronto, normalmente este grupo já está nessa fase, conversam e pedem desculpa... pronto já conseguem ir fazendo isso. Mas pronto só intervenho quando chega a parte da agressão, de resto deixo os resolver.

Bloco IV

1. Como deve ser a intervenção do adulto nas situações de conflito? Exemplos?

Um exemplo (hmmm) sei lá eu converso com eles, não dou.. é assim, até porque muitas vezes eu não sei de que lado está a razão e por isso é que eu digo para eles tentarem resolver pronto. E digo lhes muitas vezes “olha eu não sei quem é que tem razão, quem é que não tem, até podem ter os dois razão ou não ter nenhum, por isso vocês é que têm que resolver a situação. Pronto tento fazer nessa base.

2. Qual a importância de serem as crianças a resolverem os seus próprios conflitos?

Pronto, tem influência no desenvolvimento, no crescimento deles, no crescimento pessoal. Basicamente é isso. É das coisas mais importantes para mim... para o seu crescimento pessoal é exatamente a resolução dos conflitos deles para se irem habituando pela vida fora que toda a vida irão ter conflitos, vão ter contrariedades e eles têm que se ir habituando a resolvê-los.

3. Que tipo de estratégias utiliza habitualmente na resolução de conflitos?

É o dialogo, basicamente é isso pronto.. e deixar que eles resolvam, tentar que eles resolvam.

4. Como se posiciona face às situações de conflito entre as crianças?

Basicamente é isso que eu já disse. Pronto sou uma pessoa relativamente calma não.. eu própria não vou entrar em conflito com eles.

5. Que tipo de estratégias e de atividades desenvolve que possam favorecer a diminuição de conflitos?

(pensar) olha por exemplo, jogos, utilizo muito os jogos ou de movimento ou de.. em que eles possam.. possa haver oportunidade de eles perderem.. que isso também é uma coisa que os deixa muito (pensar) deixa os tristes, basicamente e não gostam de perder. As crianças nesta idade gostam de ganhar, sempre, não é? Utilizo muito os jogos para eles terem a oportunidade de perder. E quando perdem... agora já não choram, este grupo já não chora. Haviam muito que choravam ficavam a chorar, a chorar. Ainda no outro dia estava a fazer ali um jogo com eles, e três deles olhei para eles e ainda estavam (expressão facial) como quem diz a engolir as lágrimas e depois é claro tive uma conversa com eles.. pronto sobre o perder e o ganhar, toda a vida as pessoas vão perder e vão ganhar, há medida que vão crescendo... pronto é tudo a base do dialogo e da conversa. Tenho que lhes explicar porque é que as pessoas perdem e ganham.

6. Costuma diferenciar a abordagem/resposta na resolução dos conflitos? Exemplos?

E deixo ser eles a resolverem pronto, so quando chega, como já disse, a uma parte de agressividade, aí eu vou intervir, não deixo que cheguem à agressão. Eu normalmente estou sempre a observar e sempre que vejo ali uma brigazita, eu não intervenho, deixo que eles resolvam. E eles já sabem

que eu os mando resolver os problemas. Não os castigo por causa dos conflitos porque não os deixo chegar a agressão, a não ser que eu não veja e mesmo nessa situação sento os frente e frente e faço com que conversem.

Bloco V

1. O que pensa dos objetivos desta investigação, e como vê o contributo que pode dar à mesma?

Não sei, se calhar tu é que sabes melhor que eu (riso). Penso que sim que é importante.

2. Gostaria de acrescentar alguma coisa ao que foi dito?

Não, esta tudo dito (riso).

Bloco II

Idade – 42

Sexo - Feminino

Habilitações literárias – Bacharelato em educação de infância e em complemento licenciatura em expressões de educação de infância.

O seu percurso profissional – Foi todo nesta instituição. Entrei aqui quando acabei o bacharelato, entrei logo como educadora, passado quatro anos fui fazer o complemento, continuando a trabalhar e estou cá até agora, há vinte anos.

Influência das suas características pessoais sobre o seu desempenho profissional – há sempre influência não é!? porque nos somos todos diferentes uns dos outros e é isso que acaba por influenciar a forma como pomos em prática as coisas com as nossas crianças. A principal característica é de facto o gostar muito de crianças e gostar muito de ir aprendendo com eles e ir vendo o crescimento deles e apoiando-os nesse sentido. A alegria, a simpatia, o afeto, é.. no fundo é a parte emocional que se traz mais para o trabalho sempre.

Bloco III

1. O que é para si um conflito em contexto educativo? Exemplos?

Para mim um conflito em contexto educativo é qualquer contratempo que surja entre as crianças nem que seja a nível social, não é preciso ser a mais nível nenhum. Alias aquilo que é mais difícil de fazer com que as crianças aprendam é a forma como socialmente se podem dar sem brigarem uns com os outros. Porque os conflitos deles baseiam-se em brigas no é!? Nem que seja por objetos, nem que seja por lugares a onde se querem sentar, nem que sejam pelas coisas mais simples. A socialização que nos tentamos trabalhar com eles é exatamente minimizar, no fundo, os conflitos que eles facilmente têm uns com os outros.

2. Porque pensa que acontecem os conflitos entre crianças?

Exatamente porque são crianças e porque querem tudo para eles e porque são egocêntricas e porque não conseguem perceber que o outro existe também. São eles, eles é o centro de tudo e dificilmente em sociedade se vive com 20 crianças ou 25 em que o centro são elas (riso) não é!? Têm obrigatoriamente que ir aprendendo aos poucos que há mais alguém não é!? Alem delas e que têm que respeitar o próximo. No fundo acho que é isso que cria mais conflitos entre as crianças.

3. Em que ocasiões ocorrem?

De verdade os conflitos ocorrem em qualquer ocasião, de verdade isso não tem momentos. Claro que em momentos de brincadeira ocorrerão logicamente mais conflitos, em brincadeira livre, porque é mais espontâneo, é mais o eu deles, vem mais ao de cima. Mas de verdade os conflitos entre crianças surgem em qualquer altura, ate nas rotinas podem surgir, porque um quer lavar as mãos primeiro do que o outro ou porque um quer se sentar na almofada onde outro já esta sentado, pronto os conflitos surgem a qualquer momento.

4. Considera os conflitos importantes para o desenvolvimento das crianças? Porquê? Em que dimensões? Exemplos.

Muito importantes, eu acho que as crianças.. de verdade eu acho que os conflitos, embora muito trabalhosos, porque é uma condição de um grupo de crianças em idade pré-escolar é existirem o conflitos e dão trabalho, porque nos não os podemos ignorar e temos que de facto os trabalhar de forma a ajudar as crianças a crescerem nesse sentido.. mas é uma coisa que os ajuda imenso a crescer e que.. no concreto, na pratica é que eles conseguem perceber que fizeram de uma determinada maneira mas se calhar se tivessem feito de outra já não teria surgido aquela confusão ou aquela briga ou aquele momento indesejado. Porque eles depois no fundo, quando aquilo cria confusão seria também é indesejado para eles, não conseguem é controlar o antes, e é essa a nossa função, aproveitar realmente os conflitos. Por isso eles crescem com os conflitos desde que nós os saibamos explicar e tirar a parte positiva de aquele momento menos bom ter acontecido.

5. Que tipo de situações de conflito devem ser mais valorizadas? E menos valorizadas.

Eu acho que isso é muito abstrato, essa pergunta, porque de verdade aquilo que para nós na teoria possa parecer um conflito banal, depende de com que crianças é que aconteceu, ele pode ter que ser mais valorizado ou menos valorizado porque mesmo aquelas coisas que são muito simples ou muito.. quase que passam despercebidas se for crianças que têm que ser obrigatoriamente mais seguidas a nível dos conflitos, também esses devem ser resolvidos nesse momento. Agora, claro que depende de com que crianças é que aconteceu, ele pode ter que ser mais valorizado ou menos valorizado Mas de verdade eu acho que qualquer tipo de conflito é para ser olhado e analisado e trabalhado.

Bloco IV

1. Como deve ser a intervenção do adulto nas situações de conflito? Exemplos?

Eu acho que a nossa obrigação enquanto adulto, é única e exclusivamente, com calma, com a calma que nos é permitida no momento, conversas muito com eles, mostrar-lhes qual é o lado mais fácil e o lado mais difícil de uma socialização. E com isso, nada melhor que a conversa, nada melhor do que os exemplos da prática, de aproveitarmos as coisas que vão acontecendo para lhes irmos sempre mostrando “olha hoje correu tao bem porque fizemos isto assim” não é!? “No outro dia, aconteceu isto...”, ir sempre lembrando o que é mau para eles irem tendo tanto a referência positiva como a menos positiva.

2. Qual a importância de serem as crianças a resolverem os seus próprios conflitos?

É importante, é importante. De verdade eu acho que a nossa função enquanto educadores, é inicialmente dar-lhes os valores, aquilo que é correto e aquilo que é menos correto ou mesmo incorreto. A partir do momento em que isso esta assimilado pelas crianças e a partir do momento em que nos temos noção de que, eles vão deixar de estar connosco e vão passar a ter que subir mais um degrau e ser mais autónomos, é importante nos lhes passarmos essa ferramenta para as mãos delas e ai, é ir dizendo “Olha então isto não correu bem entre vocês, venham ca os dois ou as duas ou os três, seja quem for, vão agora entre vocês tentar perceber o que é que não correu bem e o que é que deveriam ter feito para correr bem” e é passar um bocadinho essa responsabilidade para as mãos deles.

3. Que tipo de estratégias utiliza habitualmente na resolução de conflitos?

Eu no fundo as estratégias foi aquilo que já referi um pouco atrás, eu acho que não há nada melhor para resolver conflitos do que conversar com eles. O primeiro ponto para resolver um conflito, a meu ver, é acalmar, acalmar nem que seja estar ali sentado um bocado a pensar e a acalmar sem

aquele.. sem aquela sofreguidão que surge no meio de um conflitos, porque se estiver ainda a ferver, não vale a pena estar ali a tentar que as crianças percebam aquilo que nos precisamos que eles percebam. A partir do momento em que acalmaram , é conversar e nada melhor, normalmente, do que dizer “olha então vamos pensar porque é que aqui tives te sentado? Agora tenta tu explicar-me o que é que aconteceu” não é!? Porque crianças com 3 anos, 4 e 5 sabem perfeitamente fazer este raciocínio e é importante de facto quando nos sentamos uma criança, não a sentarmos e não lhe darmos depois um feedback a seguir não é!? Nos se sentamos, sentamos com um propósito, não sentamos so para eles não nos estarem a chatear no momento, a nossa função não é essa. A nossa função é de facto que eles aprendam porque é que pensem.. aprendam a pensar e a saber que as suas atitudes têm determinadas consequências no dia-dia e no sitio onde eles estão, estejam aqui, estejam em casa, estejam onde estiverem.

4. Como se posiciona face às situações de conflito entre as crianças?

Normalmente como mediadora, o meu papel é a mediador, é quem vai tentar chamar as crianças à razão. Tentando ouvir um e ouvir outro, isto no fundo é ser um bocadinho o advogado da questão não é!? Mas no fundo é ouvi-las e tentar encaminha-las mas sendo a mediadora do conflito.

5. Que tipo de estratégias e de atividades desenvolve que possam favorecer a diminuição de conflitos?

No fundo aquilo que eu tento fazer e já o faço talvez um pouco inconscientemente é ir aproveitando, como também atrás já referi, ir aproveitando quando as coisas correm bem num dia mas no dia anterior correram mal, é ir relembrando que “olha vejam”, não é!? ”Hoje valeu a pena porque nós conseguimos fazer uma serie de coisas que ontem não conseguimos porque ontem fizemos isto que não correu tão bem, fizemos aquilo..”. No fundo é ir lhes dando o retorno, o verso bom da medalha que é para eles preferirem esse e não o anterior. É encaminha-los.

6. Costuma diferenciar a abordagem/resposta na resolução dos conflitos? Exemplos?

Diferenciar consoante as crianças!? Sim sem duvida, e muitas vezes.. e aí o ser importante a reflexão que nos fazemos da nossa pratica.. muitas vezes quase que acabamos por cair no erro de exagerar, porque há crianças de fato muito difíceis a nível de conflitos e nos chegamos tanto a um certo ponto, porque independentemente de sabermos a teoria e do querermos colocar em prática, muitas vezes as coisas já são difíceis de.. o nosso impulso também esta cá não é!? E sim com certeza que eu reajo de maneira diferente com uma criança que normalmente não cria conflitos mas naquele momento teve um conflito, de uma criança que sistematicamente cria o mesmo tipo de conflitos, por isso a minha abordagem para com a criança é diferente, mais tenua com uma, menos simpática com a outra, à partida não é!? Por mais que eu até pudesse achar que devemos ser muito ténues na nossa abordagem, não é verdade porque quando eles sistematicamente são causadores de conflito, nos também chegamos a uma certa altura que temos de ser um pouco mais rigorosos com eles na forma como os abordamos. Rigorosos na forma que já falamos com eles aborrecidos,

de que já os sentamos, no sentido de que “não consegues estar a brincar ou não consegues fazer esta atividade sem danificar a atividade dos teus amigos então não podes participar na atividade” pronto não é!?

Bloco V

1. O que pensa dos objetivos desta investigação, e como vê o contributo que pode dar à mesma?

Eu acho que é importante, da facto, nos percebermos qual é o valor que devemos dar aos conflitos entre as crianças. Por isso a investigação ter o seu quê de interesse. Acho que é importante no fundo, e isto tanto a nível familiar como a nível educativo, acaba por ser um pouco a mesma coisa. Para muitas pessoas é comodo, aconteceu, deixa, vou fazer de conta que nem vejo.. deixa passar, se eu não valorizar pode ser que não volte a acontecer. A meu ver é um erro, por isso eu acho que é importante, de facto, este tipo de investigação no sentido de se perceber qual é o impacto que os conflitos têm no dia-dia das crianças e de verdade, mesmo as crianças que são diariamente conflituosas por natureza, sofrem muito com isso e é importante nos percebermos que desde o início devemos tentar minimizar esses momentos conflituosos para, até certo ponto, protegermos qualquer uma das nossas crianças, sendo as que sofrem com os conflitos daqueles mais teimosos, seja as próprias crianças que são muito conflituosas.

2. Gostaria de acrescentar alguma coisa ao que foi dito?

Não, penso que é de facto importante mesmo a nível de formação haver este tipo de abordagens mais sistematizadas sobre assuntos que são diários no nosso ambiente educativo. Porque isto...não há grupos sem conflitos e não há dias sem conflitos, não é só um por semana, todos os dias há conflitos a serem geridos dentro de um grupo de crianças de pré-escolar.

Bloco II

Idade - 41

Sexo - Feminino

Habilitações literárias – Licenciatura de educação de infância antes do tratado de bolonha.

O seu percurso profissional – Tenho estado como educadora desde aí.

Influência das suas características pessoais sobre o seu desempenho profissional – Na minha opinião tem muita influência, uma vez que isso reflete em tudo, ate na nossa vida. No caso com as crianças acho que sou uma pessoa afetuosa que gosta de dar mimo e... gosto de receber não só de dar. Sou também uma pessoa calma o que também influencia nas crianças, porque se formos calmos também transmitimos essa calma para as crianças. E se também tivermos uma colega calma connosco melhor ainda. Isso reflete-se muito no comportamento das crianças e no dia-dia delas.

Bloco III

1. O que é para si um conflito em contexto educativo? Exemplos?

Um conflito em contexto educativo é pra mim, quando duas crianças entram em conflito, quando se zangam uma com a outra e/ou brigam ou uma criança quer tirar uma coisa à outra e não se conseguem entender. Ou uma quando quer bater a outra seja por qual for o motivo, tenha razão ou não tenha, para mim é um género ou um exemplo de conflito.

2. Porque pensa que acontecem os conflitos entre crianças?

Porque acho que é natural, as crianças ainda não têm perceção por vezes.. as vezes até têm mas não sabem como gerir essas situações, o que é certo e o que é errado, eles querem assim e acham que tem de ser assim, independentemente dos efeitos e/ou das causas que possam vir a advir das suas atitudes. E não tendo essa perceção, acho que é por isso que acontecem os conflitos, devido à falta de maturidade que eles têm.

3. Em que ocasiões ocorrem?

Quando estão a brincar porque querem o brinquedo do outro, depois também tem a ver com a idade, por exemplo, no 5 anos já não existem tantos conflitos, tem a ver com o desenvolvimento, o crescimento e a maturidade de cada idade.. do que nos 3 anos, nos 3 anos ainda há muitos conflitos, brigam muito pelos brinquedos, são muito egocêntricos. E depois com o crescimento vão aprendendo, nos 5 anos já há muito menos conflitos mas no entanto também existem, as vezes batem porque se irritam uns com os outros, porque aquele quer passar a frente no escorrega e o outro não deixa passar e acaba por existir muitos conflitos, mas não tanto, nos 5 anos.

4. Considera os conflitos importantes para o desenvolvimento das crianças? Porquê? Em que dimensões? Exemplos.

Eu para mim acho que é importante eles aprenderem a lidar com a frustração, a aprenderem a lidar com o que é certo e o que é errado, ou se é certo ou se é errado. Aprenderem quando fazem coisas más advém consequências também, eles aprendem com isso. E acho que todo o que é... as coisas boas e as coisas más quer nas crianças, quer nos adultos, ajuda-nos a crescer e a melhorar a nossa forma de ser.

5. Que tipo de situações de conflito devem ser mais valorizadas? E menos valorizadas.

Para mim as mais valorizadas são aquelas em que uma criança pode magoar seriamente a outra, em que temos que os fazer perceber que é perigoso, o que poderia ter acontecido com aquela situação. As menos valorizadas são situações de brincadeira que o outro quer o brinquedo e se o outro já o tem, tem de esperar, tem de aprender a esperar, até eles próprios resolvam esses conflitos e aprendam a gerir isso.

Bloco IV

1. Como deve ser a intervenção do adulto nas situações de conflito? Exemplos?

Na minha opinião o adulto deve gerir com calma, deve conversar com as duas crianças (ou se houver mais), deve tentar mostrar às crianças o que é certo ou o que é errado e tentar colocá-los a refletir sobre isso para que eles percebam que aquilo que estão a fazer, que é errado e como é que... até ajudar a resolver, o que poderiam fazer para não acontecer. Por exemplo, uma criança está a brincar na garagem e a outra faz uma birra ou quer bater porque quer ir para lá e o outro não deixa, porque tem um limite, por exemplo de 4 crianças na garagem e aquele menino quer entrar e o outro não deixa, mas até tem razão porque só podem lá estar 4 crianças. O educador deve ver que eles não conseguem resolver o conflito e vai lá e explica, a criança até pode chorar, pode fazer birra mas se não consegue compreender então o educador deve levar a criança e sentá-la, conversar com ela e explicar “não vais agora vais depois, esperas um bocadinho, porque se estivesses lá também não querias que te tirasse a ti, que já lá estavas para colocar outra criança, por isso tens de esperar pela tua vez” que é uma coisa muito importante, saber esperar pela nossa vez.

2. Qual a importância de serem as crianças a resolverem os seus próprios conflitos?

É muito importante porque se eles forem aprendendo a resolver problemas, situações e conflitos sozinhos, eles vão crescendo a aprender a resolver situações de vida, diárias que acontecem, se eles forem habituados a todas as pessoas resolverem as coisas deles, eles quando chegarem à idade da escola, por exemplo, eles não vão conseguir resolver problemas sozinhos, não vão ser autónomos. Então eles precisam de ter alguma autonomia e de serem ensinados a resolver as coisas sozinhos, para mais tarde, saberem se desenvencilhar.

3. Que tipo de estratégias utiliza habitualmente na resolução de conflitos?

Uma delas é, esperar para ver se eles conseguem resolver, a bem, sem se magoarem, porque as vezes resolvem. Outra é quando vejo, estou ali atenta, até porque quando há um conflito nos apercebemo-nos sempre, pronto começam a falar mais alto ou ralham uns com os outros, e fico ali de lado a fingir que não estou a ver, a ver se a situação corre da melhor forma sem agressividade, ou sem se baterem. Caso veja que a situação está a

ficar complicada e que podem-se magoar, digiro-me a eles e ajudo a resolver o conflito. Falando com eles, vendo o que é que se passou, porque por vezes eles também nos enganam, e a vezes não sabemos bem, se não vimos tudo, as vezes corremos o risco, e já me aconteceu, ser injustos, porque não sabendo, um dia que é meu o outro diz que é dele, às vezes tenho resolvido “pronto agora nem um, nem outro” para não ser injusto. Mas já cheguei uma vez a achar, por exemplo que tinha sido o outro a bater e depois não sei como descobri de repente que afinal não tinha sido assim, mas depois peço desculpa, porque também é importante, quando se erra pede-se desculpa e isso é muito importante.

4. Como se posiciona face às situações de conflito entre as crianças?

Foi como já disse, permaneço calma, tento entender ambas as partes, consolo-os a ambos para se manterem calmos porque só a partir daí é que poderá se conversar e perceber o porque daquela briga e das suas consequências para ai ou ajuda-los na resolução do conflito, servindo como uma mediadora do dialogo entre eles, levando-os à razão e a perceber o que fizeram mal.. e também como poderão resolver a situação.

5. Que tipo de estratégias e de atividades desenvolve que possam favorecer a diminuição de conflitos?

Por exemplo, de atividades, pode ser com uma historia que fale sobre isso, que haja uma situação de amigos em que acontece algo que eles ajudam. Pode ser outras atividades, jogos, ate fazer mesmo jogos de regras para eles aprenderem a respeitar e a esperar pela sua vez, que é muito importante, porque as vezes há crianças que têm muita dificuldade e para eles é difícil perder e assim eles vão aprender a ultrapassar essas dificuldades e a crescer com elas.

6. Costuma diferenciar a abordagem/resposta na resolução dos conflitos? Exemplos?

Sim, porque se for uma situação grave, em que eu veja que uma criança vai magoar muito a outra, eu tenho que ir, se calhar ate é um bocado instintivo, porque dirijo-me la e se calhar ralho “não faças isso” pronto. E se calhar se for uma situação normal, que não se estão a magoar, eu chego lá e falo normalmente, que até é a melhor forma, convém também não nos exaltarmos porque eles também têm de aprender, se formos calmos, eles também aprendem a lidar com as situações calmamente.

Bloco V

1. O que pensa dos objetivos desta investigação, e como vê o contributo que pode dar à mesma?

Eu penso realmente que é muito importante, quer em pré-escolar, quer em creche é a resolução de conflitos e saber lidar com isso, cada um lida à sua maneira, tem a ver com a maneira de ser do educador, a forma como nos lidamos, como falamos com eles, as estratégias que utilizamos no dia-

dia são muito importantes e no dia-dia, todos os anos, ajuda a que tudo isso corra da melhor forma. E mais importante, nos servirmos como exemplo para isso, sermos um modelo a seguir, acho que é muito importante.

2. Gostaria de acrescentar alguma coisa ao que foi dito?

Não, ficou tudo (riso)

Bloco II

Idade - 50

Sexo - Feminino

Habilitações literárias – Mestrado em supervisão pedagógico, formação base, bacharelato no instituto Jean Piaget, escola superior e licenciatura no mesmo instituto em 1991

O seu percurso profissional – Para além dos estágios em jardim de infância durante a formação, participei num grupo de criação e inovação de um espaço de tempos livres, para crianças em idade escolar. Mais tarde deu se a reabertura de uma creche em meio rural, em Tremez. Fui educadora na C.P.C.J de Santarém. Atualmente sou vice presidente de uma IPSS, responsável pela valência de infância na instituição, também exerço funções como coordenadora pedagógica de uma creche em meio rural (verdelho)

Influência das suas características pessoais sobre o seu desempenho profissional –Só percorri o caminho que já percorri, atingindo metas a que me propus e escolhas que fiz pelas características pessoais que me definem.

Bloco III

1. O que é para si um conflito em contexto educativo? Exemplos?

Como educadora a trabalhar na valência de creche, considero um conflito, todas as ações que podem desencadear uma perturbação no ambiente educativo. Como o contexto educativo, processa-se basicamente nas rotinas diárias com crianças numa faixa etária muito egocêntrica e estas perturbações surgem de muitas maneiras. Por exemplo a birra, o choro, o sono, a fome, o não reconhecimento da presença do outro.

Estão na fase egocêntrica, logo não existe partilha e estão a aprender os compassos de espera, precisam de confiar que vai chegar a vez de cada um. O pensamento deles é “Tenho dúvidas para comigo, logo não reconhece os outros”.

2. Porque pensa que acontecem os conflitos entre crianças?

Os conflitos acontecem pelas razões enumeradas anteriormente.

3. Em que ocasiões ocorrem?

Em qualquer ocasião, devido ao egocentrismo das crianças numa faixa etária e à dificuldade de entendimento para com as necessidades dos outros.

4. Considera os conflitos importantes para o desenvolvimento das crianças? Porquê? Em que dimensões? Exemplos.

Cada conflito que surge, é uma oportunidade para ajudarmos a criança a gerir a frustração que sente, não esquecendo que ele esta numa dimensão social e pessoal em desenvolvimento. Por exemplo, quando a criança diz “a mãe é minha”, so com o desenvolvimento/crescimento, com o reconhecimento dos papéis sociais, a criança entende, com ½ anos que a figura mãe é única mas que o adjetivo mãe serve vários substantivos.

5. Que tipo de situações de conflito devem ser mais valorizadas? E menos valorizadas.

Todos os conflitos devem ser valorizados porque se surgem, se são evidenciados por algumas crianças, no preciso momento que acontecem são frustrantes para quem os sente.

Bloco IV

1. Como deve ser a intervenção do adulto nas situações de conflito? Exemplos?

O adulto deve ser sempre mediador, intervir quando necessário, na ajuda ao pensamento simbólico, usando sempre a imparcialidade com as crianças, tendo sempre cuidado para não se deixar levar por rótulos ou expectativas de atitudes em relação às crianças, nas suas características individuais. Por exemplo uma criança quer andar num triciclo e esse esta ocupado com outra criança. Se a criança cria um conflito, devemos esperar para acalmar, fomentar o diálogo, bem como os tempos individuais. Nesse momento eu talvez diria “agora esperas um bocadinho e depois vais tu. O Zé (por exemplo) vai passar aqui três vezes (P.EX) e depois és tu, depois das tu três voltas e trocas com outro colega. Enquanto esperas ajudas a contar as voltas”

2. Qual a importância de serem as crianças a resolverem os seus próprios conflitos?

Porque só assim são realmente envolvidos, partindo da premissa que cada conflito é acompanhado de uma frustração, só com cada criança sentindo que o está a resolver, consegue adquirir ferramentas solidas para crescer e sentir as ações como suas e dependentes das suas próprias escolhas.

3. Que tipo de estratégias utiliza habitualmente na resolução de conflitos?

A conversa, a mediação, o discurso adaptado ao conhecimento de cada criança.

4. Como se posiciona face às situações de conflito entre as crianças?

Como adulto sempre com o papel de mediador.

5. Que tipo de estratégias e de atividades desenvolve que possam favorecer a diminuição de conflitos?

Atenção individualizada, reconhecer o seu papel, para que possa reconhecer os outros. Apoiando os comportamentos positivos por exemplo “Agora és tu, depois é o outro” ou “hoje foi muito lindo ajudou a...”

6. Costuma diferenciar a abordagem/resposta na resolução dos conflitos? Exemplos?

Se tento sempre ser mediador, ajudo, incentivando o pensamento para a resolução, servindo de empenho numa ação, nunca ser a solução/resposta no conflito.

Bloco V

1. O que pensa dos objetivos desta investigação, e como vê o contributo que pode dar à mesma?

Os conflitos vão sempre estar presentes no ambiente/contexto educativo, logo ter toda a pertinência os objetivos desta investigação, para que possamos adotar atitudes enquanto adultos e ao mesmo tempo que estas ajudem a fornecer ferramentas importantes para o desenvolvimento de cada um, até numa perspetiva futura ou seja “estas crianças enquanto adultos”

2. Gostaria de acrescentar alguma coisa ao que foi dito?

Queria acrescentar e valorizar os utensílios desta temática, pois a resolução das frustrações, dos conflitos, se forem bem definidos para cada um de nós adultos, mediadores no desenvolvimento das apetências, significará, sem duvida, cada vez mais um crescimento harmonioso de cada um, o que tornará os conflitos educativos, sejam eles quais forem, famílias, educação formal, informal, os amigos, os colegas, numa estrutura de vivências e saberes muito mais solidários, tornando cada indivíduo muito mais solido e conhecedor de si. Termino como comecei “Só conhecendo a si mesmo, posso reconhecer os outros”.

Anexo 5 – Instrumento de apoio da análise das entrevistas.

Concepção de conflito

O que é para si um conflito em contexto educativo? Exemplos?

E1	E2	E3	E4
“(..)Tipo, sei lá... brigas.. Um exemplo, a partilha dos brinquedos que é uma coisa que eles têm que vir.. tem que ir adquirindo ao longo do tempo.”	“(..)qualquer contratempo que surja entre as crianças nem que seja a nível social, não é preciso ser a mais nível nenhum.” “(..)os conflitos deles baseiam-se em brigas(..)Nem que seja por objetos, nem que seja por lugares a onde se querem sentar”	“(..)quando duas crianças entram em conflito, quando se zangam uma com a outra e/ou brigam ou uma criança quer tirar uma coisa à outra e não se conseguem entender. Ou uma quando quer bater a outra seja por qual for o motivo(..)”	“(..)considero um conflito, todas as ações que podem desencadear uma perturbação no ambiente educativo.”

Porque pensa que acontecem os conflitos entre crianças?

E1	E2	E3	E4
“Porque eles são todos diferentes, porque normalmente existe ainda aquela parte de egoísmo da criança, tudo o que vê nos outros quer.” “Também depende da personalidade de cada criança.”	“(..)porque querem tudo para eles e porque são egocêntricas e porque não conseguem perceber que o outro existe também.”	“(..)as crianças ainda não têm perceção(..) o eu é certo e o que é errado” “(..)eles querem assim e acham que tem de ser assim, independentemente dos efeitos e/ou das causas que possam vir a advir das suas atitudes.” “(..)devido à falta de maturidade”	“(..)numa faixa etária muito egocêntrica e estas perturbações surgem de muitas maneiras. Por exemplo a birra, o choro, o sono, a fome, o não reconhecimento da presença do outro.” “Estão na fase egocêntrica, logo não existe partilha e estão a aprender os compassos de espera”

Em que ocasiões ocorrem?

E1	E2	E3	E4
<p>“(…)depende de cada grupo.”</p> <p>“Talvez ocorra mais para a tarde, quando eles estão mais cansados de estar aqui o dia todo.. surgem mais situações desse tipo de conflitos,”</p>	<p>“(…)ocorrem em qualquer ocasião”</p> <p>“(…)em momentos de brincadeira ocorrerão logicamente mais conflitos, em brincadeira livre, porque é mais espontâneo(…)”</p> <p>“(…)conflitos entre crianças surgem em qualquer altura, ate nas rotinas podem surgir, porque um quer lavar as mãos primeiro do que o outro ou porque um quer se sentar na almofada onde outro já esta sentado.”</p>	<p>“Quando estão a brincar porque querem o brinquedo do outro, depois também tem a ver com a idade(…)”</p> <p>“(…) tem a ver com o desenvolvimento, o crescimento e a maturidade de cada idade”</p> <p>“(…)nos 3 anos ainda há muitos conflitos, brigam muito pelos brinquedos, são muito egocêntricos.”</p>	<p>“Em qualquer ocasião, devido ao egocentrismo das crianças(…)e à dificuldade de entendimento para com as necessidades dos outros.”</p>

Considera os conflitos importantes para o desenvolvimento das crianças? Porquê? Em que dimensões? Exemplos.

E1	E2	E3	E4
<p>“(…)porque os ajuda a crescer interiormente(…)adquirir autoconfiança, autoestima(…)”</p>	<p>“(…) na pratica é que eles conseguem perceber que fizeram de uma determinada maneira mas se calhar se tivessem feito de outra já não teria surgido aquela confusão ou aquela briga ou aquele momento indesejado.”</p> <p>“Por isso eles crescem com os</p>	<p>“(…)acho que é importante eles aprenderem a lidar com a frustração, a aprenderem a lidar com o que é certo e o que é errado(…)”</p> <p>. “Aprenderem quando fazem coisas más advém consequências também(…)”</p>	<p>“(…)é uma oportunidade para ajudarmos a criança a gerir a frustração que sente, não esquecendo que ele esta numa dimensão social e pessoal em desenvolvimento.”</p>

	conflitos desde que nós os saibamos explicar e tirar a parte positiva de aquele momento menos bom ter acontecido.”		
--	--	--	--

Que tipo de situações de conflito devem ser mais valorizadas? E menos valorizadas?

E1	E2	E3	E4
<p>“(…)quando chega aquela parte em que já começam (riso) em que chegam à agressão aí tenho de intervir.”</p> <p>“(…)tento que eles resolvam conversando(…)”</p>	<p>“(…)depende de com que crianças é que aconteceu, ele pode ter que ser mais valorizado ou menos valorizado(…)”</p> <p>“(…)depende de com que crianças é que aconteceu, ele pode ter que ser mais valorizado ou menos valorizado(…)”</p> <p>“(…)qualquer tipo de conflito é para ser olhado e analisado e trabalhado. “</p>	<p>“(…)as mais valorizadas são aquelas em que uma criança pode magoar seriamente a outra(…)”</p> <p>“As menos valorizadas são situações de brincadeira que o outro quer o brinquedo e se o outro já o tem, tem de esperar,(…) até que eles próprios resolvam esses conflitos e aprendam a gerir isso”</p>	<p>“Todos os conflitos devem ser valorizados porque (…) no preciso momento que acontecem são frustrantes para quem os sente.”</p>

Papel do adulto na gestão de conflitos

Como deve ser a intervenção do adulto nas situações de conflito? Exemplos?

E1	E2	E3	E4
<p>“(...)converso com eles(…)”</p> <p>“(...)muitas vezes eu não sei de que lado está a razão e por isso é que eu digo para eles tentarem resolver (...)”</p>	<p>“(...)é única e exclusivamente, com calma, com a calma que nos é permitida no momento, conversar muito com eles, mostrar-lhes qual é o lado mais fácil e o lado mais difícil de uma socialização.”</p> <p>“(...)nada melhor que a conversa, nada melhor do que os exemplos da prática, de aproveitarmos as coisas que vão acontecendo(…)”</p>	<p>“(...) o adulto deve gerir com calma, deve conversar com as duas crianças (ou se houver mais), deve tentar mostrar às crianças o que é certo ou o que é errado e tentar colocá-los a refletir sobre isso(…)”</p> <p>“O educador deve ver que eles não conseguem resolver o conflito e vai lá e explica, a criança até pode chorar, pode fazer birra mas se não consegue compreender então o educador deve levar a criança e senta-la, conversar com ela e explicar(…)”</p>	<p>“O adulto deve ser sempre mediador, intervir quando necessário, (...) usando sempre a imparcialidade com as crianças, tendo sempre cuidado para não se deixar levar por rótulos ou expectativas de atitudes em relação às crianças(…)”</p> <p>“(...)devemos esperar para acalmar, fomentar o diálogo, bem como os tempos individuais.”</p>

Qual a importância de serem as crianças a resolverem os seus próprios conflitos?

E1	E2	E3	E4
<p>“(...)tem influência no desenvolvimento, no crescimento deles, no crescimento pessoal.”</p> <p>“(...)toda a vida irão ter conflitos, vão ter contrariedades e eles têm que se ir habituando a resolvê-los(…)”</p>	<p>“(...)a nossa função enquanto educadores, é inicialmente dar-lhes os valores, aquilo que é correto e aquilo que é menos correto ou mesmo incorreto. A partir do momento em que isso está assimilado pelas crianças e a partir do momento em que nos temos</p>	<p>“(...)se eles forem aprendendo a resolver problemas, situações e conflitos sozinhos, eles vão crescendo a aprender a resolver situações de vida, diárias que acontecem”</p> <p>“(...)eles precisam de ter alguma</p>	<p>“(...)só assim são realmente envolvidos, partindo da premissa que cada conflito é acompanhado de uma frustração, só com cada criança sentindo que o está a resolver, consegue adquirir ferramentas sólidas para crescer e sentir as ações como suas e</p>

	<p>noção de que, eles vão deixar de estar connosco e vão passar a ter que subir mais um degrau e ser mais autónomos, é importante nos lhes passarmos essa ferramenta para as mãos delas(...)"</p> <p>"(...)passar um bocadinho essa responsabilidade para as mãos deles."</p>	<p>autonomia e de serem ensinados a resolver as coisas sozinho(...)"</p>	<p>dependentes das suas próprias escolhas."</p>
--	---	--	---

Que tipo de estratégias utiliza habitualmente na resolução de conflitos?

E1	E2	E3	E4
<p>"É o dialogo (...) e tentar que ele resolvam primeiro"</p>	<p>"(...)não há nada melhor para resolver conflitos do que conversar com eles(...)"</p> <p>"O primeiro ponto para resolver um conflito, a meu ver, é acalmar, acalmar nem que seja estar ali sentado um bocado a pensar (...)"</p> <p>"(...)aprendam a pensar e a saber que as suas atitudes têm determinadas consequências(...)"</p>	<p>"(...)esperar para ver se eles conseguem resolver, a bem, sem se magoarem(...)"</p> <p>"Caso veja que a situação esta a ficar complicada e que podem-se magoar, digiro-me a eles e ajudo a resolver o conflito. Falando com eles, vendo o que é que se passou(...)"</p>	<p>"A conversa, a mediação, o discurso adaptado ao conhecimento de cada criança."</p>

Como se posiciona face às situações de conflito entre as crianças?

E1	E2	E3	E4
<p>“(…)normalmente estou sempre a observar e sempre que vejo ali uma brigazita, eu não intervenho, deixo que eles resolvam.”</p> <p>“Não os castigo por causa dos conflitos porque não os deixo chegar a agressão(…)”</p>	<p>“(…)como mediadora, o meu papel é a mediador, é quem vai tentar chamar as crianças à razão.”</p> <p>“(…)é ouvi-las e tentar encaminha-las mas sendo a mediadora do conflito.”</p>	<p>“(…) permaneço calma, tento entender ambas as partes, consolo-os a ambos para se manterem calmos porque só a partir daí é que poderá se conversar e perceber o porque daquela briga e das suas consequências para ai ou ajuda-los na resolução do conflito, servindo como uma mediadora do dialogo entre eles, levando-os à razão e a perceber o que fizeram mal.. e também como poderão resolver a situação.”</p>	<p>“(…)sempre com o papel de mediador.”</p>

Que tipo de estratégias e de atividades desenvolve que possam favorecer a diminuição de conflitos?

E1	E2	E3	E4
<p>“Utilizo muito os jogos para eles terem a oportunidade de perder”</p> <p>“Tenho que lhes explicar porque é que as pessoas perdem e ganham”</p>	<p>“(…) ir aproveitando quando as coisas correm bem num dia mas no dia anterior correram ma é ir relembrando(…) ”Hoje valeu a pena porque nós conseguimos fazer uma serie de coisas que ontem não conseguimos porque ontem fizemos isto que não correu tão bem, fizemos aquilo..”</p>	<p>“(…)historia que fale sobre isso”</p> <p>“(…) jogos de regras para eles aprenderem a respeitar e a esperar pela sua vez, que é muito importante, (..) assim eles vão aprender a ultrapassar essas dificuldades e a crescer com elas.”</p>	<p>“Atenção individualizada (…)”</p> <p>“Apoiando os comportamentos positivos.”</p>

	“(…)ir lhes dando o retorno, o verso bom da medalha que é para eles preferirem esse e não o anterior(…)”		
--	--	--	--

Costuma diferenciar a abordagem/resposta na resolução dos conflitos? Exemplos?

E1	E2	E3	E4
“(…) estou a observar e sempre que vejo ali uma brigazita, eu não intervenho, deixo que eles resolvam (…)”	“(…) eu reajo de maneira diferente com uma criança que normalmente não cria conflitos mas naquele momento teve um conflito, de uma criança que sistematicamente cria o mesmo tipo de conflitos, por isso a minha abordagem para com a criança é diferente, mais ténue com uma, menos simpática com a outra (…)”	<p>“ Sim, porque se for uma situação grave, em que eu veja que uma criança vai magoar muito a outra, eu tenho que ir, se calhar ate é um bocado instintivo, porque dirijo-me la e se calhar ralho(…)”</p> <p>“(…) se for uma situação normal, que não se estão a magoar, eu chego lá e falo normalmente(…)”</p>	“ Tento sempre ser mediador, ajudo, incentivando o pensamento para a resolução (..) nunca ser a solução/resposta no conflito”

Anexo 6 - Tabela de Categorização das respostas das entrevistas – “Conceções de conflito”

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Participantes
Conceções de conflito	Perspetiva pessoal sobre o conflito	<p>“ ... os conflitos deles baseiam-se em brigas ... nem que seja por objetos, nem que seja por lugares a onde se querem sentar”</p> <p>“ ... quando duas crianças entram em conflito, quando se zangam uma com a outra e/ou brigam ... ”</p> <p>“... considero um conflito, todas as ações que podem desencadear uma perturbação no ambiente educativo.”</p>	<p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p>
	Razões	<p>“Porque eles são todos diferentes, porque normalmente existe ainda aquela parte de egoísmo da criança, tudo o que vê nos outros quer.”</p> <p>“Também depende da personalidade de cada criança.”</p> <p>“ ... porque querem tudo para eles e porque são egocêntricas e porque não conseguem perceber que o outro existe também.”</p> <p>“Estão na fase egocêntrica, logo não existe partilha e estão a aprender os compassos de espera”</p> <p>“... dificuldade de entendimento para com as necessidades dos outros.”</p>	<p>E1</p> <p>E1</p> <p>E2</p> <p>E4</p> <p>E4</p>

	Exemplos	<p>“ ... em momentos de brincadeira ocorrerão logicamente mais conflitos, em brincadeira livre, porque é mais espontâneo”</p> <p>“... nas rotinas podem surgir, porque um quer lavar as mãos primeiro do que o outro ou porque um quer se sentar na almofada onde outro já esta sentado,”</p> <p>“...seja por objetos, nem que seja por lugares a onde se querem sentar.”</p> <p>“Quando estão a brincar porque querem o brinquedo do outro, depois também tem a ver com a idade...”</p> <p>“...porque aquele quer passar a frente no escorrega e o outro não deixa passar e acaba por existir muitos conflitos”</p> <p>“... uma criança quer tirar uma coisa à outra e não se conseguem entender.”</p>	<p>E2</p> <p>E2</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E3</p> <p>E4</p>
	Vantagens	<p>“ ... porque os ajuda a crescer interiormente ... adquirir autoconfiança, autoestima ...”</p> <p>“ ... acho que é importante eles aprenderem a lidar com a frustração, a aprenderem a lidar com o que é certo e o que é errado ... quando fazem coisas más advém consequências também”</p> <p>“ ... é uma oportunidade para ajudarmos a criança a gerir a frustração que sente, não esquecendo que ele esta numa dimensão social e pessoal em desenvolvimento.”</p>	<p>E1</p> <p>E3</p> <p>E4</p>

Anexo 7 – Tabela de categorização das respostas das entrevistas – “Papel do adulto na gestão de conflitos”

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Participantes
Papel do adulto na gestão dos conflitos	Atitude	<p>“... sou uma pessoa bastante calma.. evito gritar, converso com eles.”</p> <p>“A alegria, a simpatia, o afeto, no fundo é a parte emocional que se traz mais para o trabalho sempre.”</p> <p>“... sou uma pessoa afetuosa que gosta de dar mimo... Sou também uma pessoa calma o que também influencia nas crianças.”</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p>
	Intervenção	<p>“(...)normalmente estou sempre a observar e sempre que vejo ali uma brigazita, eu não intervenho, deixo que eles resolvam.”</p> <p>“... com calma ... conversar muito com eles, mostrar-lhes qual é o lado mais fácil e o lado mais difícil de uma socialização.”</p> <p>“... é inicialmente dar-lhes os valores, aquilo que é correto e aquilo que é menos correto ou mesmo incorreto.”</p> <p>“... deve gerir com calma, deve conversar com as duas crianças, deve tentar mostrar às crianças o que é certo ou o que é errado e tentar colocá-los a refletir sobre isso(...)”</p> <p>“O adulto deve ser sempre mediador, intervir quando necessário ... usando sempre a imparcialidade com as crianças, tendo sempre cuidado para não se deixar levar por rótulos ou expetativas de atitudes em relação às crianças ...”</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p>

	Criança autónoma	<p>“... se eles forem aprendendo a resolver problemas, situações e conflitos sozinhos, eles vão crescendo a aprender a resolver situações de vida, diárias que acontecem”</p> <p>“... consegue adquirir ferramentas solidas para crescer e sentir as ações como suas e dependentes das suas próprias escolhas.”</p>	E3 E4
	Estratégias	<p>“... mediadora, o meu papel é a mediador, é quem vai tentar chamar as crianças à razão.”</p> <p>“... é ouvi-las e tentar encaminha-las mas sendo a mediadora do conflito.”</p> <p>“Nos se sentamos, sentamos com um propósito...”</p> <p>“... ajuda-los na resolução do conflito, servindo como uma mediadora do dialogo entre eles, levando-os à razão e a perceber o que fizeram mal e também como poderão resolver a situação.”</p> <p>“...tentar colocá-los a refletir sobre isso para que eles percebam que aquilo que estão a fazer, que é errado”</p> <p>“Tento sempre ser mediador, ajudo, incentivando o pensamento para a resolução.”</p> <p>“A conversa, a mediação, o discurso adaptado ao conhecimento de cada criança.”</p>	E2 E2 E2 E3 E3 E4 E4

	Atividades	<p>“Utilizo muito os jogos para eles terem a oportunidade de perder”</p> <p>“; ir aproveitando quando as coisas correm bem num dia mas no dia anterior correram mal,...ir lhes dando o retorno, o verso bom da medalha que é para eles preferirem esse e não o anterior.”</p> <p>“... jogos de regras para eles aprenderem a respeitar e a esperar pela sua vez, que é muito importante...”</p> <p>“Atenção individualizada, reconhecer o seu papel, para que possa reconhecer os outros. Apoiando os comportamentos positivos...”</p>	E1 E2 E3 E4
--	------------	--	----------------------------------