



Universidade de
Aveiro
2021

Departamento de Educação e Psicologia

**ANA CATARINA
RODRIGUES
NOGUEIRA**

**RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE AS
CRIANÇAS NO JARDIM DE INFÂNCIA**



**Universidade de
Aveiro**
2021

Departamento de Educação e Psicologia

**ANA CATARINA
RODRIGUES
NOGUEIRA**

**RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ENTRE AS
CRIANÇAS NO JARDIM DE INFÂNCIA**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB realizado sob a orientação de Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, professora associada no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Pai, onde quer que estejas, consegui!

o júri

Presidente – Professora Doutora Ana Alexandra Valente Rodrigues
Professora Associada, Universidade de Aveiro

Vogal – Arguente Principal: Doutora Helena Maria Ferreira Moreno Luís
Professora Adjunta, Instituto Politécnico de Santarém
Escola Superior de Educação

Vogal – Orientador: Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada, Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Gabriela Portugal pela enorme disponibilidade, colaboração, atenção, carinho e sobretudo paciência.

Ao meu querido filho, agradeço de forma muito especial e dedico este trabalho, foi difícil gerir o tempo quando mais precisava.

A minha querida mãe pelos incentivos para não desistir e assim tornar este sonho realidade.

Agradeço ao Márcio por tentar perceber a importância desta formação para mim, restante família e amigos, pelo apoio e palavras de incentivo que me dedicaram e sobretudo por acreditarem em mim e nas minhas capacidades. A todos os participantes que colaboraram no estudo, pois sem eles não seria possível a realização deste projeto.

A todos os meus professores que marcaram o meu percurso académico, ficarão para sempre como uma referência.

Agradeço a Deus, pelas vezes que me amparou, me deu coragem e força para não desistir deste projeto.

palavras-chave Educação pré-escolar; brincar; conflitos entre crianças; papel do adulto

resumo

O presente relatório visa apresentar um trabalho desenvolvido ao longo da prática Pedagógica Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, da Universidade de Aveiro, durante o ano letivo de 2016-2017. Neste trabalho pretendeu-se compreender as situações de resolução de conflitos entre as crianças, em particular em situações de brincar ou em outras atividades livres, num contexto de jardim de infância.

Em situações livres, como o brincar, frequentemente, o educador tenta evitar o surgimento dos conflitos quer intervindo rapidamente na sua resolução, quer realizando atividades dirigidas. Considerando que os conflitos são inerentes à condição humana, num contexto educativo é fundamental entendê-los como uma oportunidade para trabalhar valores e regras sociais. Neste âmbito, considerámos pertinente analisar os conflitos que ocorrem entre as crianças durante o brincar e noutras atividades livres, percebendo as estratégias adotadas na sua resolução e qual o papel do adulto nesse processo, de modo a favorecer o desenvolvimento e a autonomia da criança.

A partir de um conjunto de situações observadas, envolvendo 6 crianças do grupo, foi possível categorizar a nossa análise considerando: o local onde o conflito surge, a situação de conflito, forma como é vivido o conflito, a quem recorre a criança para a resolução do conflito, atitude do adulto e como é resolvida a situação.

Terminamos este relatório, identificando limitações do estudo e apontando a sua importância para o nosso próprio desenvolvimento profissional.

keywords Pre-school education; play; conflicts between children; adult role

abstract With this dissertation we mean to show a work developed in the Supervised Pedagogic Practice, in the master of Kindergarten Teaching and 1st CEB Teaching in Universidade de Aveiro during the school year 2016-2017. We intend to understand the solving conflict situations between children, particularly in playing context or in other free activities in a kindergarten environment. In situations when children play freely, it is common for the teacher to try to avoid the beginning of conflict situations whether by quickly intervening in its resolution or by creating controlled activities. Bearing in mind that conflicts are part of the human condition, in an educational context it becomes fundamental to see them as an opportunity to work values and social rules. Thus, it is pertinent to analyze the conflicts that happen between children not only when they are playing but also in other free activities by understanding the adopted strategies in the resolutions as well as what the adult role is in the process in a way that we can help the children's development and autonomy. Beginning with a certain number of situations which involved 6 children from a group, we were able to divide our analysis into different aspects considering: where the conflict happens, the conflict situation, the way the children behave during the conflict, whose help is requested, the adult attitude and how the situation is solved. We finish this dissertation by identifying the study limitations as well as its importance to our own professional development.

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - O CONTEXTO DE ESTÁGIO	4
O CONTEXTO A1	5
O CONTEXTO A2	6
O PORQUÊ DE UM ESTUDO SOBRE “RESOLUÇÃO DE CONFLITOS DURANTE O BRINCAR E/OU ATIVIDADES LIVRES”.....	11
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
O DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA CRIANÇA	13
O BRINCAR, OS CONFLITOS E O PAPEL DO EDUCADOR	17
CAPÍTULO III – TRABALHO EMPÍRICO	24
OBJETIVOS DO ESTUDO	24
OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	24
TIPO DE ESTUDO.....	25
PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	27
PARTICIPANTES NO ESTUDO	27
PASSAMOS A FAZER UMA APRESENTAÇÃO DE CADA UMA DESTAS CRIANÇAS:.....	27
CATEGORIAS DE ANÁLISE	31
RESULTADOS OBTIDOS.....	32
ANÁLISE DOS DADOS	37
LOCAL ONDE SURGE O CONFLITO	37
IDENTIFICAÇÃO DO CONFLITO	38
COMO RESOLVE A CRIANÇA O CONFLITO	39
A QUEM RECORRE A CRIANÇA PARA A RESOLUÇÃO DO CONFLITO	41
ATITUDE DO EDUCADOR NA RESOLUÇÃO DO CONFLITO	41
RESOLUÇÃO DO CONFLITO.....	43
CONCLUSÃO GLOBAL	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48

INTRODUÇÃO

O presente relatório visa apresentar um trabalho desenvolvido ao longo da prática Pedagógica Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, da Universidade de Aveiro, durante o ano letivo de 2016-2017. Neste trabalho pretende-se compreender as situações de resolução de conflitos entre as crianças, em particular em situações de brincar ou em outras atividades livres.

O ato de brincar desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Assim, importa prestar particular atenção ao brincar e à interação entre as crianças, momentos chave de socialização e de resolução de problemas. A interação da criança com o mundo através do brincar, a atenção à sua iniciativa e autonomia e a leitura experiencial do seu mundo vivido, estiveram na base do nosso estudo. A capacidade que o educador adquire na compreensão do experienciado pela criança irá permitir-lhe dar resposta às necessidades da criança, com o intuito de lhes proporcionar momentos de elevado bem-estar e o desenvolvimento das suas potencialidades.

Na educação de infância verifica-se, frequentemente, uma subvalorização do brincar e da iniciativa das crianças, predominando atividades dirigidas ou propostas pelo adulto.

Em situações livres, como o brincar, segundo Vinha (2004), o educador tenta, frequentemente, evitar o surgimento dos conflitos quer intervindo rapidamente na sua resolução, quer realizando atividades dirigidas. Considerando que os conflitos são inerentes à condição humana, é fundamental entendê-los como uma oportunidade para trabalhar valores e regras sociais. Neste âmbito, consideramos pertinente analisar os conflitos que ocorrem entre as crianças durante o brincar e noutras atividades livres, percebendo as estratégias adotadas, na sua resolução e qual o papel do adulto nesse processo, de modo a favorecer o desenvolvimento e a autonomia da criança.

Considerando a natureza de um trabalho de pesquisa desenvolvido no âmbito da nossa prática pedagógica, optou-se por um estudo exploratório em torno dos seguintes objetivos:

- (1) Identificar e descrever os conflitos que ocorrem em momentos de brincar/atividades livres;
- (2) Perceber as estratégias adotadas pela criança na resolução dos conflitos;

(3) Compreender a atitude do adulto¹ face aos conflitos.

O presente relatório encontra-se estruturado em três capítulos, para além desta introdução e das considerações finais. Num primeiro capítulo, apresenta-se o contexto de estágio e enquadra-se o sentido da nossa opção pela temática da resolução de conflitos, com uma atenção particular a situações que ocorrem durante o brincar. Segue-se um capítulo em que se apresenta o enquadramento conceitual, focado em alguns conceitos importantes para o trabalho, como sejam o desenvolvimento social das crianças, o brincar, os conflitos e o papel do adulto no seu acompanhamento. Num terceiro capítulo, retomam-se os objetivos do nosso estudo, descrevem-se as opções metodológicas e apresenta-se o trabalho empírico desenvolvido e a análise dos dados. Finalmente, nas considerações finais, apontam-se limitações do estudo e apresentam-se implicações para a prática pedagógica e para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

¹ Num número significativo de situações analisadas o adulto envolvido era a própria autora deste relatório, enquanto educadora estagiária.

CAPÍTULO I - O CONTEXTO DE ESTÁGIO

CAPÍTULO I - O CONTEXTO DE ESTÁGIO

Tratando-se este documento de um relatório de estágio, torna-se fundamental apresentar a instituição/centro escolar onde decorreu a nossa prática pedagógica supervisionada, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e em contexto de educação pré-escolar (EPE), ao longo do 1.º e 2.º semestre de 2016-2017. Com o intuito de facilitar a distinção entre os dois contextos, estes serão referidos por contextos A1 e A2. A nossa prática pedagógica no contexto A1 (1.º CEB) foi de 13 semanas e no contexto A2 (EPE) foi de 14 semanas. O estudo que apresentamos foi realizado no contexto A2, razão pela qual o descritivo deste contexto é mais desenvolvido do que o do contexto A1.

Para caracterizar a instituição recorreremos a documentos oficiais da instituição que se encontram disponíveis online, nomeadamente, o “Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas X e as “Linhas Gerais do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas X. O centro escolar integra o Agrupamento de Escolas e inclui as valências de 1.º Ciclo, Pré-Escolar e ATL, existindo oito turmas de 1.º Ciclo (duas por cada ano) e duas salas de jardim-de-infância.

O edifício tem quatro salas de aulas para os alunos do 1.º CEB, com boa exposição solar, distribuídas por 2 pisos. A escola inclui uma biblioteca que está integrada na Rede de Bibliotecas Escolares, onde são desenvolvidas atividades de leitura; de escrita e outras atividades de distintas áreas disciplinares, quer para a EPE quer para o 1.º CEB. Com o intuito de promover a biblioteca e familiarizar as crianças com os livros, foram desenvolvidas algumas intervenções neste espaço, tendo em conta que os livros são fundamentais ao desenvolvimento da criança, e que uma criança que convive com os livros desde muito cedo tem mais facilidade em desenvolver competências de leitura e escrita.

O centro escolar atende mais de 200 crianças, integra oito professores de 1.º ciclo, sendo que uma das professoras é a coordenadora da instituição; duas educadoras de infância; uma técnica administrativa; quatro assistentes operacionais e oito técnicos que apoiam o ATL. O ATL conta com o apoio exclusivo da associação de pais. De realçar, que este centro escolar participa no projeto “Eco-escolas” que tem como principal objetivo consciencializar as crianças e a restante comunidade escolar, para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para a gestão e reconhecimento de boas práticas ambientais.

O CONTEXTO A1

Neste contexto, desenvolveu-se o estágio, com uma turma do 3.º ano, ao longo de treze semanas. O professor que proporcionou o acolhimento, contava com vários anos de experiência e, foi possível observar que por um lado era muito carinhoso para todas as crianças e, por outro lado, bastante exigente com os alunos pretendendo sempre que os objetivos individuais de cada um, fossem alcançados. Foi, ainda, notória a cumplicidade e a boa relação existente entre o professor e a turma. Frequentemente, o professor dizia: *“Eu quero que eles gostem da escola e que sejam felizes aqui e lá fora”*.

A turma era composta por doze alunos do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade, todos residentes no concelho onde se localiza a escola. Dos dezanove alunos que constituíam a turma, um deles tinha síndrome de Asperger e encontrava-se ao nível do 2.º ano de escolaridade. No momento da observação foi possível constatar que a turma era muito participativa e empenhada nas atividades propostas pelo professor. Ao nível de relacionamento interpessoal entre pares, constatou-se que entravam facilmente em conflito, sobretudo as meninas. Desde logo ficámos muito interessadas em compreender melhor as situações de conflitos entre as crianças.

No que diz respeito à organização da sala, apresentava a disposição tradicional: mesas corridas, umas atrás das outras, viradas para o quadro, em que os alunos eram dispostos aos pares.

A sala tinha uma parede formada por janelas, que permaneciam habitualmente fechadas, levando à utilização frequente da luz elétrica, desaproveitando, muitas vezes, a luz natural de que esta escola é privilegiada. Importa, referir que o facto de as janelas permanecerem fechadas não permitia a ventilação natural da sala. No entanto, a cor clara do teto e das paredes, associada à luminosidade proporcionada pela porta que facultava o acesso ao espaço exterior, permitia um ambiente agradável e acolhedor.

Existiam um quadro interativo e um quadro branco de cerâmica que eram utilizados diariamente. Numa mesa, colocada estrategicamente em frente do quadro existia um computador ligado ao projetor da sala/quadro interativo. Era utilizado frequentemente para projetar filmes, textos, jogos, entre outras animações didáticas. Ao fundo da sala estavam dois armários onde eram guardados todos os trabalhos, materiais e fichas dos alunos. As duas paredes opostas às janelas eram compostas por um tipo de material que permite a afixação de todos os documentos inerentes ao funcionamento das aulas, nomeadamente, os trabalhos elaborados pelos alunos e as informações sobre a turma.

O CONTEXTO A2

Neste contexto, o estágio decorreu numa das salas de jardim-de-infância, durante 14 semanas. A educadora cooperante, exercia a sua atividade há trinta e cinco e era a coordenadora do projeto “Eco-Escolas”. Tratava-se de uma profissional muito atenta aos interesses das crianças. Não seguia nenhum modelo pedagógico específico, mas valorizava a afetividade, a autonomia e procurava promover uma aprendizagem ativa e participativa. O espaço e os materiais estavam dispostos e organizados de forma que as crianças os utilizassem autonomamente. De acordo com as Orientações curriculares para a educação pré-escolar (Ministério da Educação, 2016, p. 40), as interações sociais eram vistas como uma “condição primordial tanto na educação de infância como ao longo da vida, uma vez que estão na base da autoestima, do equilíbrio emocional, do autoconhecimento, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e do grupo [...]. Este contexto, proporciona a interação social e a socialização através da relação entre as crianças, entre as crianças e os adultos e entre os adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo.”

O grupo era composto por vinte e cinco crianças (treze meninos e doze meninas), com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, residentes, na sua maioria, na zona da escola. Existiam duas crianças de etnia cigana, sendo que uma delas era portadora de Trissomia 21, usufruindo de apoio especial. A criança era acompanhada por uma Educadora de Intervenção Precoce, em contexto de sala do pré-escolar e durante o horário letivo.

De uma forma geral, o grupo manifestou abertura à presença das estagiárias, facilitando o nosso processo de integração no contexto. Na grande maioria, as crianças aceitavam as propostas das estagiárias, aderindo e evidenciando sinais elevados de envolvimento e bem-estar.

A diversidade de idades exigia um maior desdobramento por parte do educador, uma vez que se constatava que quando as crianças estavam sentadas em grande grupo, os mais novos, dispersavam rapidamente a sua atenção. No entanto, no geral, todas as crianças demonstravam alguma facilidade de interação e relação, tanto em pequenos como em grandes grupos, sendo que os mais velhos, dedicavam especial atenção aos mais novos, auxiliando-os nas diversas dificuldades, nas brincadeiras e nas conversas. O jardim-de-infância é por excelência um ambiente promotor das interações, através do brincar livre ou dirigido, devendo o educador desenvolver atividades que promovam essa interação.

No que diz respeito à organização do tempo, em termos de rotina diária, as crianças e a educadora entravam na sala após as 9 horas da manhã, sendo que algumas crianças que frequentavam o ATL (Atividades de tempo Livres – organização apoiada pela associação de pais) chegavam mais cedo. Das 9 horas às 9h30 minutos, as crianças tinham a possibilidade de escolher as áreas em que pretendiam brincar dentro da sala de atividades. A partir dessa hora, as crianças arrumavam os materiais e sentavam-se na área da carpete para um momento de diálogo e de apresentação (e negociação) das tarefas a desenvolver. Após este momento, as crianças davam início às atividades propostas pela educadora até às 10 horas, hora do lanche. Neste momento, as crianças sentavam-se nas mesas ou nas mantas no espaço exterior e eram distribuídos os lanches para as crianças do ATL (pão com fiambre ou com manteiga e leite com chocolate ou simples) e as restantes crianças comiam o que traziam de casa. No final do lanche havia espaço para o intervalo (recreio) que se prolongava até cerca das 11 horas. Das 11 horas até as 12 horas, as crianças terminavam algumas atividades ou brincavam no interior ou exterior, de acordo com a planificação da educadora. A partir das 12 horas, as crianças que almoçavam na escola saíam para o refeitório e as restantes ficavam na sala até às 12h30 minutos (hora de almoço estipulada), uma vez que tinham a oportunidade de almoçar em casa. A parte da tarde, iniciava às 14 horas e, tal como no período da manhã, as crianças sentavam-se na área da carpete para negociar as atividades a realizar até às 15h30min. Às terças-feiras, das 14h45 às 15h30 as crianças frequentavam a aula de música.

Sendo a organização do espaço uma das variáveis fundamentais da estruturação didática, uma vez que pode promover uma aprendizagem ativa, é importante ter em conta a mesma. De acordo com as orientações curriculares para a educação pré-escolar (Ministério da Educação, 2016), a organização e utilização de espaços que promova o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças “(...) são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização”. Do mesmo modo, segundo Barbosa (2006, p. 120), a organização do espaço constitui uma forma de compreender a infância, bem como as conceções dos educadores. Para a autora o espaço define-se como “(...) o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam.”

No caso do nosso contexto de estágio, no que diz respeito ao espaço, a sala do pré-escolar possuía uma área de 50m². Apesar do número de crianças ser o permitido por lei em

termos de dimensões, consideramos que era limitado, uma vez que dispunha de diversos recursos materiais com o intuito de promover o desenvolvimento das aprendizagens. A sala dispunha de um computador e projetor, utilizado, maioritariamente, pela educadora. Num canto da sala havia um balcão, onde eram guardados os materiais das crianças e demais trabalhos realizados. No noutro canto estava um armário, em que eram guardados os processos individuais de cada criança. Apenas metade de uma parede da sala era revestida de janelas, com vista para o espaço exterior; as restantes paredes eram revestidas de cortiça, para que se pudessem afixar as atividades realizadas pelas crianças, informações e recursos didáticos. Na sala destacavam-se cinco áreas funcionais, concebidas com intencionalidade educativa, para promover momentos de aprendizagem e lazer: a **casinha**, onde as crianças brincavam ao faz de conta, cozinhavam, davam comida aos seus pares, adormeciam-nos, vestiam-nos, penteavam-nos, entre muitas outras tarefas (as crianças mais pequenas mostravam preferência por esta área). A **manta**, onde partilhavam novidades com os seus pares, conversavam sobre o plano diário com a educadora, liam e folheavam livros; ouviam e contavam histórias, jogavam no computador, viam filmes ou ouviam músicas e meditavam. A **área de atividades**, estava distribuída por três zonas, destinada à elaboração de trabalhos manuais, jogos de mesa e trabalhos com plasticina. Espaço onde as crianças davam asas à imaginação e criatividade, onde elaboravam animais, flores, casas, campos de futebol, jardins com flores, corações, bolas, relógios, pulseiras e anéis, entre muitos outros. A **área dos legos**, destinava-se às construções, onde desenvolviam atividades que permitam o empilhamento de peças, construções livres. Para além destas zonas, a sala de atividades ainda possui a zona de caixas, as quais se encontravam devidamente identificadas com o nome de cada criança, onde eram colocados os seus trabalhos livres e orientados. Também existia um espaço destinado aos materiais necessários ao desenho e à escrita, nomeadamente, caixas de lápis de carvão, esferográficas, marcadores, lápis de cera, borrachas, tesouras, folhas de papel e plasticina. Na sala também havia espaço para um lavatório com torneira e água, bem como, dois armários, onde eram guardados outros materiais: colas, tintas, pincéis, cartolinas, lãs, fios de cetim de inúmeras cores, pasta para modelagem, gesso, régua, botões, pedras, pérolas, entre muitos outros materiais que serviam de apoio às confeções elaboradas pelas crianças. Existiam diversos materiais para reutilizar: embalagens de leite e cartão, garrafas, rolos de papel, pedras, paus, fios e lãs, entre outros, que proporcionavam às crianças “inúmeras aprendizagens e incentivam a

criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica” (Ministério da Educação, 2016, p. 29) (OCEPE).

Não existiam barreiras físicas a delimitar as diferentes áreas favorecendo, desta forma, a liberdade de escolha e a livre circulação da criança no espaço. Afeto ao espaço educativo, estavam associados espaços comuns, como a biblioteca e o espaço exterior. Na biblioteca eram desenvolvidas atividades de pequeno ou grande grupo, caso a educadora e/ou adulto considerasse pertinente sair da sala. Com o intuito de promover diversas ações, o espaço exterior era constituído por diferentes zonas: a zona coberta (cimento), o parque (pavimento sintético) e o relvado. O espaço exterior destinado à hora do recreio era rodeado por uma grade colorida com o intuito de dividir o espaço das crianças que frequentavam a EPE e as que frequentavam o 1.º CEB. O espaço exterior destinado às crianças em idade pré-escolar possibilitava escorregar e andar de baloiço, ainda que o baloiço se encontrasse partido. Tinham acesso a uma estrutura de madeira construída na zona de relva, onde podiam trepar, pular/saltar, pendurar-se, baloiçar, escalar, passar por baixo, esconder-se, etc. A zona de relva, sendo uma superfície plana e relativamente suave, possibilitava andar de bicicleta, correr, pular/saltar e realizar diversos jogos individuais ou em grupo. As crianças dispunham, ainda, de objetos soltos como pneus, bicicletas/trotinetes, bolas, pinos, varas, bancos de equilíbrio, e outros materiais/objetos que possibilitavam atirar e jogar, escavar na terra e fazer construções. No final do nosso estágio, este espaço estava alterado. Da vontade conjunta da educadora, das estagiárias, da associação de pais, dos pais e de outros profissionais de educação da instituição tornou-se possível proporcionar às crianças novos desafios e experiências. Foram colocadas cordas, permitindo às crianças percorrer de uma ponta à outra, onde baloiçavam, rodavam, etc.; três cabanas de diferentes dimensões que as crianças utilizavam como castelos, quartos, cozinhas, esconderijos, barcos, entre outras; uma cozinha com dois móveis, onde as crianças confeccionavam comida com terra e/ou areia, lavavam a louça, davam comida aos colegas, etc.; um escorrega, com a plataforma de escorregar, com o apoio de dois pneus para fazer altura, que as crianças desciam a correr, a deslizar de barriga para baixo, sentados de costas ou com as bicicletas e trotinetes; uma ponte no espaço onde existia areia, e que permitia que as crianças passassem pela ponte com os carros de mão cheios de areia ou de terra, corressem por cima da mesma, saltassem e trepassem. Era um espaço agradável em que a aprendizagem acontecia através do lúdico.



Figura 1 – Fotografias do Contexto A2

O PORQUÊ DE UM ESTUDO SOBRE “A RESOLUÇÃO DE CONFLITOS DURANTE O BRINCAR E/OU ATIVIDADES LIVRES”.

Em contexto de jardim-de-infância é importante proporcionar às crianças oportunidades para brincarem, privilegiando as interações entre pares, uma vez que esta permite adquirir competências necessárias à cooperação e relacionamento interpessoal. No entanto, os conflitos são inevitáveis e a resolução destas situações-problema é algo a que o profissional de educação não pode deixar de dar atenção. Ao longo da nossa prática pedagógica verificámos que muitas vezes as crianças recorriam ao adulto (educadora auxiliar e estagiárias), para apoio à resolução de problemas. Foram diversas as situações de conflito observadas nas brincadeiras das crianças, no decorrer da Prática Pedagógica Supervisionada, em que se percebia a dificuldade das crianças na sua resolução. Neste sentido, considerámos ser pertinente a análise do comportamento das crianças enquanto atores na resolução de conflitos interpessoais, principalmente durante o brincar, bem como, a atitude do adulto perante essas situações-problema. Neste contexto, definiu-se como objeto de estudo “A resolução de conflitos durante o brincar/atividades livres”.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Sendo do nosso interesse compreender o comportamento social das crianças na resolução de conflitos interpessoais, principalmente no contexto do brincar, bem como refletir acerca do papel do adulto nesses momentos, entendemos que o nosso quadro teórico deveria abordar as seguintes temáticas: o desenvolvimento social da criança; o brincar, enquanto espaço de ação da criança, em que esta tem oportunidade de descobrir, enfrentar e resolver os seus próprios problemas, em particular os que resultam de conflitos interpessoais; o papel do adulto na promoção do desenvolvimento social da criança, quer no suporte ao brincar, quer no acompanhamento das situações de resolução de conflitos interpessoais.

O DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA CRIANÇA

Desde muito cedo, a criança começa a estabelecer relações sociais com os pais, a família e os adultos mais próximos e, posteriormente, com os seus pares em contextos não familiares, como creches e jardins de infância. O desenvolvimento da sua competência social ocorre progressivamente e, nos anos pré-escolares, a criança vai desenvolvendo a linguagem e formando imagens mentais que lhe permitem fortalecer as competências sociais. Estas competências sociais são aprendidas e reforçadas através do processo de socialização e de experiências com os outros, mas também pelo que a criança observa durante este processo (Formosinho, 1996).

Ou seja, de acordo com Silva, Veríssimo e Santos (2004, p. 109),

É no jardim-de- infância que as crianças começam a moldar as competências e habilidades sociais, inserindo-se ou não em grupos de pares (...). É nesse espaço feito de comunicações interpessoais que se vivenciam as primeiras transições, os primeiros conflitos e os primeiros confrontos com uma realidade não tão protegida como a familiar.

Por este motivo, o jardim de infância deverá organizar-se como um contexto de vida democrática, em que as crianças exercem o seu direito de participar, e em que a diferença de género, social, física, cognitiva, religiosa e étnica é aceite numa perspetiva de equidade, (...). Esta diversidade é entendida como forma de educação intercultural, em que as diferentes maneiras de ser e de saber contribuem para o enriquecimento da vida do grupo, para dar sentido à aquisição de novos saberes e à compreensão de diferentes culturas. A vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes. Deste modo, a sua participação

na vida do grupo permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros, numa primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença. É neste contexto que se desenvolve a educação para a cidadania, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, (Ministério da Educação, 2016).

Estas competências são cruciais uma vez que promovem “a plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 2016). É neste contexto que as crianças, constroem saberes, através dos meios e estratégias que o educador lhe faculta, com o intuito de apoiar na formação de futuros cidadãos críticos e conscientes, numa perspetiva de desenvolvimento integral e holístico.

De acordo com os estudos de Vygotsky (*cit. in* Silva & Lucas, 2003, p. 131), são as “interações sociais que fornecem a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo”.

O desenvolvimento das relações sociais e a formação de fortes vínculos emocionais com os pais e pares, encetam em tenra idade. Com o crescimento, a criança alarga o seu mundo social, procurando a companhia de pessoas e/ou companheiros próximos, expandindo as suas interações sociais. Assim, conforme referem Hohmann e Weikart (1997), as crianças “começam a apreciar, compreender e tomar decisões sobre si próprias”, começando a “distinguir as suas necessidades e os sentimentos dos outros, a descrever os pensamentos e sentimentos que vivenciam, a relembrar interações passadas e a antecipar experiências sociais futuras” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 571). Os mesmos autores, destacam quatro características referentes à capacidade social da criança, bem como à capacidade de tomar iniciativas:

- a. Intencionalidade: a criança faz as suas escolhas e toma decisões de acordo com os seus interesses e expetativas;
- b. Desejo de amizade: a criança ao estabelecer relações e amizades próximas procura reciprocidade e igualdade baseadas na partilha de interesses, porém os desacordos são frequentes nas amizades;
- c. “Eu” versus “nós”: as crianças ao relacionarem-se com os pares “podem encontrar-se espartilhadas entre o desejo de amizade e pertença, e o desejo

de autonomia e independência”, resolver estes conflitos não é tarefa fácil, mas é aqui que as crianças começam a aprender a negociar;

- d. Competência social: as crianças vão ganhando experiências levando a cabo as características anteriores e assim, a sua capacidade social crescente reflete-se nas suas interações positivas e negativas, na tomada de consciência, nas necessidades e sentimentos dos outros, sendo capazes de arriscar o seu bem-estar para proteger o seu par.

Para construírem a compreensão moral, as crianças em idade pré-escolar devem tirar o maior proveito das interações diárias, cabendo ao adulto proporcionar momentos e/ou estratégias de apoio que encorajem as crianças a desenvolver “capacidades de crença nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança”. Para Hohmann e Weikart (1997, p. 76), os elementos de apoio são os seguintes:

- *Partilha do controlo entre crianças e os adultos.*

Esta partilha recorre à reciprocidade, dar e receber tanto entre crianças como adultos. Quando as crianças e adultos partilham o poder e o controlo, vivenciam um ambiente de autorrealização e de confiança e respeito mútuos - ambos ouvem e experimentam as ideias dos outros. As crianças sentem-se seguras e tomam iniciativa, uma vez que lhes é permitido que façam e discutam as suas escolhas e decisões.

- *A centração nos talentos das crianças.*

O adulto consegue criar um clima favorável se estiver atento aos interesses das crianças, aos seus talentos, às suas capacidades e às suas competências. Muitas vezes, de acordo com o desinteresse das crianças, o adulto vê-se obrigado a motivar as crianças para fazer coisas que estas não têm qualquer desejo de realizar.

- *Estabelecimento de relações autênticas com as crianças.*

Num clima de apoio, as interações entre adulto e criança são enriquecedoras promovendo, desta forma, relações autênticas que permitem uma aprendizagem honesta e eficaz. Já que o ensino e a aprendizagem são processos socialmente interativos é fundamental que o adulto partilhe o seu melhor e genuíno *eu*, para que a sua prática seja estimulante e positiva. As relações autênticas apoiam e encorajam a confiança nos outros, a autonomia, a iniciativa, a empatia e a autoconfiança.

- *Compromisso de apoiar as brincadeiras das crianças.*

Brincar é agradável, espontâneo, criativo e imprevisível. Para as crianças a brincadeira é fonte de satisfação, desafio, prazer e recompensa, seja esta barulhenta ou sossegada, suja ou ordeira, disparatada ou séria, vigorosa ou sem esforço. Brincar num ambiente, em que existe apoio por parte do adulto e todos os ingredientes da aprendizagem ativa (materiais, escolhas, linguagem da criança), dá oportunidade às crianças para tomarem consciência e conhecimento dos outros, para observar e imitar aquilo que os outros fazem, para se centrarem nos seus interesses, para trabalhar próximo dos outros e com eles conversarem sobre aquilo que estão a fazer e sobre o que sentem.

- *Adoção de uma abordagem de resolução de problemas face aos conflitos interpessoais.*

Durante as brincadeiras das crianças surgem conflitos. Num clima apoiante o adulto sabe que os desejos das crianças estão ligados a conflitos e que estes incidentes são ocorrências naturais. O adulto deve estimular as crianças a resolverem os assuntos, em vez de as punirem pela sua imaturidade em termos de competências interpessoais. Assim, este deve encorajar as crianças a estabelecer ligações entre as suas ações e os efeitos que elas têm sobre os outros e a responsabilizarem-se pelas suas ações. Quando as crianças praticam a resolução de conflitos desde muito cedo, quando chegam à idade adulta possuem maior confiança em si para os resolver, confiança essa que advém das experiências vividas. Em contexto de apoio, as crianças aprendem mais facilmente a acreditar nelas próprias enquanto solucionadoras de problemas, a confiar nos adultos para as apoiar quando necessitam, a serem empáticas e altruístas, e a ter confiança nas suas capacidades individuais e coletivas para fazerem com que as relações interpessoais resultem.

Papalia, Olds e Feldman (2001, p.384), referem que as crianças mais novas constroem as suas amizades durante as interações e sabem que a melhor maneira de ter um amigo é ser amigo. Neste sentido, os mesmos autores afirmam que as crianças desde cedo:

Aprendem a resolver problemas que surgem nas relações, aprendem a colocar-se no lugar do outro e observam modelos de vários tipos de comportamento. Aprendem valores morais e normas relativas ao papel sexual e praticam os papéis dos adultos. As crianças que têm amigos tendem a falar mais do que as outras crianças e revezam-se tanto dirigindo como seguindo.

Segundo Ladd e Coleman (2002), as crianças com dois meses já conhecem os seus pares, aos três/quatro meses aparecem os primeiros gestos sociais e aos seis meses surgem os primeiros sorrisos e vocalizações dirigidas aos seus pares. A partir de um ano de vida a criança apresenta uma variedade de comportamentos sociais e coordena as suas ações sociais dirigidas aos seus pares. Com dois anos, a criança já tem preferência por determinados pares e seleciona os seus parceiros de brincadeira. Com o passar do tempo estas interações e preferências podem conduzir a outras formas de relacionamento.

Os mesmos autores destacam dois tipos de relação entre pares: a amizade e a aceitação pelos pares. Dois tipos de relação em que é possível ter um baixo nível de aceitação entre os seus pares, mas ser referida por uma ou duas crianças como a sua melhor amiga. A partir dos três anos, as crianças já são capazes de explicar a(s) razão(ões) da escolha das suas amizades e os fatores afetivos são um dos traços distintivos, marcados pelas relações positivas e de qualidade entre as crianças e os seus pares (Ladd e Coleman, 2002).

Parker (1986, *cit. in* Ladd e Coleman, 2002, p.137) refere “que as crianças são atraídas para os pares com quem partilham algumas semelhanças essenciais”. Porém, reconhece-se que o processo de formação das amizades vai muito além da seleção inicial de

potenciais parceiros de brincadeiras. Durante a interação entre pares as crianças acabam por se conhecer melhor, isto é, conhecem os comportamentos sociais, as competências e características pessoais de ambas.

As crianças com comportamentos pró-sociais no período pré-escolar tendem a ser mais bem aceitas e menos rejeitadas pelos seus novos pares, num período escolar vindouro; as crianças com comportamentos antissociais e até mesmo agressivas tendem a ser rejeitadas pelos seus novos pares (Ladd & Price, 1987, *cit. in* Ladd e Coleman, 2002).

Em síntese, Ladd e Coleman (2002) salientam a importância dos pares como agentes de socialização e dos seus contextos de vida, onde as crianças aprendem a desenvolver competências sociais e a estabelecer relações com pares.

Afirmam ainda, que “as crianças são capazes de estabelecer relações com pares desde muito cedo” independentemente da idade, do sexo e do estatuto social; que “existem várias vias importantes para a amizade e aceitação das crianças muito novas pelos seus pares”, “que as relações de pares são significativas para a vida das crianças e podem constituir importantes contributos para o seu desenvolvimento e bem-estar”, uma vez que as relações precoces desempenham uma função de apoio e socialização (pp. 154 e 155).

O BRINCAR, OS CONFLITOS E O PAPEL DO EDUCADOR

Quando brinca, a criança faz transparecer nas suas brincadeiras os seus sentimentos, as suas emoções e os seus desejos, vai desenvolvendo a sua relação pessoal com o mundo, com as pessoas e consigo mesma (Solé, *cit em* Silva e Sarmiento, 2017). Ou seja, o brincar promove o desenvolvimento da criança em várias dimensões, nomeadamente:

Desenvolvimento Físico - durante a brincadeira a criança explora a força, o movimento, o equilíbrio e ainda o seu próprio corpo como meio para atingir um fim na brincadeira.

Desenvolvimento Social – enquanto brinca, a criança desenvolve não só, mas também, o seu sentido de pertença a um grupo. Essas mesmas brincadeiras levam a criança a dar importância aos outros, à sua opinião, aos seus desejos, ajudam-na a lidar com o comportamento dos que a rodeiam, levam-na a aprender, a dividir e a partilhar objetos.

Desenvolvimento Emocional – brincar leva a criança a expressar e a transmitir sentimentos sobre situações que a possam deixar feliz ou mesmo frustrada em relação a acontecimentos passados. É durante a brincadeira que a criança tem a possibilidade de recriar sentimentos e de os transportar para um mundo imaginário. É também durante a brincadeira que a criança ganha autonomia sobre a vida real, criando ela própria regras e

situações para preencher as suas necessidades. É para a brincadeira que a criança transporta sentimentos como a angústia, o medo, a frustração, a tensão e todos os sentimentos confusos que por vezes possa sentir.

Desenvolvimento Cognitivo – brincar traz a resolução de problemas, a prática do pensamento, o desenvolvimento de estratégias, o pensamento abstrato, como por exemplo nas brincadeiras de faz-de-conta (Santos, 2010, p. 3).

Assim, podemos dizer que a criança se desenvolve de forma integral quando está envolvida em tempos de brincadeira ou de atividade lúdica (Sarmiento e Fão, 2005, cit em Silva & Sacramento, 2017). Neste sentido, a criança começa a ganhar competências que surgem da interação social, da representação de papéis sociais, da cooperação e interajuda, da comunicação que lhes possibilita “(...) múltiplas oportunidades para [interagirem] cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicarem sobre os papéis que representam e responderem às necessidades umas das outras” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 188).

O brincar, segundo Vygotsky (2007), constitui-se como uma atividade criadora, em que a imaginação, a fantasia e a realidade são componentes que interagem na criação de novas hipóteses de interpretação, de expressão e de ação das crianças, bem como de construção de relações sociais com os pares.

Para Bruner (1973, *cit. in* Almeida, 2013), as brincadeiras levam à descoberta de regras e desenvolvimento da linguagem, tendo em conta que a criança aprende a “falar, a iniciar a brincadeira e a alterá-la” (p. 51). A criança ao interagir com os outros e com o mundo que a rodeia “cria um esquema previsível de interação que serve de microcosmo para a comunicação e estabelecimento da realidade” (Bruner, 1973, *cit. in* Almeida, 2013, p. 51).

Velasco (1996) afirma que

Brincando, a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais ou intelectuais. Quando a criança não brinca, ela deixa de estimular, e até mesmo de desenvolver as capacidades inatas podendo vir a ser um adulto inseguro, medroso e agressivo. Já quando brinca à vontade tem maiores possibilidades de se tornar um adulto equilibrado, consciente e afetuoso. (p.78)

Porque a criança se desenvolve e se expressa no brincar, este deve ser assegurado às crianças, pensado como uma função educativa que atende às características da mesma, que planeia e desenvolve as brincadeiras de acordo com os seus desejos e interesses. Segundo Moyles (2002), esta atividade pode distinguir-se em brincar livre ou brincar dirigido. Estas duas formas de brincar encontram-se muitas vezes interligadas. A autora

defende que inicialmente a criança precisa investigar e explorar os objetos por si mesma, tendo liberdade para fazer o que quer com os mesmos, no entanto, realça que numa segunda fase é importante a intervenção do adulto, com o intuito de o mesmo enriquecer essa exploração, proporcionando novas experiências à criança e permitindo que esta adquira novos conhecimentos e habilidades. No contexto deste trabalho, importa enfatizar o brincar livre, como atividade de iniciativa das crianças, que se opõem à definição de regras por parte do adulto, que são idealizadas pela mesma, acontecem de forma autónoma e permitem que esta crie e se expresse com liberdade, que selecione os papéis que quer assumir, que escolha os pares com quem quer brincar ou interagir, que se confronte com conflitos interpessoais. Assim sendo, no brincar livre pode observar-se que a criança tem oportunidade de descobrir, formular e resolver os seus próprios problemas, em particular, os que resultam de conflitos interpessoais.

Sendo o brincar fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, uma vez que pela brincadeira vão interagindo com o mundo dos outros, das coisas, das ideias, dos valores e vão criando as relações com os seus pares, a atenção a dar ao brincar em contextos educativos é crucial. Efetivamente, através da brincadeira a criança desenvolve as suas capacidades de forma espontânea, expressando as suas emoções, sensações e pensamentos sobre o mundo que a rodeia, na interação consigo mesma e com os seus pares.

Pais (1992), refere no seu estudo, que a forma como as crianças brincam entre si pode descrever-se atendendo a algumas características dessas interações: solitárias - onde a criança brinca sozinha; paralelas - onde a criança brinca com o par, mas diverte-se sozinha e sem depender da ação do par; associativas - onde a criança brinca com os seus pares; competitivas - onde apenas existem interações com os pares na mesma brincadeira e, ainda, cooperativas - em que a criança brinca com os seus pares em função de um determinado projeto. As crianças ao brincarem com os seus pares aprendem a relacionar-se, respeitando as suas vontades e desejos e, conseqüentemente aprendem a adotar regras de comportamento e socialização. Cabe assim, ao educador promover um brincar saudável e seguro devendo ser encarado como algo bastante sério e imprescindível ao desenvolvimento infantil. Torna-se essencial que o educador proporcione às crianças momentos para brincar no espaço educativo, procurando ir ao encontro dos seus interesses. Compreender os interesses das crianças, escutar, providenciar oportunidades de experiências estimulantes, criar momentos afetuosos, são formas de assegurar a sua proteção e participação.

Neto (s.d., p.6) salienta a importância de, enquanto adultos, escutarmos as opiniões e observarmos as atividades e interações das crianças para melhor as compreendermos. Ainda nesta linha de pensamento, nas orientações curriculares para a educação pré-escolar (Ministério da Educação, 2016, p.11) é referido que “observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao educador conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas”. A brincadeira para além de ser compreendida como uma atividade promotora do desenvolvimento da criança também incentiva a resolução construtiva de conflitos que advém da interação entre os pares. A resolução de situações/problema interpessoais promove, assim, na ótica de Nascimento (2003), o pensamento crítico, a criatividade e a tomada de perspetiva social. Ou seja, como refere Moura (2001, p.155), “...os sujeitos ao lidarem com situações-problema geradoras de conflitos, aprendem a superá-los e adquirem novos conhecimentos que mais tarde servirão de base para a solução de novos problemas”.

Kishimoto (2010) enfatiza o brincar como algo que promove a aprendizagem e o desenvolvimento da criança referindo que

É importante porque dá o poder à criança para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar a sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar (p. 1).

Nessa linha de pensamento, podemos afirmar que através do brincar, a criança aprende e constrói conhecimentos e saberes por meio da exploração, da experiência, da criação, do reconhecimento de valores e atitudes, da sua adaptação às regras e promove o estabelecimento de laços afetivos. Contudo, importa não esquecer que, “... a atitude de quem brinca não é de simples prazer e de fácil contentamento, é um viver a tensão das escolhas, dos conflitos, dos limites, do fazer e desfazer das ações e imaginações em que o brincante experimenta o equilíbrio e o desequilíbrio” (Pereira, 2001, p. 90).

Para Nascimento (2003), a emergência de situações-problema acontece devido à realidade social e às relações interpessoais sendo que, podem despoletar conflitos a posse e o acesso a bens materiais, a exigência de preferências divergentes, o envolvimento em disputas durante o brincar livre, conflitos quanto à concretização das atividades escolares e quanto à definição do número e ordem para a participação em atividade. Estas,

necessitam de ser resolvidas muitas vezes com o apoio dos adultos, sendo um aspeto fundamental para o desenvolvimento sociocognitivo no decorrer da infância e igualmente, importante para o estabelecimento e manutenção das relações de amizade. Assim, todo o processo que envolve a resolução de situações-problema favorece a aprendizagem de capacidades associadas à competência social pelo que, os educadores não podem esquecer que as situações-problema com origem nas interações com os pares, são fundamentais para o desenvolvimento da criança. Segundo Licht, Simoni e Perrig-Chiello (2008), os conflitos ocorrem sobretudo quando a criança tenta defender os seus objetivos, interesses e vontades, encontrando a resistência do seu par, ou pela competição por um objeto, (Hawley, 1999). Também pode dever-se à realidade social e às relações interpessoais, tendo como base, a posse e o acesso a bens materiais, a exigência de preferências divergentes, o envolvimento em disputas durante o brincar livre, os conflitos quanto à concretização das atividades escolares e quanto à definição do número e ordem na participação em atividade, (Nascimento, 2003).

Na ótica de Ballenato (2015) o educador deve, na resolução de situações-problema, manter uma atitude positiva, evitar as reações emocionais, desenvolver a empatia, mostrar assertividade, contemplar os problemas noutra perspetiva, receber informação, procurar as causas reais, gerar uma diversidade de soluções e alternativas, estudar e prever as possíveis consequências, escolher a solução mais adequada e, ainda, passar à ação. Na interação adulto-criança, em situação de conflito, o adulto deve manter a imparcialidade, proporcionando às crianças, momentos de reflexão sobre o problema, com vista à sua resolução.

A qualidade das relações adultos-crianças é um elemento determinante ao nível da construção de sentimentos de segurança, autoestima, curiosidade e desejo de aprender, vontade e capacidade de comunicar com os outros (Portugal e Luís, 2017). As crianças comportam-se e aprendem melhor quando conhecem elevados níveis de autenticidade, experienciam reforço positivo, aceitação, confiança e empatia por parte do adulto. Nos grupos cujos educadores apresentam estas qualidades, as crianças tendem a participar de forma mais ativa, resolvem mais problemas, colocam mais questões e envolvem-se mais na aprendizagem, com maior número de contactos oculares e níveis mais elevados de cognição e criatividade, (Bertram, Laevers e Pascal, 1996; Bertram e Pascal, 2006). De acordo com os estudos de Laevers (1994), existem três dimensões ou categorias do comportamento do educador que refletem estas características pessoais que podem ser facilitadoras do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, a estimulação, a

sensibilidade e a autonomia. A dimensão Estimulação engloba as categorias de comportamento do educador que se focalizam no introduzir, apresentar ou oferecer uma atividade às crianças; dar informação; intervir numa atividade para estimular a ação das crianças, o seu pensamento e/ou comunicação. A dimensão Sensibilidade refere-se aos comportamentos do educador que demonstram reconhecer e respeitar os sentimentos e o bem-estar emocional da criança. Esta dimensão está estreitamente relacionada com o que é percebido como necessidades da criança. Assim, engloba comportamentos do adulto que respondem às necessidades de afeto da criança e lhes respondem com calor e carinho; ou, comportamentos que reconhecem a sua necessidade de atenção, através de comportamentos de escuta ativa; ou ainda, comportamentos de encorajamento, elogio e apoio em resposta à necessidade de valorização e segurança da criança. A dimensão Autonomia engloba os comportamentos do educador, relacionados com o grau de liberdade dado às crianças na escolha das atividades e nas oportunidades para a experimentação. Estão englobadas nesta dimensão as ações do adulto que proporcionam à criança liberdade para escolher e determinar a direção da atividade que pretende realizar; comportamentos que demonstram respeito pelo trabalho e ideias da criança e os julgamentos que faz perante o produto final da sua atividade; a oportunidade que proporciona ou não para a criança negociar, resolver problemas e conflitos; e, os comportamentos que estimulam a participação da criança no estabelecimento e manutenção das regras.

CAPÍTULO III - TRABALHO EMPÍRICO

CAPÍTULO III – TRABALHO EMPÍRICO

OBJETIVOS DO ESTUDO

No estudo que desenvolvemos procurámos analisar o comportamento das crianças enquanto atores na resolução de conflitos interpessoais, durante o brincar e/ou atividades livres e, simultaneamente, analisar a atitude do adulto perante as situações-problema. Deste modo, definimos os seguintes objetivos:

- Identificar e descrever as situações-problema que ocorrem em momentos de brincar/atividade livre;
- Perceber as estratégias adotadas pela criança na resolução das situações-problema;
- Compreender a atitude do adulto face às situações-problema.

OPÇÕES METODOLÓGICAS

A descrição da metodologia consiste numa explicação detalhada e rigorosa de toda a ação desenvolvida ao longo do trabalho realizado. No desenvolvimento de qualquer investigação, a metodologia adquire um papel fundamental, sendo o seu *nervo central*, visto que o trabalho final é o reflexo dos métodos e do modo como se obtiveram os resultados.

Segundo Espinoza, (1986, *cit. in* Serrano 2008, p. 47), “o método é o caminho que se escolhe para a obtenção de um fim”, verificando-se, desta forma, que nesta altura do enquadramento fiquem expostas todas as atividades que levaram a cabo o desenvolvimento do projeto de intervenção, sendo necessária a descrição dos procedimentos que são o meio para alcançar os objetivos propostos.

A aplicação de complementaridade metodológica, para se atingir os objetivos pretendidos potencia uma melhoria profissional na medida em que se verifica a “incorporação de contributos técnicos e rigorosos, tanto no desenvolvimento do projeto como na execução e avaliação do programa” (Serrano 2008, p. 48).

Como explica Fortin, (2003, p. 372), a metodologia consiste no “conjunto dos métodos e técnicas que guiam a elaboração do processo de investigação científica”, “um plano criado pelo investigado com vista a obter respostas válidas às questões de investigação colocadas ou às hipóteses formuladas”. Desta forma, a metodologia, os métodos e as técnicas utilizadas para estudar determinado fenómeno vão sempre depender do tipo de

estudo que se pretenda realizar. Nesta linha de pensamento, apresentamos de seguida o tipo de estudo, procedimentos de recolha de dados, participantes, definição de categorias de análise e resultados obtidos e sua análise.

TIPO DE ESTUDO

O presente estudo é de natureza qualitativa e descritiva, incidindo na resolução das situações-problema que ocorrem entre as crianças durante o brincar. A investigação qualitativa caracteriza-se, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006), pela exploração de fenómenos em profundidade através da análise do comportamento/realidade em ambiente natural o que permite a extração de significados através dos dados, não se fundamentando em estatística, o que permite compreender o comportamento e experiências humanas, dada a proximidade do investigador.

Bryman (2012) corrobora que a investigação qualitativa enfatiza a palavra em detrimento da quantificação da recolha e análise de dados, permitindo, desta forma, unir a teoria à prática, facilitando a compreensão dos fenómenos no contexto em que decorrem.

No contexto do estudo que se apresenta importa enfatizar o carácter descritivo em que, segundo os autores, “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. (...) Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 48). Neste sentido, o investigador deve analisar os dados de acordo com a riqueza dos mesmos, respeitando sempre o que foi registado ou transcrito. As descrições serão apresentadas sob forma de palavras e registos fotográficos em grelhas de observação para se poder registar todas as situações-problema que ocorreram durante o período de desenvolvimento do estudo.

Coutinho e Chaves (2002), apoiados na revisão de literatura, defendem que aquando da utilização de uma metodologia qualitativa que se caracteriza pelo envolvimento do investigador na investigação, o estudo de caso apresenta um forte cariz descritivo sendo que, desta forma, muitos investigadores consideram que o estudo de caso é uma modalidade de plano qualitativo. No entanto, há também os investigadores que referem que o estudo de caso pode ser orientado sobre qualquer um dos paradigmas de investigação, do positivista ao crítico, sendo por isso mais coerente a sua inclusão nos planos de investigação tipo misto. Para estes autores, (p. 230):

um aluno, um professor, uma turma, uma escola, um projeto curricular, a prática de um professor, o comportamento de um aluno, uma política educativa eis

apenas alguns exemplos de variáveis educativas para as quais o estudo de caso é a metodologia que melhor se aplica.

A utilização de instrumentos e técnicas para a recolha e tratamento de dados, com o intuito de obter um maior rigor e fiabilidade na investigação, são as metodologias implicadas na investigação qualitativa. Assim sendo, importa referir as características que definem um estudo de caso, de acordo com Coutinho e Chaves (2002, p. 224):

- É um sistema limitado, tem fronteiras em termos de tempo, eventos ou processos e nem sempre são claras e precisas;
- É um caso sobre “algo”, que necessita ser identificado para conferir foco e direção à investigação;
- É preciso preservar o carácter único, específico, diferente, complexo do caso;
- A investigação decorre em ambiente natural;
- O investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registos de áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, entre outros.

O estudo de caso, apresentado pelos autores Yin (1994); Gomez *et al.* (1996); Punch (1998) e Ponte (1994) “é uma investigação empírica, que se baseia no raciocínio indutivo, em fontes de dados múltiplas e variadas, que depende fortemente do trabalho de campo e que não é experimental,” (*cit. in* Coutinho, 2011, p. 294). O presente estudo caracteriza-se, desta forma, por ser um estudo de caso qualitativo, dado o seu carácter descritivo, em que se pretende realizar uma observação detalhada de determinadas unidades de análise. Assim sendo, a observação e, por conseguinte, as notas de campo, pretendem apresentar uma descrição pormenorizada das situações-problema durante o brincar e foram as metodologias adotadas para recolha de dados.

Baseamo-nos na observação direta e naturalista, de modo a captar as situações-problema no preciso momento em que elas ocorreram. Segundo Junker (1972, *cit. In* Moreira (1994), a observação é constituída pelo observador, pelos fenómenos observados, pela informação pretendida e pelo papel do observador. Na observação participante, como refere Coutinho (2011), o investigador passa bastante tempo no contexto para assim, conseguir tirar melhor partido do fenómeno em estudo e acaba por interagir com os participantes. Pretende-se, desta forma, observar atentamente as situações-problema no brincar, interagindo com os participantes de forma natural, não intrusiva nem

ameaçadora. Caracterizando-se a observação participante por dinâmica e envolvente, onde existe interação entre o investigador e o investigado, constata-se que, segundo Velasco (1980, *cit. in* Moreira (1994), p.108) “para obter fiabilidade tem de se entrar em consideração com a subjetividade do próprio investigador (...). A observação discorre sobre a superfície dos factos, a participação permite penetrar na sua interioridade e aceder à informação”.

PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Coutinho (2011), refere que o investigador deve recolher a informação necessária ao seu estudo, adequando os procedimentos de recolha de dados de forma a tornar clara e compreensível a análise e reflexão sobre os mesmos. Para a recolha de dados, foram utilizadas como técnicas a observação direta e participante e como instrumentos, notas de campo. Os dados foram recolhidos ao longo de oito semanas, desde a segunda quinzena de março até à segunda quinzena de maio de 2017, sendo que existiram duas semanas de pausa no mês de abril devido às férias da Páscoa. A recolha e registo de dados foram realizados em momentos de atividades livres, na sala de atividades e no espaço exterior, durante o período da manhã. Em cada dia foi observado um participante, sendo que no total, cada participante foi observado três vezes, isto é, em três dias distintos.

PARTICIPANTES NO ESTUDO

A recolha de dados desta investigação ocorreu numa sala com vinte cinco crianças, com idades compreendidas entre os três anos e os cinco anos. Porém, os participantes do estudo foram apenas seis crianças (três meninas e três meninos, sendo que, um casal tinha três anos, o segundo par, (menino e menina), apresentavam quatro anos e, por fim um menino e uma menina, com cinco anos). Estes participantes foram selecionados de forma aleatória, atendendo ao critério da idade e sexo, com o intuito de encontrar eventuais diferenças na resolução de conflitos, de acordo com estas variáveis.

PASSAMOS A FAZER UMA APRESENTAÇÃO DE CADA UMA DESTAS CRIANÇAS:

Ma. é uma menina que à data de início das observações tinha três anos. É portuguesa e vive com os seus pais e a irmã mais nova e, segundo a Educadora, *Ma.* tem uma ótima relação familiar. *Ma.* entrou para o centro escolar no início do ano letivo. Teve uma

adaptação normal, no entanto, era uma criança com níveis de implicação² relativamente baixos (2/3), ainda que tenha havido melhoria a esse nível.

No início, revelava dificuldade em estar em pequeno grupo, raramente participava em atividades de grande grupo, mas aderiu bem a atividades desenvolvidas individualmente. *Ma.* revelava um elevado nível de implicação e bem-estar, sobretudo em atividades de carácter criativo e na brincadeira livre. *Ma.* aparentava ser uma criança frágil e delicada. Estabelecia uma relação muito próxima com outra menina de três anos, brincando juntas e sentando-se lado a lado. No entanto, *Ma.* interagiu, também, com outras crianças, mas sobretudo com crianças com idades próximas da sua. No decorrer do tempo, *Ma.*, foi-se mostrando mais desinibida, revelando vontade em participar nas atividades de grande grupo e na interação com os restantes colegas. Para isso foi fundamental o apoio, empatia, sensibilidade e atenção prestados pelo adulto. *Ma.* quase nunca entrava em conflito com os colegas e aceitava naturalmente a autoridade do adulto, respeitando as regras trabalhadas no grupo.

2. *Mi.*

Mi. é um menino com três anos. É português, vive com os seus pais e o irmão (recém-nascido) e, na perspetiva da Educadora da sala, *Mi.* tem uma ótima relação familiar.

Mi. entrou para o centro escolar no início do segundo período do corrente ano letivo, ou seja, no início de janeiro. A sua adaptação foi fácil, estabelecendo uma relação particularmente boa com os adultos. *Mi.* mostrava uma grande dificuldade em estar sentado na área da manta, nos momentos mais calmos e de partilha de ideias, que se tornavam maçadores para si, dando preferência aos momentos de brincadeira livre. É uma criança muito vivaz e muito carinhosa, solicitando e oferecendo beijos e abraços. Relacionava-se muito bem com todos os seus colegas e raramente criava conflitos ou

² Níveis de implicação avaliados através da escala de implicação disponibilizada em Portugal & Laevers (2018). A escala de envolvimento/implicação para crianças (Leuven Involvement Scale for Young Children – LIS-YC) (Laevers, 1994) permite aos educadores observar e avaliar o envolvimento ou implicação numa escala de cinco pontos. No nível 1, não há atividade. A criança está mentalmente ausente. Se podemos observar alguma ação é meramente uma repetição de movimentos estereotipados muito elementar. O nível 2 não vai muito mais longe, assinalando ações com muitas interrupções. No nível 3, podemos, sem dúvida, observar no comportamento da criança uma atividade. A criança está fazendo alguma coisa mas não existe concentração, motivação e verdadeiro prazer na atividade. Em muitos casos, a criança está a funcionar num nível de rotina. No nível 4 ocorrem momentos de intensa atividade mental. No nível 5 o envolvimento é total, expresso na concentração e implicação absolutas. Qualquer perturbação ou interrupção é vivida como uma rutura frustrante de uma atividade que está a fluir. (Laevers, 2003, p. 16)

estava envolvido neles. É calmo, nos momentos de brincadeira livre, tanto brinca sozinho como acompanhado e parece não ter amigos preferidos, isto é, tanto brinca com um colega com idade próxima da sua como com um colega mais velho ou com uma menina. Mostrava-se muito participativo nas atividades de grupo, e por vezes, pouco participativo em atividades individuais orientadas pelo adulto. Ainda que inicialmente apresentasse dificuldades, no final do estágio, mostrava-se capaz de esperar pela sua vez para entrar num jogo, percebendo que devia respeitar as regras anteriormente estabelecidas e respeitar o tempo de jogo dos seus colegas.

3. *Nu.*

A *Nu.* é uma menina com cinco anos, mas à data de início das observações tinha quatro. É portuguesa, vive com os pais, porém a presença das duas avós são uma constante no seu dia-a-dia. Na visão da Educadora da sala, *Nu.* tem uma ótima relação familiar. Quando entrou para o centro escolar demonstrou algum desconforto no momento de chegada ao jardim-de-infância. Uma forte ligação afetiva com a educadora, e posteriormente com alguns colegas, que transmitiram a *Nu.* um sentimento de segurança e de pertença ao grupo, foi importante para que viesse a sentir-se confortável e integrada. É bastante serena, interage bem com todos os seus colegas, no entanto tem uma forte ligação com seu colega *Jo.*, também de quatro anos. *Nu.* senta-se sempre ao lado de *Jo.*, brincam quase sempre juntos. Têm uma relação afetiva muito próxima e positiva, nunca entram em conflito. Mostrava-se, bastante participativa tanto nas atividades orientadas pelo adulto como no brincar livre.

4. *Ti.*

O *Ti.* é um menino com cinco anos, mas à data de início das observações tinha quatro. É português, vive com os pais e a irmã mais nova (integrada na mesmo jardim-de-infância, mas na outra sala) e, segundo a Educadora, possui uma boa relação familiar. Quando entrou para o centro escolar teve uma adaptação fácil, a relação que estabeleceu com os adultos e com os colegas foi muito positiva e enriquecedora. O *Ti.* mostrava-se meigo, carinhoso e feliz. Raramente entrava em conflito com os colegas, revelando prazer na interação com os seus amigos. Brincava e relacionava-se com todos os seus colegas, independentemente de ser menina ou menino. Adorava brincar ao faz-de-conta, sendo a área da casinha, a sua favorita, revelava interesse e motivação em brincar na mesma. Mostrava-se bastante participativo nas atividades de carácter criativo e individual, no

entanto, nas atividades de grande grupo físico-motoras mostrava-se frequentemente reticente, recusando-se na maioria das vezes a participar. Mostrava algum receio aquando da participação destas atividades. Apesar disso, era bastante comunicativo e afetuoso com os colegas interagindo com todos, acabando por ser aceite pelo grupo. Raramente se envolvia em situações-problema.

5. *Re.*

A *Re.* é uma menina com seis anos, mas à data de início das observações tinha cinco. É portuguesa, vive com os pais e com a irmã mais velha, porém, o pai está muitas vezes ausente o que provoca algum mal-estar à menina. Quando entrou para o centro escolar manifestou sentimento de perda em relação à família, no entanto, a criação de relação afetiva muito próxima com a educadora e outros adultos da sala aumentou o nível de bem-estar emocional. Para a Educadora, *Re.* manifestava, elevados níveis de implicação e bem-estar no jardim-de-infância. *Re.* mostrava-se muito participativa, tanto nas atividades de grande como de pequeno grupo, bem como, nas atividades orientadas e no brincar livre, revelando sempre um forte sentido de iniciativa. Possuía uma atitude de liderança, induzindo nos seus pares dependência e submissão às suas vontades e exigências. Alguns colegas (com idades próximas da sua), começavam a perceber a liderança da *Re.* e faziam-lhe “frente”, dizendo-lhe “não”. Desta forma, surgiam alguns conflitos, e quando não os conseguia resolver com os pares, procurava a ajuda do adulto.

6. *Di.*

O *Di.* é um menino com seis anos, mas à data de início das observações tinha cinco. É português, vive com os pais e com o irmão mais velho (que frequenta a mesma escola, mas já se encontra no 1.º ciclo) e possui, segundo a Educadora, uma excelente relação familiar. Aquando da sua entrada para o centro escolar teve uma adaptação fácil. A relação que estabeleceu com os adultos e colegas foi muito positiva. *Di.* expressava-se e verbalizava bem as necessidades relacionadas com o seu bem-estar físico e emocional, expressando e reconhecendo as suas emoções e sentimentos, assim como, as emoções e sentimentos dos outros. Era empático e refletia sobre os acontecimentos e modos de agir e pensar. Aceitava muito bem as opiniões dos colegas e era capaz de justificar de forma assertiva e coerente a sua. Tinha consciência do que devia ou não fazer, reconhecendo o bom e o mau. Mostrava-se bastante participativo nas atividades demonstrando prazer nas suas produções e progressos. Gostava de falar acerca das tarefas que realizava, tanto no

contexto educativo como fora dele, com a sua família, comunicando e partilhando as suas descobertas e aprendizagens. Revelava confiança em experienciar novas atividades e propor ideias e/ou alternativas. Aceitava as suas frustrações e insucessos (quando perdia um jogo ou na realização de tarefas), mas procurava formas de as ultrapassar e de melhorar. Nas interações, o Di. mantinha uma relação muito próxima com um colega da sua idade, com quem tinha uma ligação muito forte, procurava estar sempre perto dele e brincar com ele. Apesar de ter um bom relacionamento com todos os colegas, o Di, interagiu preferencialmente com este colega, acabando por não criar e/ou desenvolver outras e diferentes interações com outros colegas. Raramente se envolvia em situações-problema.

CATEGORIAS DE ANÁLISE

Tabela 1: Categorias e subcategorias resultantes da observação

Categorias	Subcategorias
Onde surge	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço exterior • Área da Manta
Conflito	<ul style="list-style-type: none"> • Agressividade Verbal • Uso de espaços e bens • Atuar sobre a ação de outra criança • Mal-entendidos • Brigas
A quem recorre?	<ul style="list-style-type: none"> • Catarina(educadora-estagiária) • Educadora • Sem intervenção do adulto
Como resolve	<ul style="list-style-type: none"> • De forma agressiva • De forma submissa • De forma assertiva
Atitude do adulto (Catarina e Educadora)	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a natureza dos conflitos • Reforço de atitude positiva • Garantir a continuidade da ação • Promover o diálogo entre os pares • Pedir ideias e soluções
Como ficou resolvida o conflito	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de atitude negativa • Pedido de desculpa

- Diálogo e exemplos práticos
- Acordo entre as partes
- Sem resolução

Fonte: Elaboração própria com base nos dados recolhidos

RESULTADOS OBTIDOS

Das situações alvo da nossa atenção foram registadas notas de campo, de que se extraíram os resultados que se apresentam de seguida, sistematizados de acordo com as categorias indicadas:

Data:	03-04-2017
Participante:	Di
Onde surge:	No espaço exterior, em momentos de brincadeira livre.
Conflito:	Di brinca com o seu par Af. Af chora e procura o adulto para lhe dizer que Di lhe chamou nomes, mas Di defende-se e diz que quem começou a chamar primeiro foi Af.
A quem recorre e como resolve?	Di sabe como resolver a situação. Pede desculpa ao amigo, mas reforça que foi ele que deu início ao conflito, por isso também espera um pedido de desculpas dele.
Atitude do adulto.	A Catarina ouve ambas as crianças. Depois do pedido de desculpas de Di para com o seu amigo, intervém e questiona Af “não vais fazer o mesmo?”, mas Af não responde e foge para dentro da sala. A Catarina fala com Di, elogia e salienta a sua atitude positiva em querer resolver o conflito.
Como ficou resolvido o conflito.	Di tenta resolver a situação e pede desculpa ao amigo e refere ainda, que “não se chamam nomes feios aos amigos”. Porém o amigo nega-se a pedir desculpa e vira-lhe as costas, fugindo para dentro da sala.

Data:	13-03-2017
Participante:	Ma
Onde surge:	No espaço exterior, em momentos de brincadeira livre.

Conflito:	Ma chora, porque a amiga (o seu par) Jo não quer brincar com ela e também não quer ser mais sua amiga. Ma dava pontapés num baloiço que já se encontrava partido.
A quem recorre e como resolve?	Ma recorre à Catarina e diz-lhe que Jo, já não quer ser sua amiga. O adulto chama a amiga Jo, para que ambas dialoguem. O adulto também intervém neste diálogo. Ma acaba por perceber que o que se encontrava a fazer não era correto, pede desculpa à amiga pegando na sua mão para irem brincar.
Atitude do adulto.	A Catarina deixa que ambas as crianças dialoguem, porém também intervém neste diálogo. Jo diz ao adulto que Ma “estava a dar pontapés ao baloiço e não se deve dar pontapés nem às coisas nem a ninguém, porque é feio e mau”, por isso está aborrecida com a amiga. O adulto reconhece que Ma não terá tido uma atitude correta e que a sua amiga terá alguma razão. Explica a Ma que não devemos andar aos pontapés às coisas, pois estas podem-se estragar e que depois destas se estragarem os meninos já não podem brincar.
Como ficou resolvida o conflito.	Ma reconhece que a sua atitude foi negativa, diz à sua amiga que não voltará a fazer o mesmo. Ma. parece compreender e aceitar o que é correto ou não fazer.

Data:	27-03-2017
Participante:	Ma
Onde surge:	No espaço exterior, em momentos de brincadeira livre.
Conflito:	Pe (criança de outra sala) tira a mota a Ma. Esta chora e agarra-o para que ele lhe dê a mota, uma vez que já se encontrava a brincar com a mesma. Pe é uma criança bastante conflituosa.
A quem recorre e como resolve?	Ma recorre à Catarina e diz-lhe que Pe lhe tirou a mota e não lha dá. A Catarina dirige-se a Pe e pede-lhe para ouvir Ma. Ele ouve-a, mas não lhe dá a mota. Ma insiste para que ele lhe dê a mota, mas mesmo assim não dá. A Catarina dialoga com Pe, mas mesmo assim este não lhe dá ouvidos e foge para longe com a mota. Ma percebe que Pe não lhe dará a mota e desiste.

Atitude do adulto.	A Catarina dialoga com ambas as crianças, porém foca-se mais em Pe. Este não ouve o adulto, foge quando este lhe diz que deverá dar a mota à amiga, uma vez que ela já se encontrava a brincar com ela e que depois dela brincar poderá voltar a brincar com a mesma.
Como ficou resolvida o conflito.	Ma desiste de dialogar e solicitar o brinquedo com que brincava, pois percebe que Pe não lhe devolverá o mesmo. Ma dirige-se para o escorrega e brinca no mesmo.

Data:	24-04-2017
Participante:	Ma
Onde surge:	Na área da manta, momento de partilha livre de ideias.
Conflito:	Ma senta-se ao lado de Ca. Ca não gosta e bate-lhe no braço. Ma chora pela reação da amiga para com ela.
A quem recorre e como resolve?	Ma chora e não recorre a ninguém, apenas chora. A Educadora apercebe-se e pergunta porque é que está a chorar. Ma conta o que a amiga lhe fez. A Educadora questiona Ca sobre o porquê da sua atitude para com a colega, esta não responde. Questiona-a mais uma vez “algum dia te bati para fazeres isto aos teus colegas?”. Ca responde à Educadora que não. A Educadora pede a Ca que peça desculpas à sua colega. Esta pede desculpa e Ma para de chorar.
Atitude do adulto.	A Educadora resolve a situação, ralhando à criança que bateu a Ma, uma vez que a sua atitude não foi correta. Explica às crianças que “se eu não tenho este tipo de comportamento com vocês, também não vos admito que os tenham com os vossos amigos”. De seguida, fala com as crianças e refere algumas regras de convivência entre colegas/amigos e salienta “não podemos fazer aquilo que nos apetece e acabar por magoar ou prejudicar os outros”.
Como ficou resolvida o conflito.	A Educadora ajudou a resolver a situação através do diálogo e exemplos práticos.

Data:	03-05-2017
-------	------------

Participante:	Nu
Onde surge:	No espaço exterior, em momentos de brincadeira livre.
Conflito:	Nu vê o amigo Wi a bater numa amiga. Corre atrás dele, para este ir pedir desculpas pelo seu ato. Este continua a fugir dela e nega-se a fazer o que Nu lhe pede.
A quem recorre e como resolve?	Nu dirige-se à Catarina, uma vez que sozinha não consegue resolver a situação. Diz que Wi bateu na amiga Ali e que “fugiu e não pediu nem quer pedir desculpa”. Com a ajuda da Catarina, Nu consegue falar com Wi e procura que ele peça desculpa “porque Ali é pequenina e não te fez nada para lhe bateres e também não se bate aos amigos, muito menos às meninas”. Wi acaba por pedir desculpa à colega na presença do adulto.
Atitude do adulto.	A Catarina vai ter com Wi e pede a Nu que volte a falar com Wi, mas agora na presença do adulto. Wi tem alguma dificuldade na relação com os colegas, sendo muitas vezes necessário o adulto intervir. O adulto diz-lhe que não esteve bem, pois não podemos fazer aquilo que nos apetece, muito menos andar a bater nos colegas/amigos. As crianças dialogam, porém, o adulto vê-se obrigado a intervir para reforçar o pedido de Nu.
Como ficou resolvida o conflito.	Nu consegue que o Wi a ouça (assim como o adulto) e este pede desculpa à colega pelo seu ato.

Data:	04-04-2017
Participante:	Re
Onde surge:	No espaço exterior em momentos de brincadeira livre.
Conflito:	Re quer colocar um pneu num local onde está a amiga Mel. Pede a Mel para sair daquele sítio, porque quer colocar ali o pneu. Mel nega-se a sair, uma vez que já se encontrava ali. Re diz-lhe mais uma vez “anda lá, sai daí, quero pôr aí o pneu”. A amiga responde-lhe “tens mais sítios para meter o pneu e eu já aqui estava primeiro” e continua no local.

A quem recorre e como resolve?	Re recorre à Catarina e diz-lhe que quer colocar um pneu num sítio e Mel não a deixa. A Catarina dirige-se ao local e pede a ambas que cheguem acordo. Mel fica um pouco reticente, mas depois de dialogarem Re coloca o pneu onde queria.
Atitude do adulto.	A Catarina pede a Re que dialogue com Mel para tentarem chegar acordo, dando-lhe tempo e espaço.
Como ficou resolvida o conflito.	Re coloca o pneu no sítio que pretendia, depois de conversar com Mel. As duas crianças acabam por brincar com o pneu na estrutura de madeira.

Data:	10-05-2017
Participante:	Re
Onde surge:	No espaço exterior em momentos de brincadeira livre.
Conflito:	Re quer subir para a estrutura de madeira, mas Mat está à sua frente para subir em primeiro. Re é uma criança que gosta de liderar e por isso diz a Mat “deixa-me subir primeiro”, mas Mat diz-lhe que não, porque em “primeiro estou eu”. Re recorre primeiro à Catarina, como esta não intercede por ela, recorre a Educadora.
A quem recorre e como resolve?	Re recorre à Catarina, pois esta encontra-se perto e consegue verificar a situação, e conta-lhe o sucedido. O adulto pede a Re que fale com a Mat para tentarem resolver a situação. Re recusa-se aceitar a proposta da Catarina, e diz “vou dizer à educadora”. A Catarina intervém novamente e a colega acaba por lhe dar a vez.
Atitude do adulto.	A Catarina pede a Re que dialogue com Mat para tentarem chegar acordo, mas salienta que Mat estava à sua frente “por isso tem todo o direito de subir primeiro”. Como não aceita a proposta da Catarina, pensa em recorrer à Educadora, mas a Catarina intervém e diz-lhe que têm de resolver a situação. Dá espaço e tempo para que as crianças resolvam a situação.

Como ficou resolvida o conflito.	Re consegue passar à frente da sua amiga, acabando por subir primeiro. Contudo, não resolveu a situação através do diálogo nem de acordos. Mat sabe que Re gosta de liderar e em algumas situações usa estratégias negativas, como por exemplo a chantagem, para conseguir o que quer. Talvez receosa, Mat acaba por lhe dar a vez, sem que Re lhe tenha pedido.
----------------------------------	--

Data:	22-03-2017
Participante:	Ti
Onde surge:	Hora de almoço, em momento de brincadeira livre.
Conflito:	Ti brinca sozinho com os legos e elabora uma construção com os mesmos. Lu começa a tirar alguns dos legos com que Ti brinca. Ti diz ao amigo que precisa dos legos para acabar a construção, mas o amigo não liga ao que Ti diz e continua a tirar legos para também ele fazer uma construção. Ti pega em alguns legos e atira a Lu. Este chora.
A quem recorre e como resolve?	Lu recorre à Catarina e Ti continua a brincar. Depois de ouvir a Catarina Ti pede desculpa ao amigo. Ambos conversam e chegam acordo.
Atitude do adulto.	A Catarina fala com Ti e salienta que o que fez ao colega é uma atitude negativa, uma vez que não devemos bater em ninguém. Fala com ambos para dialogarem e chegarem a acordo.
Como ficou resolvida o conflito.	Com a intervenção da Catarina, Ti compreende que não agiu corretamente com o seu colega, acaba por lhe pedir desculpa e convida-o para brincarem juntos com os legos.

ANÁLISE DOS DADOS

LOCAL ONDE SURGE O CONFLITO

O contexto onde as crianças brincam e os materiais que têm à sua disposição têm uma grande influência na forma como interagem e solucionam os conflitos em que se envolvem. Quanto a esta categoria, verificamos que nas oito situações observadas, seis aconteceram no espaço exterior, em momentos de brincadeira livre. Assinalámos um

conflito em momento de conversa livre, outra na área da manta e uma na sala, na hora de almoço.

O espaço exterior e a brincadeira livre devem ser compreendidos como oportunidades de aprendizagem, tornando-se importante perceber que ali decorrem momentos que devem ser encarados pelo profissional de educação como momentos-chave para aprendizagem de regras e valores sociais.

IDENTIFICAÇÃO DO CONFLITO

Na ótica de Leme (2004), os conflitos resultam de "... situações de interação social onde ocorre alguma forma de oposição entre dois protagonistas, como confronto, desacordo ...", ou seja, quando as motivações são incompatíveis. No decorrer da infância, os conflitos têm origem nos desentendimentos, que podem ser manifestados de diversas formas, encontrando-se dependentes das condições, como a idade e o nível de desenvolvimento da criança. Frequentemente, deparam-se com ideias, valores, comportamentos, interesses e preferências diferentes das suas, potenciando os conflitos, e dessa forma tornando-as inevitáveis.

No contexto deste estudo, podemos identificar algumas situações em que é difícil para a criança interiorizar e aceitar pontos de vista diferentes dos seus tendo em conta que, nesta fase, ainda se encontra a desenvolver a sua personalidade e a aprender a lidar com personalidades distintas, adotando muitas vezes, comportamentos como o ofender, o bater, entre outros. Neste contexto consideramos pertinente subcategorizar os motivos que estiveram na origem dos conflitos como: controlo de recursos, dimensão física e dimensão emocional.

A dimensão física diz respeito ao conflito e está relacionada com a agressão física, nomeadamente:

Ma senta-se ao lado de *Ca*. *Ca* não gosta e bate-lhe no braço. *Ma* chora pela reação da amiga para com ela. *Ma* é uma criança sensível e raramente se encontra em situações de conflito, pois além de evitar estas situações também "foge" delas. (Nota de Campo).

Nu vê o amigo *Wi* a bater numa amiga. Corre atrás dele, para este ir pedir desculpas pelo seu ato. Este continua a fugir dela e nega-se a fazer o que *Nu* lhe pede. (Nota de Campo).

Ti brinca sozinho com os legos e elabora uma construção com os mesmos. *Lu* começa a tirar alguns dos legos com que *Ti* brinca. *Ti* diz ao amigo que precisa dos legos para acabar a construção, mas o amigo não liga ao que *Ti* diz e continua a tirar legos para também ele fazer uma construção. *Ti* pega em alguns legos e atira a *Lu*. Este chora. (Nota de Campo).

Os conflitos que dão origem à dimensão emocional caracterizam-se, no nosso estudo, como as situações que surgem de qualquer tipo de agressão aos sentimentos das crianças – ofensas - ou algo que as magoa emocionalmente.

Af chora e procura o adulto para lhe dizer que *Di* lhe chamou nomes, mas *Di* defende-se e diz que quem começou a chamar primeiro foi *Af*. (Nota de Campo).

Ma chora, porque a amiga (o seu par) *Jo* não quer brincar com ela e também não quer ser mais sua amiga. *Ma* dava pontapés num baloiço que já se encontrava partido. (Nota de Campo).

Por último, o controlo de recursos é sem dúvida, um dos principais motivos que levam à origem de conflitos entre as crianças. Neste seguimento, a posse de bens e de locais ganham destaque no presente estudo.

Pe (criança de outra sala) tira a mota a *Ma*. Esta chora e agarra-o para que lhe dê a mota, uma vez que já se encontrava a brincar com a mesma. (Nota de Campo)

Re quer subir para a estrutura de madeira, mas o seu par (*Mat*) está à sua frente para subir em primeiro. *Re* é uma criança que gosta de liderar e por isso diz a *Mat* “deixa-me subir primeiro”, mas *Mat* diz-lhe que não, porque em “primeiro estou eu”. *Re* recorre primeiro à Estagiária, como esta não intercede por ela, recorre a Educadora. (Nota de Campo)

Re quer colocar um pneu num local onde está a amiga *Mel*. Pede a *Mel* para sair daquele sítio, porque quer colocar ali o pneu. *Mel* nega-se a sair, uma vez que já se encontrava ali. *Re* diz-lhe mais uma vez “anda lá, sai daí, quero pôr aí o pneu”. A amiga responde-lhe “tens mais sítios para meter o pneu e eu já aqui estava primeiro” e continua no local. (Nota de Campo)

A divergência de interesses entre pares, apresentadas em momentos de conflito, decorre de situações em que os pares possuem opiniões, valores, ou formas de estar diferentes, no entanto, são fundamentais para o desenvolvimento das crianças e para a construção da sua identidade, sendo essencial, vivenciá-las.

COMO RESOLVE A CRIANÇA O CONFLITO

Na ótica de Arcaro-McPhee, Doppler e Harkins, (2002), as crianças, enquanto atores sociais, são dotadas de capacidade para resolver os conflitos que se encontram envolvidas, de forma colaborativa, justa e pacífica. No entanto, a forma como a criança resolve o conflito pode, segundo Leme (2004), ocorrer de três formas distintas, nomeadamente, agressiva, submissa ou assertiva. A primeira diz respeito à imposição da vontade sobre o outro; a segunda alude a situações em que o sujeito abre mão da sua vontade em prol da vontade do outro, por medo ou com o intuito de evitar o conflito; a última, indica o acordo entre as partes, sendo favorável para ambas. Tendo em conta o preconizado por Leme (2004), e após a análise dos nossos dados podemos constatar que a forma assertiva é a

que se destaca na resolução dos conflitos por parte das crianças, tendo sido necessária em algumas situações, a intervenção do educador. No entanto, foi possível observar a resolução através da forma agressiva e, também, submissa. No que diz respeito à forma assertiva, é de destacar a autonomia de *Di* na resolução do conflito, tomando a iniciativa de pedir “... *desculpa ao amigo, mas reforça que foi ele que começou, por isso também espera um pedido de desculpas dele.*” (Nota de Campo). O acordo entre as partes toma significado na resolução do conflito entre as crianças, pelo observável nas circunstâncias ocorridas. Numa outra situação podemos constatar que, embora com o pedido de apoio do adulto, “*Ma acaba por perceber que o que se encontrava a fazer não era correto, pede desculpa à amiga pegando na sua mão para irem brincar.*” (Nota de Campo). Foi necessária a intervenção da Educadora para a resolução do conflito em que “*A Educadora pede a Ca que peça desculpas à sua colega. Esta pede desculpa e Ma para de chorar.*” (Nota de Campo), pelo que a resolução deste conflito dá-se de forma assertiva.

Indo ao encontro do referido nas situações apresentadas anteriormente, *Nu* não consegue de forma autónoma resolver a situação de conflito que se encontra envolvida e recorre à Catarina para conseguir falar com *Wi*, uma vez que o mesmo bateu na amiga *Ali*. *Nu*, pretendendo resolver a situação de forma assertiva e com o apoio da Catarina, “*consegue falar com Wi e convencê-lo a pedir desculpa*” (Nota de Campo) e “*Wi acaba por pedir desculpa à colega na presença do adulto.*” (Nota de Campo).

Em consequência do sentimento de liderança por parte de *Re*, e de forma não assertiva, os pares “fazem-lhe frente”, o que dá origem a diversos conflitos. No contexto apresentado e após análise de duas situações em que *Re* se encontra envolvida, podemos constatar que, a mesma, tende a resolver os seus conflitos de forma agressiva, impondo a sua vontade perante a do outro.

Ma, para a resolução de conflito recorre ao adulto que se encontra por perto. No entanto constatando-se a resistência de *Pe* para a resolução da mesma situação, “*Ma percebe que Pe não lhe dará a mota e desiste*” (Nota de Campo), adotando uma postura submissa.

Podemos, neste contexto afirmar que das diferenças de personalidade das crianças podem advir diversificados conflitos entre os pares. No entanto, a criança no decorrer do tempo e pelos processos de socialização com os pares vai aprendendo a resolver conflitos e a aceitar pontos de vistas que são divergentes dos seus. É fundamental, dar à criança a oportunidade para resolver os conflitos em que se encontra envolvida com o intuito de a mesma, desenvolver e aumentar a sua autoestima e confiança nas competências sociocognitivas para a resolução de conflitos.

A QUEM RECORRE A CRIANÇA PARA A RESOLUÇÃO DO CONFLITO

Foi possível verificar que quando ocorriam conflitos, as crianças dirigiam-se ao adulto mais próximo, com o intuito de obter apoio para a resolução do problema.

Considera-se fundamental, nesta perspectiva, que o adulto seja possuidor de competências adequadas de forma a promover o desenvolvimento social da criança, bem como ter uma visão positiva sobre os conflitos enquanto ferramenta educacional que se considera essencial para o desenvolvimento social da criança. Tendo em conta estes aspetos, redobramos a atenção quanto à forma de responder adequadamente às solicitações, dirigindo a atenção às partes envolvidas, promovendo o diálogo como estratégia na resolução dos seus problemas.

ATITUDE DO EDUCADOR NA RESOLUÇÃO DO CONFLITO

Importa referir Hohmann e Weikart (2011) que corroboram que as relações, que se vão formando ao longo do tempo, entre as crianças e os educadores podem contribuir de forma positiva para o seu sentido de competência e bem-estar. Para os autores, o educador, na resolução de conflitos em que as crianças se encontram envolvidas, deve "...estimular as crianças a resolver os assuntos em questão..." (p. 89). E "... quando as crianças praticam a resolução de conflitos desde idades precoces, pela altura em que atingem a idade adulta, possuem muitas das competências interpessoais de que necessitam, o hábito de as pôr em prática, e a necessária confiança em si para os resolver ...". No entanto, verificando-se que, as crianças recorrem ao adulto mais próximo, com alguma frequência, para a resolução dos conflitos, considerámos pertinente avaliar a atitude do educador perante os conflitos existentes entre as crianças. Na perspectiva de Post e Hohmann (2007), "O apoio constante e atento do adulto é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social" (p. 65). Se o educador der liberdade às crianças para que resolvam os conflitos entre si, não deixa de ser essencial que o mesmo se mostre disponível para apoiar e ouvir (escuta ativa) as crianças, consciencializando-as dos comportamentos que são considerados corretos e incorretos. Assim, é essencial que os educadores em vez de evitarem os conflitos, os visualizem "... como oportunidades para auxiliar os educandos a reconhecerem os pontos de vista dos outros e aprenderem, aos poucos, como encontrar soluções aceitáveis para todas as partes envolvidas", (Vinha e Tognetta, 2009, p. 11). Ao assumir o papel de mediador, o educador deve promover o diálogo interpessoal,

promovendo a reconciliação entre as partes envolvidas (Hohmann & Weikart, 2007), encorajando as crianças a resolverem os problemas entre elas, de modo a serem estimuladas para a utilização dos seus conhecimentos na resolução de conflitos.

Tendo em conta, que a resolução destes conflitos, são momentos de aprendizagem para a criança, apoiámos as crianças neste processo, observando e analisando a situação e interferindo, apenas, quando estritamente necessário.

A Catarina deixa que ambas as crianças dialoguem, porém também intervém. *Jo* diz ao adulto que *Ma* “estava a dar pontapés ao baloiço e não se deve dar pontapés nem às coisas nem a ninguém, porque é feio e mau”, por isso está aborrecida com a amiga. O adulto reconhece que *Ma* não teve uma atitude correta e que a sua amiga tem razão. Explica a *Ma* que não devemos andar aos pontapés às coisas, pois estas podem estragar-se e que depois destas se estragarem os meninos já não podem brincar. (Nota de Campo)

Brás e Reis (2012, p. 138), consideram que “o educador de infância, enquanto mediador do processo educativo, deve fomentar o diálogo promovendo a partilha de vivências e de experiências, num ambiente facilitador da expressão de opiniões, sentimentos e emoções pelas crianças”. Neste contexto, as notas de campo apresentadas, a seguir, ilustram episódios em que foi solicitada a intervenção do adulto na resolução dos conflitos, onde procurámos promover o diálogo entre as crianças envolvidas.

A Catarina pede a *Re* que dialogue com *Mel* para tentarem chegar a um acordo, dando-lhe tempo e espaço (Nota de Campo). Ouve ambas as crianças. Depois do pedido de desculpas de *Di* para com o seu amigo, intervém e questiona *Af* “não vais fazer o mesmo?”, mas *Af* não responde e foge para dentro da sala. (Nota de Campo).

Tendo em conta que *Di* tentou resolver a situação por si, pedindo de imediato desculpa ao seu par e reconhecendo o próprio erro, considerámos essencial o reforço de atitude positiva com o intuito de estimular a criança.

Na situação de agressão em que a criança se isola e não tem autonomia para resolver o conflito em que se encontra envolvida, foi necessária a intervenção da Educadora, através do diálogo e de exemplos práticos,

Chamada de atenção à criança que bateu a *Ma*, uma vez que a sua atitude não foi correta. Explica às crianças que “se eu não tenho este tipo de comportamento com vocês, também não vos admito que os tenham com os vossos amigos”. De seguida fala com as crianças e refere algumas regras de convivência entre colegas/amigos e salienta “não podemos fazer aquilo que vos apetece e acabar por magoar ou prejudicar os outros”. (Nota de Campo)

Também se mostrou necessária a intervenção da Catarina para salientar as atitudes negativas da criança agressora.

A Catarina fala com *Ti* e salienta que o que fez ao colega é uma atitude negativa, uma vez que não devemos bater em ninguém. Pede a ambos para dialogarem e chegarem a acordo. (Nota de Campo)

A Catarina vai ter com *Wi* e pede a *Nu* que volte a falar com *Wi*, mas agora na presença do adulto. *Wi* tem alguma dificuldade em ouvir os colegas e no relacionamento com os mesmos, sendo muitas vezes necessário o adulto intervir. O adulto diz-lhe que não esteve bem, pois não podemos fazer aquilo que nos apetece, muito menos andar a bater nos colegas/amigos. As crianças dialogam, porém, o adulto vê-se obrigado a intervir para reforçar o pedido de *Nu*. (Nota de Campo)

Surgiram duas situações em que não fomos capazes de dar uma resposta eficaz, deparando-nos com a necessidade de conceber estratégias que possibilitem lidar de forma imediata com conflitos semelhantes.

A Catarina dialoga com ambas as crianças, porém foca-se mais em *Pe*. Este não ouve o adulto, foge quando este lhe diz que terá que dar a mota à amiga. (Nota de Campo)

A Catarina pede a *Re* que dialogue com *Ma* para tentarem chegar a um acordo, mas salienta que *Ma* estava à sua frente “por isso tem todo o direito de subir primeiro”. Como não aceita a proposta da Catarina, recorre à educadora, mas a Catarina intervém e diz-lhe que seja ela a resolver a situação, uma vez que não quer respeitar a vez da sua colega. Dá espaço e tempo para que as crianças resolvam a situação. (Nota de Campo)

Esta dificuldade advém, em parte, da liderança “manipuladora” da criança em causa. É uma criança que, quando não atinge os seus objetivos e quando os seus pares não cedem às suas exigências, cria, facilmente, conflitos. Deste modo, é importante o educador ter em conta o ambiente onde se desenvolvem os conflitos e, perspetivar o apoio às crianças, devendo este, ser concedido através de práticas de mediação. Neste contexto os estudos de Hohmann e Weikart (2011), sugerem que na gestão dos conflitos com crianças, os educadores adotem uma postura calma, questionem o sucedido, promovam a escuta ativa (dialogar e escutar), peçam sugestões para a resolução, procurem ser justos, questionem o que poderiam ter feito e conduzam à reconciliação.

RESOLUÇÃO DO CONFLITO

Um dos nossos focos de atenção passou por compreender a resolução do conflito e que a sua resolução parece relacionar-se com as características das crianças. Assim, *Di* ao ter a noção do que é correto e incorreto tenta, no conflito em que se encontrou envolvido, resolvê-la de forma autónoma pedindo desculpa ao seu par e reconhecendo, desta forma, o seu comportamento negativo. No entanto, o seu par negou-se a pedir desculpa e virou-lhe costas, fugindo da situação.

Ma tinha a mesma noção, no entanto ao deparar-se com o conflito, recorria ao adulto mais próximo para a sua resolução. A primeira situação em que *Ma* se encontrou envolvida, surgiu por disputa de um brinquedo com que *Ma* brincava. Após diálogo entre *Ma* e o seu par, esta percebeu que o mesmo não lhe iria devolver o brinquedo, desistindo do objeto que estava em sua posse. Numa segunda situação, *Ma* reconhece a sua atitude como negativa e diz à sua amiga que a situação não se repetirá. Por último, na terceira situação, foi necessária a intervenção direta da Educadora, porque houve uma criança que bateu em *Ma*.

Na situação em que *Nu* se envolveu, conseguiu a atenção, tanto do seu par como do adulto, pelo que *Nu* conseguiu resolver o conflito, apesar do apoio, conseguindo que o seu par pedisse desculpa à sua amiga, pelo fato de lhe ter batido.

Re é uma criança com uma forte atitude de liderança, que muitas vezes se reverte em manipulação dos seus pares. Nestas situações, submete os seus pares às suas vontades e exigências. Num primeiro conflito *Re* impôs a sua vontade perante o seu par, não ficando a situação resolvida, nem por diálogo, nem por acordo. O seu par *sabe que Re gosta de liderar e acaba algumas vezes por usar estratégias negativas, como por exemplo a chantagem, para conseguir o que quer* (Nota de campo). O seu par acaba por ceder, mesmo sem que *Re* lhe tenha pedido. Numa segunda situação *Re* após diálogo com o seu par, consegue ocupar o espaço onde o seu par estava a brincar, mas duas crianças acabam por brincar em conjunto.

Na última situação analisada, *Ti* compreende, após diálogo com o adulto próximo, que não agiu corretamente com o seu par, resolvendo o conflito de forma assertiva, pedindo desculpa e chegando a um acordo, acabando por brincarem juntos.

CONCLUSÃO GLOBAL

Os conflitos que ocorrem em momentos de brincar/atividade livre; acontecem maioritariamente no espaço exterior. De entre as situações vivenciadas poderemos referir que as situações mais comuns, foram a agressividade verbal, a dificuldade em partilharem os espaços e os brinquedos, o atuar sobre a ação de outra criança, os mal-entendidos e as brigas. Estes momentos de interação são propensos à ocorrência de conflitos interpessoais, algo natural e inerente ao ser humano (Broadbear e Broadbear, 2000). São situações cuja gestão é difícil para as crianças, devido às suas personalidades e pelo fato de encontrarem numa fase de desenvolvimento que ainda se caracteriza, em grande parte por um pensamento egocêntrico, ou seja, a criança apenas consegue ver e centrar-se nas suas necessidades e ponto de vista, tendo dificuldade em considerar o outro. Nesta fase desenvolvimental, a criança ainda não adquiriu competências sociais, de modo a ultrapassar autonomamente os conflitos em que se envolve, no entanto, é importante que este desafio se transforme em oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento do grupo.

Das estratégias adotadas pela criança na resolução dos conflitos; podemos referir, que recorrem ao suporte do adulto na maioria das vezes. Assim sendo, o adulto face aos conflitos, procurava conhecer a sua natureza; reforçava as atitudes positivas, garantia a continuidade da ação, promovia o diálogo entre os pares e solicitava ideias e soluções para a resolução das mesmas. Procurava que as crianças reconhecessem a atitude negativa e efetuassem um pedido de desculpa de modo a trabalhar competências ao nível das relações interpessoais e sócioemocionais. O educador tinha em atenção a frequência com que os mesmos ocorriam, uma vez que é necessário assegurar que as crianças não entrem num ciclo recorrente negativo. No entanto, a ocorrência de conflitos era encarada como uma oportunidade de estimular comportamentos e atitudes que promovam e desenvolvam competências inerentes à área da Formação Pessoal e Social, de modo, a que a criança possa gerir os conflitos de forma autónoma, eficaz e criativa. O adulto aproveitava estas situações para trabalhar a cooperação, o respeito e o reconhecimento do outro enquanto ser único que tem ideais, crenças, valores e gostos próprios e como tal deve ser ouvido e aceite, enquanto membro do grupo. Procurava que ambas as partes compreendessem o conflito de forma global e não apenas a partir da sua própria perspetiva; ajudava na análise das causas do conflito, fazendo com que as partes separassem os interesses dos sentimentos; favorecia a conversão das diferenças em formas criativas de resolução do conflito; reparava, sempre que viável, as feridas emocionais que pudessem existir entre

as partes. Sempre que existiam situações de conflito, o educador procurava por fim à ocorrência, auxiliava as partes a resolver a situação de forma pacífica e criativa, visando beneficiar ambas as partes, para que deste não resultassem danos físicos, em situação de agressão, e de forma imparcial ajudar os intervenientes através do diálogo a alcançarem um consenso, contribuindo com propostas e soluções que cessem a situação e que previnam uma futura situação promovendo a resiliência que estimula as crianças a ultrapassarem e a recuperarem das adversidades que experienciam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em causa foi realizado durante o período da PPS do 2º semestre do ano letivo 2016-2017. Uma vez que somos trabalhadoras-estudantes, a gestão do tempo para elaboração deste relatório foi difícil e morosa.

Tornou-se pesado conciliar a vida familiar e a profissional com as imensas pesquisas necessárias à conceção deste relatório. Acresce a nossa própria falta de confiança na análise e interpretação dos resultados.

Apesar das dificuldades e limitações sentidas, este estudo contribuiu para a nossa formação enquanto docente, quer em educação de infância, quer no 1.º CEB. Efetivamente, apesar do reconhecimento de que as situações de conflito que emergem entre as crianças, em particular nos momentos de brincar, são importantes e potencializadores de aprendizagens há ainda dificuldade por parte de muitos educadores, em os valorizar e potenciar na sua prática pedagógica. Em diversas circunstâncias, para além do tempo de estágio, pudemos constatar que para muitos o mais importante é a criança aprender as letras, os números, a leitura e a escrita, nem sempre são valorizadas as interações entre as crianças, “a importância do brincar, sobretudo no mundo competitivo de hoje, em que a tentação é evitar que as crianças percam tempo com brincadeiras e o desejo é que o ocupem com atividades aparentemente mais construtivas”, (Santos, 2010, p. 3).

Nas nossas observações verificámos, que durante o brincar, a criança desenvolve a sua sociabilidade, sendo a presença do adulto importante para a apoiar na construção de relações interpessoais positivas, nomeadamente quando se verificam conflitos entre as crianças.

Este estudo, aponta ainda para a necessidade de os educadores terem formação na área do brincar, uma vez que as crianças, independentemente de suas condições físicas, psíquicas,

sensoriais e cognitivas, fazem as suas primeiras aproximações com o mundo, com o conhecimento, com a cultura, aprendendo sobre si, sobre os outros e sobre o mundo, através do brincar. E é tarefa do educador auxiliar a criança a experimentar o mundo, a traduzi-lo de uma forma compreensível, dando-lhe oportunidade de ampliar os conhecimentos e experiências, bem como disponibilizando e potenciando espaço-tempo para elas usarem a criatividade, e agirem sobre a realidade. A capacidade que o educador adquire na compreensão do experienciado pela criança irá permitir-lhe dar melhor resposta às necessidades da criança, criando mais momentos de elevado bem-estar e o desenvolvimento das suas potencialidades.

Atendendo às necessidades e interesses das crianças envolvidas nos conflitos, tornou-se necessário focarmo-nos nas suas experiências e expressões, tendo por base a prática experiencial (Portugal & Laevers, 2018), promovendo uma relação profunda e autêntica na interação com as crianças. Mobilizar a nossa capacidade para visualizar o que afeta foi um dos desafios que abraçámos ao longo da nossa prática pedagógica. Na resolução dos conflitos estimulámos as crianças a descreverem os seus pontos de vista e sentimentos, dando-lhes oportunidade de comunicarem com os pares envolvidos e compreenderem o conflito sob a sua perspetiva e a dos pares. Procurámos, ainda, que tivessem uma perceção mais clara sobre as causas dos conflitos. No que diz respeito às competências adquiridas e à importância da problemática que se apresenta, em termos de futuro profissional, estas, adquiriram um papel fundamental no desenvolvimento. Particularmente importante foi perceber claramente a diferença entre uma visão redutora do brincar, como mera forma de a criança estar ocupada, de uma perspetiva de brincar como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem de uma forma significativa, holística e integrada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, P. (2013). Educação Lúdica: teorias e práticas. *Reflexões e fundamentos*. Vol. 1. São Paulo: Loyola.
- Arcaro-McPhee, R., Doppler, E. & Harkins, D. (2002). Conflict resolution in a preschool constructivist classroom: A case study in negotiation. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 19–25. Doi.org/10.1080/02568540209594995.
- Ballenato, G. (2015). *Educar sem gritar*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Barbosa, M. (2006). *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bertram, T., Laevers, F. & Pascal, C. (1996). Étude de la qualité de l’interaction adulte-enfant dans le préscolaire: “le schéma d’observation du style de l’adulte”. In S. Rayne F. Laevers & M. Deleau (Eds.), *L’education préscolaire. Quels objectifs pédagogiques?* Paris: INRP et Nathan.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2006). *The Baby Effective Early Learning Programme*, Birmingham: Centre for Research in Early Childhood, Amber Publishing.
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brás, T.; & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135-147.
- Broadbear, B. & Broadbear, J. (2000). Development of Conflict Resolution in Infancy and Early Childhood. *The International Electronic Journal of Health Education*, 3 (4), 284-290.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford: University Press.
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), pp. 221-244. CIED - Universidade do Minho.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Direção-Geral de Educação [DGE], (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direção-Geral de Educação [DGE], (2016). *Referencial de educação para o desenvolvimento da educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário*.

- Direção-Geral de Educação [DGE], (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.
- Formosinho, J. (1996). *Educação hoje – Educação Pré-Escolar: a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Loures, Lusociência.
- Gomez, G.; Flores, J. & Jimènez, E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe, pp. 378
- Hawley, P. (1999). The ontogenesis of social dominance: a strategy- based evolutionary perspective. *Development Review*. 19, 97-132.
- Hohmann, M.; & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M.; & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil*. Brasília: MEC.
- Ladd, G. & Coleman, C. (2002). As relações entre pares na infância: Formas, características e funções. In Spoked, B. *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laevers, F. (1994). Adult Style Observation Schedule for Early Childhood Education (ASOS-ECE). Leuven: Research Centre for Experiential Education, Leuven University.
- Leme, M. (2004). Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afectividade na Cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 17 (3), pp. 367-380
- Licht, B.; Simoni, H. & Perrig-Chiello, P. (2008). Conflict between peers in infancy and toddler age: What do they fight about? *Early Years*, 28 (3), 235-249.
- Moreira, M. (1994). Cambio conceptual: crítica a modelos actuales y una propuesta a la luz de la teoría del aprendizaje significativo. Trabalho apresentado na conferência internacional “Science and Mathematics Education for the 21st Century: Towards Innovatory Approaches, Concepción, Chile

- Moura, M. (2001). A atividade de ensino como ação formadora. In Castro, A.; & Pessoa de Carvalho, A. *Ensinar a ensinar*. São Paulo.
- Moyles, J. (2002). *Só Brincar? O papel do brincar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Nascimento, I. (2003). A dimensão interpessoal do conflito na escola. In Costa, M. (2003). *Gestão de Conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, C. (sd). *A Criança e o Jogo: perspectivas de Investigação*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Pais, N. (1992). Brincar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. pp. 373-378
- Papalia, D.; Olds S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pereira, E. (2001). Brincar, Brinquedo, Brincadeira, Jogo, Lúdico. *Revista Presença*, 7 (38), 88-92.
- Ponte, J. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94- Ponte \(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94- Ponte (Quadrante-Estudo%20caso).pdf)
- Portugal, G. & Leavers, F. (2010). Avaliação em Educação Pré-Escolar. *Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. & Luís, H. (2017). A atenção à experiência interna da criança e estilo do adulto - contributo das escalas de empenhamento para a melhoria das práticas pedagógicas em educação de infância.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*, London: SAGE Publications.
- Sampieri, R.; Collado, C. & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Santos, L. (2010). *Cadernos de Educação de Infância*. Nº. 90, 3.
- Serrano, G. (2008). La educación como respuesta a los retos que plantea la escuela. *Bordón. Revista de Pedagogía*, Vol. 60, nº. 4, 15-29.
- Silva, M., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... Em T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto Editora.

- Silva, R.; Veríssimo, M. & Santos, A. (2004). Adaptação psicossocial da criança ao pré-escolar. *Análise Psicológica*, 1 (22), 109-118.
- Silva, S. & Lucas, M. (2003). A importância das interações sociais na Educação Infantil: um caminho para compreender o processo de aprendizagem. *I Encontro Paranaense de Psicopedagogia*, pp. 130-135.
- Velasco, C. (1996). *Brincar: o despertar psicomotor*. Rio de Janeiro: Sprit.
- Vinha, T. & Tognetta, L. (2009). Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos entre os alunos e a aprendizagem de valores. *Revista diálogo Educacional*, 9 (28), 525-540.
- Vygotsky, L. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications