

Orientação

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Doutora Sara de Barros Araújo, pelo apoio incondicional e crença nas minhas competências. Pelas palavras de encorajamento nos momentos de dúvida, pelo respeito demonstrado pelo meu ritmo e fragilidades e pelos conhecimentos científicos com que contribuiu para o desenvolvimento do meu pensamento, da minha reflexão e do meu trabalho. Pelas palavras certas que sempre pareceu encontrar ao longo do caminho, pelo sorriso e compreensão com que enriqueceu cada uma das nossas sessões de orientação e, acima de tudo, pela enorme consideração que sempre evidenciou pelo trabalho das educadoras de infância.

Às crianças que trabalharam comigo, pelo entusiasmo, carinho e alegria com que iluminaram cada dia deste projeto e por quem todo o esforço valeu a pena. Foi por elas que desenvolvi este projeto.

Aos seus pais e encarregados de educação, que confiaram em mim desde o primeiro momento e que tantas vezes expressaram o seu interesse e apoio neste processo.

À direção da instituição onde trabalho e às minhas coordenadoras, que estiveram disponíveis para me escutar e apoiar em todos os momentos e que “abriram portas” para que este projeto tivesse lugar.

Às minhas colegas educadoras, pelo encorajamento e sentido de humor. Por compreenderem as dificuldades que fui encontrando na minha jornada. À Francisca, pelo empréstimo de materiais e, principalmente, pelas horas de partilha e de companheirismo. À Cláudia, pela preciosa ajuda na fase final da escrita deste relatório.

Aos meus amigos, que compreenderam e aceitaram as ausências exigidas pelas aulas e pela escrita, que ligaram, perguntaram e encorajaram o meu esforço, assegurando-me que o esquecimento nunca teria lugar.

Um obrigado especial à Juliana, que nunca duvidou que eu fosse capaz de concluir este projeto e comigo passou horas infindáveis de trabalho e reflexão, tal como havia acontecido aquando da nossa licenciatura. Foi mais do que uma companheira de mestrado ou de profissão. Foi, como sempre, uma verdadeira amiga.

À minha família, sempre firme e presente, que acreditou em mim, respeitou a falta de tempo e deu prioridade ao investimento que fiz na minha formação. A cada um deles devo aquilo que sou e a coragem que tive para embarcar nesta viagem.

Ao Diogo, que esteve comigo em cada momento. Foi o meu porto seguro, escutou e acompanhou cada fase do caminho, sem nunca pressionar ou questionar. Por me partilhar com a escrita durante os primeiros meses do nosso casamento, por assegurar as tarefas que deixei por fazer e por abdicar de passeios e saídas a dois em detrimento de um projeto do qual sempre se orgulhou.

Finalmente, ao meu avô João, a quem dedico este relatório. Mais do que um pai, escutou as minhas angústias com amor e foi o meu apoiante mais entusiasta, principalmente durante a escrita deste relatório. Foi ele o vento que me trouxe a bom porto e nunca haverá palavras para descrever o que significa na minha vida.

RESUMO

Esta investigação surgiu da identificação de dificuldades ao nível da interação e gestão de conflitos entre pares, que a investigadora teve a oportunidade de observar no grupo de crianças com quem desenvolvia a sua prática educativa. Este estudo tem como objetivo compreender de que forma a transformação da praxis do educador influencia os processos de prevenção e a mediação dos conflitos entre pares no jardim-de-infância.

Tendo em conta as formas e as características das relações entre pares na infância bem como o desenvolvimento moral das crianças em idade pré-escolar, a investigadora levou a cabo um projeto de investigação-ação com um grupo de vinte e quatro crianças de cinco anos. Ao longo do projeto, a investigadora procurou conhecer e experimentar estratégias de prevenção e mediação de conflitos interpares, monitorizando esse processo através da reflexão sobre a ação, assim como compreender os efeitos dessa experimentação no desenvolvimento profissional e na aprendizagem das crianças.

Os processos do projeto são apresentados através de uma descrição densa dos eixos centrais da ação: construção do quadro de regras, organização do tempo e do grupo, organização do espaço e dos materiais, experimentação de instrumentos de pilotagem, reunião de grande grupo e estratégias de resolução de conflitos.

Os dados apresentados resultam da interpretação das categorias emergentes da análise das entrevistas e das notas de campo. Através dessa interpretação, foi possível constatar os efeitos positivos do projeto, não apenas ao nível das competências de escuta e de negociação das crianças, mas também para a prática profissional da investigadora, que desenvolveu competências de reflexão e de autossupervisão.

Palavras-chave: *conflito entre pares, estratégias, reflexão*

ABSTRACT

This investigation arose from the acknowledgement of difficulties at the level of interaction and conflict management among peers, which the researcher had the opportunity to observe in the group of children with whom she developed her educational practice. The purpose of this study is to understand how the change of the teacher praxis influences the prevention processes and conflict mediation among peers in kindergarten.

Taking into account the forms and characteristics of peer relationships in childhood, as well as the moral development of preschool children, the researcher has carried out an action-research project with a group of twenty-four five-year-old children. Throughout the project, the researcher sought to apprehend and experience strategies of peer conflict prevention and mediation, monitoring that process through reflection on the action, as well as understanding the repercussions of that experiment in the professional development and children learning.

The project processes are presented through a dense description of the central action axes: building the framework of rules, time and group organization, space organization, experiment pilot instruments, large group meeting and conflict resolution strategies.

The presented data are an outcome of category interpretation as a result of interviews and field notes analysis. Through that interpretation, it was possible to establish the positive effects of the project, not only in terms of children's listening and negotiation skills, but also regarding the researcher's professional practice, who developed reflection and self-supervision skills.

Keywords: peer conflict, strategies, reflection

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice	v
Introdução	1
Capítulo 1 – enquadramento teórico e concetual	3
1. As relações entre pares na infância	3
1.1. Natureza das relações entre pares – formas e características	3
1.2. Os conflitos entre pares	6
2. O desenvolvimento moral na idade pré-escolar	8
2.1. Piaget, a Teoria Cognitiva e o construtivismo	9
2.2. Kohlberg e o Desenvolvimento Moral	11
2.3. Selman e a Teoria da Tomada de Perspetiva Social	12
2.4. A Construção Social da Moralidade	14
3. Propostas para a prevenção e mediação de conflitos entre pares	16
3.1 Modelo Curricular HighScope	16
3.2. Modelo Curricular do Movimento Escola Moderna	23
3.3. O Modelo Pedagógico Reggio Emilia	26
3.4. A “Pedagogia-em-Participação” da Associação Criança	29
4. A Supervisão Pedagógica e o seu Papel no Desenvolvimento Profissional do Educador de Infância	32

Capítulo 2 – Caracterização e Metodologia de Investigação do Estudo	35
1. Contextualização	35
2. Fundamentação das opções metodológicas	37
3. Desenho do Projeto	41
3.1. Questão de Pesquisa	41
3.2. Objetivos do Projeto	41
3.3. Caracterização do Contexto e dos Participantes do Projeto	42
3.4. Questões relacionadas com a Ética e a Responsabilidade ao longo do projeto	43
3.5. Técnicas de Recolha de Dados	45
3.5.1 Observação Participante	46
3.5.2 Notas de Campo	47
3.5.3 Entrevistas com Crianças	49
3.6. Análise de Conteúdo	51
3.6.1. Estruturação Narrativa (Descrição Densa)	52
3.6.2 Categorização	53
Capítulo 3 – Descrição, Análise e Interpretação dos resultados	55
1. Descrição do processo	55
1.1. Construção do quadro de regras	56
1.2. Organização do tempo e do grupo	59
1.3. Organização do espaço e dos materiais	62
1.4. Instrumentos de pilotagem	67
1.5. Reuniões de grande grupo	70
1.6. Estratégias de resolução de conflitos	76

2. Efeitos da Experimentação de Estratégias nos Participantes do Projeto	82
2.1. Efeitos nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças	83
2.1.1. Capacidade das crianças na identificação de fatores desencadeadores de conflitos	83
2.1.2. Construção de significados ao nível dos valores e as normas de funcionamento do grupo	85
2.1.3. Apropriação de estratégias de resolução de conflitos	87
2.1.4. Identificação e compreensão das próprias ações em momentos de conflito	89
2.2. Efeitos nos processos de desenvolvimento profissional da investigadora	94
2.2.1. Compreensão e utilização de estratégias de prevenção e de resolução de conflitos	94
2.2.2. Desenvolvimento de competências de escuta da criança e de partilha do poder	95
2.2.3. Desenvolvimento de competências de auto-supervisão	96
Considerações Finais	99
Referências Bibliográficas	103
Anexos	

INTRODUÇÃO

Da vontade de aprender, de agir profissionalmente de forma mais sustentada e informada e de dar uma resposta mais coerente e refletida às necessidades do grupo de crianças com quem se trabalha, surgiu a necessidade de desenvolver um projeto de investigação-ação profundamente ligado às práticas e, principalmente, às pessoas. Assim “nasceu” o projeto que aqui se relata.

A importância das relações entre pares para o bem-estar das pessoas, crianças ou adultos, e as dificuldades tantas vezes sentidas em gerir os conflitos que surgem no quotidiano são do senso comum. Nesta investigação, claramente enquadrada num paradigma interpretativo, procurou-se ir além desse conhecimento, para que uma ação educativa pedagogicamente mais adequada pudesse ter lugar.

Na primeira parte deste relatório é apresentado um enquadramento concetual sobre as relações entre pares na infância, as suas formas e características e sobre os conflitos, assim como um enquadramento teórico sobre o desenvolvimento social das crianças, para que seja possível uma melhor compreensão do seu pensamento e das suas ações. São também apresentadas as propostas de estratégias de prevenção e de mediação de conflitos de modelos curriculares de cariz participativo, selecionados por irem ao encontro da visão de criança defendida neste projeto. É ainda apresentada a auto-supervisão e de que forma esta influencia o desenvolvimento profissional do educador de infância.

No segundo capítulo são apresentadas questões relacionadas com a metodologia utilizada, tais como a contextualização do projeto e a fundamentação das opções metodológicas. É também neste capítulo que se encontra definida a questão de pesquisa e os objetivos do projeto, assim

como a caracterização do contexto e dos participantes e as técnicas de recolha e de análise de dados.

No terceiro capítulo são apresentados de forma refletida os processos vivenciados pelos participantes, as estratégias e os organizadores axiais de tempo-contexto do projeto. São também apresentados os resultados do projeto através da interpretação das categorias emergentes da análise dos dados recolhidos.

Por último, são apresentadas as considerações finais da investigadora, nas quais se procura compreender quais as limitações e as potencialidades do projeto, assim como as implicações do mesmo para o desenvolvimento profissional da investigadora enquanto educadora de infância.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

1. AS RELAÇÕES ENTRE PARES NA INFÂNCIA

1.1. NATUREZA DAS RELAÇÕES ENTRE PARES – FORMAS E CARACTERÍSTICAS

De acordo com vários autores, os bebês começam desde os primeiros meses de vida a interagir com os seus pares, começando por fixá-los até ao surgimento dos primeiros gestos sociais, sorrisos e vocalizações (Ladd & Coleman, 2002). A interação e preferências levam a formas progressivamente mais complexas de relacionamento e, até aos três anos, a investigação sugere que existem pelo menos duas formas de relações entre pares na infância: por um lado, a aceitação pelos pares, ou seja, o “grau de simpatia que uma criança suscita nos membros do seu *grupo social*” (Ladd, 1988, citado por Ladd & Coleman, 2002, p.121), e, por outro, a amizade, caracterizada pela sua componente *diádica*. Segundo vários autores como Masters & Furman (1981) e Parker & Asher (1989), uma criança pode ser referenciada como melhor amiga por um ou dois dos seus pares e ter, simultaneamente, um baixo nível de aceitação entre os restantes (Ladd & Coleman, 2002).

Se a manifestação das amizades entre bebês e crianças pequenas é frequentemente definida pela familiaridade, consistência de interações e demonstrações de afeto, sendo capazes de interagir dentro da díade de forma diferente das interações que estabelecem com outros pares ao longo do segundo ano de vida (Ross & Lollis, 1989, citados por Ladd & Coleman, 2002), a partir dos três anos de idade estas tornam-se premissoras de um novo significado, pois as crianças tornam-se “mais capazes de conceptualizar,

reflectir sobre e descrever as suas amizades devido ao desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e linguísticas” (Ladd & Coleman, 2002, p.123). A este propósito, também Hohmann & Weikart (2004) consideram que “as relações sociais que as crianças pré-escolares formam, bem como a sua capacidade de iniciativa, estão apoiados na sua competência crescente em representar ideias através da linguagem e das brincadeiras” (p.572).

Howes (1988) sugere que pode ser usada uma entrevista sociométrica para identificar relações de amizade, baseando-se em nomeações mútuas para tal (citado por Ladd & Coleman, 2002). O mesmo autor considera que as crianças até aos cinco anos conseguem atingir um nível de maturidade que lhes permite uma grande proximidade nas relações que estabelecem com alguns pares, usando um “gostar mútuo” para definir essa amizade (Ladd & Coleman, 2002, p.123). A qualidade das interações, a reciprocidade e a complementaridade, ou seja, a consciência do papel do par na relação (o que confere complexidade à mesma), a par da estabilidade são definidas por vários autores como dimensões ou critérios para distinguir os amigos dos não-amigos (Ladd & Coleman, 2002).

Para Hohmann & Weikart (2004), as capacidades social e para tomar iniciativas também se caracterizam pela intencionalidade (no comportamento que manifestam e na procura ativa dos pares para brincar e interagir), pelo desejo de amizade (procuram um nível de reciprocidade e igualdade baseado na partilha de interesses) e pela luta para resolver a oposição “eu” versus “nós”, uma vez que “ao lidarem com outras pessoas, as crianças pequenas podem sentir-se espartilhadas entre o desejo de amizade e pertença, e o desejo de autonomia e independência” (p.573). É fundamental compreender que, embora a resolução desta luta de vontades antitéticas não seja fácil “em nenhum momento da vida” (ibidem), as crianças começam desde cedo a tentar negociá-la e vão conseguindo várias conquistas. Também o desenvolvimento da competência social caracteriza a capacidade social e para tomar iniciativas. Para Hohmann & Weikart (2004), tal reflete-se “na possibilidade progressiva em discriminar e escolher entre interacções sociais

positivas e negativas, e na tomada de consciência, igualmente progressiva, das necessidades e sentimentos dos outros” (p.573).

Ladd & Coleman (2002) referem que, para que as crianças possam estabelecer relações de amizade, precisam da oportunidade de interagir com vários pares. Quando isto acontece, as crianças evidenciam capacidade de escolher os seus amigos, quase sempre selecionando pessoas com características físicas e/ou psicológicas semelhantes às suas ou ainda com interesses parecidos. No entanto, nem sempre esta semelhança resulta em amizade, podendo o interesse das crianças em estabelecer uma relação próxima aumentar ou diminuir à medida que se conhecem melhor (Ladd & Coleman, 2002). Os comportamentos antissociais, como a agressão física ou as discussões frequentes, podem dificultar o desenvolvimento de uma amizade diádica e contribuir para a rejeição da criança por parte do grupo, da mesma forma que comportamentos pró-sociais de uma criança podem levar à construção de uma reputação positiva entre os seus pares (ibidem).

A compreensão destas questões assume-se de vital importância para este estudo sobretudo pelas consequências que o estabelecimento de relações significativas entre pares tem para a criança. Segundo Ladd & Coleman (2002), muita da investigação feita a este nível surgiu da possibilidade de as relações precoces terem um “impacto significativo sobre a competência das crianças e o seu desenvolvimento social” (p.151). Ao nível do bem-estar emocional, a investigação indica que as crianças “se mostram menos tensas e tendem a adoptar comportamentos mais exploratórios quando acompanhadas por um amigo ou conhecido” (ibidem). Os estudos de Ipsa (1981) permitiram-lhe concluir que os parceiros conhecidos da criança contribuem para que esta se sinta mais segura e se sinta emocionalmente apoiada, o que contribui para o seu conforto e confiança perante situações desconhecidas (citado por Ladd & Coleman, 2002). Outro impacto significativo das relações que se estabelecem entre pares na infância é o seu contributo na adaptação à escola. Pares conhecidos pela criança ajudam a que esta seja aceite pelas outras crianças de uma nova escola, ao mesmo tempo que apoia o desenvolvimento de

sentimentos positivos da criança em relação a este novo ambiente (para o que a aceitação das outras crianças também contribui). Por fim, o desenvolvimento das competências sociais é também uma consequência importante do estabelecimento de relações significativas na infância. A investigação sugere que estas contribuem para desenvolver “formas mais complexas e sofisticadas de interação social” (Howes, 1983, citado por Ladd & Coleman, 2002, p.153), experimentar jogos mais duradouros e coordenados, maior capacidade de iniciativa, atividades lúdicas mais complexas e formas mais hábeis de relação com os seus pares.

1.2. OS CONFLITOS ENTRE PARES

Segundo Katz & MacClellan (2005), quando uma criança brinca e trabalha em grupo, facilmente surgem problemas ou conflitos. Os conflitos interpessoais podem ser descritos como “situações de interação social de confronto, desacordo, frustração, etc., e que são, portanto, desencadeadores de afecto negativo, podem ser resolvidos de maneira violenta ou pacífica, dependendo, justamente, dos recursos cognitivos e afectivos dos envolvidos, e dos contextos sociais em que ocorrem” (Leme, 2004, p.367). Vários estudos apontam o mesmo tipo de causas para o surgimento de conflitos entre pares, que podem ter na origem vários aspetos sociais, familiares, escolares ou pessoais.

Quando uma criança entra para o jardim-de-infância vive uma grande variedade de contrariedades sociais (Katz & McClellan, 2005). Umas ainda não conseguem controlar os seus impulsos quando estão a tentar resolver os conflitos entre pares por rotatividade ou outra estratégia, enquanto outras evidenciam falta de conhecimentos e experiência social. Algumas crianças dependem do apoio do adulto para interagir com os pares, enquanto outras ainda não são capazes de exprimir a sua vontade. Algumas crianças não evidenciam vontade de participar nas atividades propostas, enquanto outras

não são capazes de intervir para dar a sua opinião. Podem existir estas ou outras razões para as crianças evidenciarem dificuldades ao nível social, rejeitarem as normas do grupo, ou se envolverem em conflitos de forma recorrente, como a dificuldade em gerir a crescente autonomia ou inadequação do currículo aos interesses ao nível desenvolvimental da criança, pelo que a reflexão do adulto sobre “a dimensão da sala, o tipo de espaço usado, a variedade e tipos de equipamento disponíveis, o plano de actividades, os ratios professor-aluno, a faixa etária das crianças e o conteúdo do currículo” é fundamental (Katz & McClellan, 2005, p.43).

As dificuldades em estabelecer relações sociais significativas não representam necessariamente uma maior frequência dos conflitos porque estes não acontecem apenas entre crianças que não são amigas. De facto, Moore (1982) refere que “as observações indicam que as crianças têm uma maior probabilidade de lutarem com os seus amigos do que com outras crianças do grupo” (citado por Hohmann & Weikart, 2004, p.573). No entanto, os amigos “também têm um papel importante no encorajamento dos companheiros para que sejam amigos em vez de agressivos” (ibidem).

Em relação aos comportamentos agressivos, as teorias dividem-se em duas categorias gerais: a do défice e a do excesso. Se a primeira considera que os comportamentos agressivos têm origem na falta de conhecimentos, competências (de comunicação para exprimirem aquilo que querem, por exemplo) ou capacidade de controlar os próprios impulsos, a segunda associa a agressão com níveis elevados de frustração ou angústia. Para Katz & McClellan (2005) estas teorias não explicam todos os comportamentos agressivos nem, tao pouco, se excluem mutuamente.

Tendo em conta que os conflitos entre pares provocam “sentimentos de frustração, confusão e insucesso, quer em crianças, quer em adultos” (Hohmann & Weikart, 2004, p.615) e que a “incapacidade para iniciar e manter relações é a causa de angústia e solidão mesmo na infância” (Ladd, 1990, citado por Katz & McClellan, 2005, p.12), importa compreender de que forma as crianças percecionam a sua relação com os outros e quais as

propostas que a literatura aponta como potencialmente preventivas ou apoiantes da sua resolução.

2. O DESENVOLVIMENTO MORAL NA IDADE PRÉ-ESCOLAR

Para Kohlberg (1992), “o desenvolvimento moral coloca-se ao nível das questões entre o bem e o mal” (citado por Oliveira-Formosinho, 2013, p.91). Apesar de diferentes dos conteúdos das questões morais dos adultos, também as crianças revelam preocupações com a justiça e os direitos cívicos e “seria tolice pensar que as questões das crianças são menos importante do que as questões dos adultos” (DeVries & Zan, 1994, citados por Oliveira-Formosinho, 2013, p.92). De facto, o paralelismo que existe entre as questões das crianças e as dos adultos apenas difere ao nível da elaboração dessas questões e à variação de conteúdos, fruto das competências e das experiências de vida próprias da infância e da idade adulta.

Oliveira-Formosinho (2013), pela análise do trabalho de alguns autores da linha cognitivo-desenvolvimentista (Piaget, Kohlberg & Selman), defende que o desenvolvimento sociomoral da criança tem como “*premissas básicas*” (p.92) que o desenvolvimento a este nível:

- 1) É uma aprendizagem construída pela criança;
- 2) É motivado pelos laços sociais e afetivos;
- 3) É construído na interação social;
- 4) Tem no seu cerne o processo de autorregulação entre a afirmação de si mesmo e a conservação do outro;
- 5) Está relacionado com os contextos de vida da criança;
- 6) A relação entre o comportamento e a ação é mediada pela “atmosfera institucional” (p.93).

O contributo dos autores da linha cognitivo-desenvolvimentista acima referidos assume particular importância para este projeto, na medida em que apoia a compreensão do desenvolvimento da criança e permite uma ação profissional mais informada.

2.1. PIAGET, A TEORIA COGNITIVA E O CONSTRUTIVISMO

Piaget, após “observações directas, cuidadosas e sistemáticas de crianças” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.98), desenvolveu uma perspectiva que, não estando diretamente relacionada com o desenvolvimento moral, pode contribuir para compreender o pensamento das crianças em idade pré-escolar. A Teoria Cognitiva defende que o desenvolvimento intelectual da pessoa se processa ao longo de quatro estádios sequenciais, embora a sua duração e a das suas transições sejam variáveis: estádio sensório-motor, estádio pré-convencional ou intuitivo, estádio das operações concretas e estádio das operações formais (Sprinthall & Sprinthall, 1993). No jardim-de-infância, apesar de poderem manifestar características do estádio anterior ou posterior, as crianças encontram-se no estádio pré-operatório ou intuitivo. Este estádio é caracterizado pelo pensamento simbólico e construção de imagens mentais; pela centração em apenas um aspeto de um objeto ou situação, pela irreversibilidade do pensamento, pelo animismo, pelo raciocínio transdutivo (potenciado pelo desenvolvimento da linguagem que permite à criança fazer associações livres) e pelo pensamento egocêntrico e mágico. A apropriação destas características enquanto parte do desenvolvimento da criança facilita a compreensão do comportamento das crianças e as propostas de outros autores, como Kohlberg ou Selman.

Piaget defendeu ainda que o desenvolvimento do pensamento moral está intimamente relacionado com o respeito da criança pelas normas e regras. Por essa razão defendeu que as crianças têm dois tipos de pensamento moral a *moralidade heterónoma*, baseada na obediência cega às regras externas,

nomeadamente impostas pelos adultos, e a *moralidade autónoma*, assente na igualdade, na reciprocidade e no acordo.

A obra de Piaget (1932) sugere que as crianças constroem competências sociais mais maduras quando lhes é dada a oportunidade de participar ativamente no processo de resolução de conflitos (citado por Arcaro-McPhee, Doppler & Harkins, 2002). Para o autor, o sujeito é construtor do próprio conhecimento, reconstruindo as estruturas que já possui em articulação com as suas experiências e interação com o meio. Esta ideia está na génese do construtivismo.

A educação construtivista é caracterizada pelo respeito mútuo entre crianças e professores e envolve a criação de uma atmosfera de cooperação entre crianças e adultos. Em consonância com a noção de *scaffolding*, o papel do adulto num ambiente construtivista é centrado no apoio e na orientação das crianças, em vez de as dirigir nas situações de conflito (citado por Arcaro-McPhee, Doppler & Harkins, 2002). Por exemplo, em contraste direto com as abordagens transmissivas, a abordagem construtivista promove a paz do grupo orientando as crianças no processo de resolução de conflitos (Bayer, Whaley, & Maio, 1995, citados por Arcaro-McPhee, Doppler & Harkins, 2002). Ao utilizar o conflito como oportunidade de aprendizagem, os professores apoiam as crianças nos momentos de disputa, observando, acompanhando e analisando o seu desempenho, e apenas intervindo quando as crianças não são capazes de os resolver autonomamente (ibidem). A partir dessa perspetiva, o professor fornece *andaimes* para a resolução do problema e incentiva as crianças a gerar suas próprias soluções (Levin, 1994, citado por Arcaro-McPhee, Doppler & Harkins, 2002). O jardim-de-infância torna-se então num lugar seguro onde as crianças podem aprender a expressar seus sentimentos de forma a que estes sejam aceites pelos outros. Embora alguns ambientes educativos por vezes deem primazia à manutenção da paz pelo fim do conflito em detrimento de o usar como uma oportunidade para potenciar o desenvolvimento sociomoral e a capacidade de se colocar no lugar do outro (Bayer, Whaley, & Maio, 1995 citados por Arcaro-McPhee, Doppler & Harkins,

2002), quando a capacidade da criança para resolver conflitos é respeitada pelos adultos, esta desenvolve a autoconfiança porque se sente valorizada e com poder sobre a sua vida e sobre as suas decisões. As crianças aprendem então a reconhecer e respeitar as perspetivas dos outros e a participar ativamente na negociação de soluções que sejam aceitáveis para todos (Arcaro-McPhee, Doppler & Harkins, 2002).

2.2. KOHLBERG E O DESENVOLVIMENTO MORAL

O trabalho de Kohlberg representou uma revolução ao nível da compreensão do que é o desenvolvimento moral (Sprinthall & Sprinthall, 1993). A sua investigação concluiu que as pessoas não podem ser agrupadas de acordo com as suas características morais – honestos, desonestos, etc. – mas que o carácter moral se desenvolve de acordo com uma sequência de estádios ao longo dos quais as pessoas, crianças, jovens e adultos, resolvem problemas morais de formas diferentes. O autor identificou e caracterizou seis estádios do desenvolvimento moral, agrupados em três níveis: moralidade pré-convencional (estádios I e II), moralidade convencional (estádios III e IV) e moralidade pós-convencional (estádios V e VI). Pela reflexão e tentativa de resolução de problemas morais altamente complexos, seria possível, segundo Kohlberg, compreender em que estágio se situa uma pessoa. Dos seis estádios, considera-se que apenas os primeiros quatro têm relevância para este projeto, pelo que são esses que se apresentarão de seguida.

O primeiro estágio proposto por Kohlberg é orientado para a obediência e para o castigo (Lourenço, 2002). Nele, o que determina o comportamento da criança é o receio de ser punido, pelo que é considerado bom e justo todo aquele que evite o castigo. Assim, a regulação de comportamento neste estágio é externa e é *feio e mau* desobedecer às figuras de autoridade (ibid), porque dessa desobediência pode resultar um castigo ou uma consequência negativa. O segundo estágio, ainda no nível pré-convencional, é caracterizado

por uma concepção de cumprimento enquanto “negócio” ou “troca de favores” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.171). A criança percebe as ações que lhe trazem prazer ou benefícios, como se de uma troca se tratasse. Lourenço (2002) define esta fase como “moralidade do oportunismo, calculismo e interesses individualistas” (p.77) para si mesmo ou para um par. O autor refere ainda a dicotomia entre diferentes pontos de vista que envolvam ações externas: tratar o outro como me trata a mim *versus* tratar o outro como eu gostaria de ser tratado. Esta é uma característica facilmente observável em contextos de educação pré-escolar.

O estágio III, já enquadrado no nível de moralidade convencional, caracteriza-se pela vontade de agradar e pela necessidade de aprovação por parte dos pais e dos professores, passando uma boa imagem de si mesmo. Kohlberg chamou a isto a “moralidade do bom menino” (Lourenço, 2002, p.78). Assim, neste estágio é considerado um bom comportamento aquele que agrada os outros, aquele que é considerado aceitável e expectável, sendo tido em conta pela primeira vez o papel de uma “terceira pessoa” que observa (Lourenço, 2002), num aumento da capacidade da criança em assumir outras perspetivas (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

No quarto estágio do desenvolvimento moral, a pessoa resolve conflitos e assume comportamentos recorrendo às regras e às leis (Sprinthall & Sprinthall, 1993). O comportamento correto e justo é aquele que respeita as leis e a ordem, aquele no qual o indivíduo cumpre o seu “dever” e “obrigações”, numa leitura pouco flexível das regras. Estas são consideradas como estando acima de tudo, o que resulta em conflitos quando são contraditórias ou pouco claras.

2.3. SELMAN E A TEORIA DA TOMADA DE PERSPETIVA SOCIAL

Selman (1980) estudou o desenvolvimento interpessoal do ser humano e “os processos e estruturas cognitivas que estão na base do comportamento

de relação do sujeito com outros significativos” (citado por Lino, 2005, p.82), identificando padrões que apresentou numa sequência de desenvolvimento a que chamou de Tomada de Perspetiva social (TPS). Selman (1980) definiu a TPS como a “capacidade para diferenciar, coordenar e integrar a nossa perspectiva e a do outro com quem interagimos” (citado por Lino, 2005, p.82).

Dos cinco estádios de desenvolvimento na TPS, os primeiros três são aqueles que se afiguram de maior relevância para este projeto. No nível 0, a criança ainda não é capaz de distinguir entre características físicas e psicológicas nem entre ações e comportamentos. O egocentrismo característico deste estágio impede que a criança seja capaz de se colocar no lugar do outro ou de compreender que este possa ter uma perspetiva diferente da sua (Lino, 2005).

No segundo estágio, o nível 1, já é possível observar na criança a distinção entre as características físicas e psicológicas do outro, assim como entre as ações intencionais e não intencionais. Apenas a sua perspetiva é tida em conta, num sentido unilateral. O nível 2 é marcado pela capacidade da criança refletir acerca daquilo que pensa e sente, apesar de ainda ser incapaz de coordenar diferentes perspetivas.

Lino (2005) refere que “a Tomada da Perspetiva Social não nos demonstra a capacidade que a criança tem em situações reais do dia-a-dia. É através das Estratégias de Negociação Interpessoal que podemos identificar os diferentes modos de Agir no relacionamento interpessoal” (p.83). Selman (1980) identificou níveis de estratégias de negociação interpessoal, indissociáveis dos níveis de TPS (citado por Lino, 2005). No nível 0 a negociação é impulsiva, a criança age fisicamente e trata os outros como objetos, tendo dificuldade em distinguir a sua perspetiva da perspetiva do outro (DeVries, Zan & Hildebrandt 2004; Lino, 2005). A negociação de nível 1 é feita de forma unilateral, na qual a criança procura controlar o comportamento do outro, dizendo-lhe como brincar ou jogar, por exemplo, para satisfazer as suas vontades, uma vez que, para a criança, a sua perspetiva é a mais importante. Segundo DeVries, Zan & Hildebrandt (2004), este estilo de negociação caracteriza grande parte das

interações das crianças de quatro ou cinco anos, sendo frequentemente usada também pelos adultos. A negociação de nível dois, no entanto, já evidencia comportamento bilateral e recíproco, que “envolve formas de negociação, trocas e contratos, estratégias de persuasão” (Lino, 2005, p.83) em que uma criança tenta persuadir a outra (DeVries, Zan & Hildebrandt 2004, p.196).

Para Lino (2005), para que educador possa agir de forma sustentada na promoção do desenvolvimento ao nível das relações entre pares, é fundamental conhecer e identificar em que nível ou níveis se situam as crianças do seu grupo. DeVries, Zan e Hildebrandt (2004) consideram que “colocar-se na perspectiva do outro é algo especialmente importante para o desenvolvimento social e moral das crianças” (p.197), pelo que propõem a utilização de jogos como estratégia pedagógica. Nos jogos, as crianças “têm a oportunidade de colaborar com os colegas, pensar sobre os pontos de vida deles e descobrir como resolver os problemas que ocorrem durante o jogo” (ibidem). Para estes autores, o professor construtivista abre, deliberadamente, a possibilidade de conflito, porque este representa uma experiência importante, na qual as crianças perceberão as vontades do outro, começarão a ter mais de uma perspectiva e começarão a negociar” (ibid, p.202).

2.4. A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA MORALIDADE

Da análise dos vários autores, com vista a uma maior compreensão do desenvolvimento da criança ao nível moral, emerge uma questão que se afigura central para o desenvolvimento deste projeto: *o que é a construção social da moralidade?*

Para Marques (1990), “a criança em construção da moralidade é aquela que progressivamente acede a uma construção sociopessoal interior de normas, regras e princípios culturalmente partilhados que regulam a sua

perspetiva sobre as ações, acontecimentos, situações, decisões, problemas” (citado por Oliveira-Formosinho, 2013, p.93).

Segundo Oliveira-Formosinho (2013), ao nível da educação de infância, este é um processo de *pensamento-em-ação*, na medida em que “a criança pré-operacional, na linguagem de Piaget, pensa no concreto, pensa vendo, atuando, tocando, sentindo” (p.93), e, simultaneamente, um processo de *pensamento-em-ação*, na medida em que “a criança pequena, na linguagem de Vygotsky, pensa em comunicação” (ibidem).

Desta forma, não é possível apoiar a emergência da moralidade da criança num “discurso virtuoso”, decorável e repetível, mas dificilmente compreensível. Apenas a experimentação, vivência e reflexão de questões de justiça e resolução de conflitos podem contribuir para a construção que a criança faz da própria moralidade, à semelhança da construção que faz de outros conhecimentos e de outras competências. Nesta construção, Oliveira-Formosinho (2013) identifica alguns componentes da atmosfera institucional que, ao nível da educação de infância, influenciam a emergência da moralidade:

- 1) O tipo de relação adulto-criança;
- 2) O tipo de relações entre pares;
- 3) O nível de resposta que a criança recebe das suas necessidades e interesses;
- 4) O nível de responsabilização individual e coletivo em relação ao ambiente físico e às rotinas de manutenção;
- 5) O nível de respeito pela atividade e pelas realizações da criança;
- 6) O encorajamento da experimentação;
- 7) A experimentação das estratégias de resolução de conflitos interpessoais.

Para a autora, “todos estes elementos se podem organizar em torno da questão da partilha de poder” (p.94), questão apontada como central para a construção social da moralidade.

3. PROPOSTAS PARA A PREVENÇÃO E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ENTRE PARES

Segundo Oliveira-Formosinho (2007), “a pedagogia da infância pode reclamar que tem uma herança rica e diversificada de pensar a criança como ser participante, e não como um ser em espera de participação (p.13). De facto, a pedagogia da participação vê a criança como “pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola e da sociedade (Oliveira-Formosinho, 2004, citada por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.33).

Assumindo-se este projeto como um processo que vê a criança como competente e inteligente e que privilegia a escuta da criança enquanto “processo de auscultação (...) sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.33), a procura de propostas de modelos pedagógicos que estejam de acordo com essa conceção tornou-se uma condição fundamental para a congruência do mesmo. Porque, como defende o princípio hologramático proposto por Morin (1986), “o todo está em cada parte” (citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.55), só uma coerência entre valores, práticas e saberes teóricos pode resultar numa práxis sustentada numa “triangulação interativa e constantemente renovada” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.14).

3.1 MODELO CURRICULAR HIGHSCOPE

O modelo curricular HighScope iniciou-se na década de 60, enquadrado num paradigma claramente construtivista. Criado por Weikart com o objetivo de ajudar crianças com necessidades educativas especiais a prepararem-se para a escola, o Project Perry estava integrado no movimento de educação

compensatória dos Estados Unidos da América, no âmbito das preocupações com a igualdade de oportunidades educativas para todos. Com uma forte inspiração em Piaget, o projeto passou por várias fases, baseando-se num forte diálogo entre os investigadores e os práticos que estavam no terreno, e foi sendo reformulado até chegar ao modelo curricular atual, com as suas propostas de experiências-chave como fonte curricular, o COR - Registo de Observação da Criança - e o PIP - Perfil de Implementação do Programa ¹(Oliveira-Formosinho, 2005 e 2013).

Hohmann & Weikart (2004), apoiados na literatura sobre o desenvolvimento infantil, elencam cinco capacidades “como constituintes fundamentais do bem-estar social e emocional da criança” (p.65): confiança nos outros (que permite a aventura e a descoberta, na medida em que a criança sabe que os adultos de quem depende darão o apoio e encorajamento necessários à realização de tarefas), autonomia, iniciativa (capacidade que as crianças desenvolvem de começar e levar até ao fim uma tarefa), empatia (capacidade que permite à criança compreender os sentimentos das outras pessoas, ao relacioná-las com sentimentos que ela própria já experimentou) e autoconfiança (capacidade de acreditar na sua própria competência).

Uma vez que, como afirma Kohlberg (1993), “ a investigação mostra que a atmosfera sociomoral promove e apoia a emergência da moralidade” (citado por Oliveira-Formosinho, 2013, o p.93), a sala de educação pré-escolar é considerada um “núcleo gerador” dessa emergência e do desenvolvimento das capacidades anteriormente elencadas (Oliveira-Formosinho, 2013).

Tendo em conta que é num “clima de apoio” que “a criança desenvolve a autonomia, a capacidade para a independência, a exploração e as ligações afetivas e sociais” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.93), torna-se evidente a

¹ O PIP foi mais tarde substituído pelo Program Quality Assessment (PQA), que permite avaliar sessenta e três dimensões do currículo em sete domínios (fonte: www.highscope.org, consultado em 26 de novembro de 2014).

importância de o adulto compreender esse clima proposto pelo HighScope e de se apropriar das estratégias necessárias ao desenvolvimento desse clima (Hohmann & Weikart, 2004). Para tal e para que consiga criar os ambientes favoráveis ao desenvolvimento da emergência social da moralidade propostos pelo modelo HighScope, Oliveira-Formosinho propõe a reflexão acerca de algumas questões consideradas fundamentais:

- A relação adulto-criança é pautada pelo controle ou pela cooperação?
- Qual o nível de respeito/resposta às necessidades e interesses da criança e do grupo?
- Quais são as oportunidades criadas para as interações entre pares?
- Qual o nível de preparação da qualidade de interação?
- O espaço propicia a independência ou a dependência?
- A rotina diária propicia a independência e a autonomia ou os seus opostos?
- O projeto educacional comporta tempos e experiências de jogo cooperativo e de jogo individual?
- O cotidiano educacional proporciona a cada criança experiências de partilha e de cooperação?

Para Hohmann & Weikart (2004), neste ambiente de apoio existe uma partilha de poder entre adultos e crianças e a abordagem aos conflitos é feita com recurso a estratégias de resolução de problemas, distanciando-se assim de outros estilos de climas, tal como o clima de permissividade (*laisser-faire*) – no qual crianças controlam o ambiente e os adultos, considerados como espectadores, apenas intervêm para responder a pedidos ou dar informações – ou o clima diretivo – no qual os adultos, detentores do controle, dão ordens e informações e utilizam o castigo e o isolamento da criança como estratégias educativas de destaque.

Para compreender a importância na criação deste “clima de apoio”, é fundamental compreender a importância que este tem no desenvolvimento

das crianças. Hohmann & Weikart (2004) apontam como efeitos do clima de apoio:

- A experimentação das crianças do estabelecimento de relações positivas, na medida em que, “quando os adultos são meigos e pacientes, as crianças aprendem a apreciar essas qualidades e, ao lidarem com os outros, poderão elas próprias exibir essas qualidades” (Hohmann & Weikart, 2004, p.75);

- A percepção dos adultos sobre os comportamentos das crianças à luz do seu desenvolvimento, uma vez que os adultos procuram “ver o conflito como o resultado da tendência das crianças pequenas para se centrarem nas suas próprias intenções e desejos” (Hohmann & Weikart, 2004, pp.75 e 76);

- O crescimento das crianças nas capacidades constituintes de bem-estar emocional anteriormente referidas. Num clima diretivo, as crianças têm poucas oportunidades de interação com os pares e com o meio, num permissivo funcionam por si mesmas e, enquanto umas prosperam, outras podem sentir-se perdidas ou controladas pelos outros; num clima de apoio, são acompanhadas por adultos que se esforçam por estimular as iniciativas das crianças a fazer escolhas e a tomar decisões).

Perante estes efeitos tão significativos, urge então compreender *como pode o educador construir um clima de apoio*. Hohmann & Weikart (2004) apontam como elementos centrais para a criação deste clima:

- 1) A partilha de poder entre crianças e adultos, que apenas é possível quando o adulto está atento aos sinais das crianças, participa nas suas brincadeiras, aprende com elas e é capaz de delegar o poder;
- 2) A centração do adulto nas potencialidades das crianças, ao ver as situações pela perspectiva delas e ao procurar e partilhar os interesses das crianças, planeando com base nessas motivações;
- 3) O estabelecimento de relações autênticas com as crianças, que implica a “escuta sensível”, a partilha daquilo que se é, a resposta aos interesses das crianças e a capacidade de dar feedback específico a cada situação em detrimento do um elogio desprovido de conteúdo;

- 4) A adoção de uma abordagem de resolução de problemas face aos conflitos que vão surgindo naturalmente entre os pares.

Embora se reconheça que a origem e a responsabilidade de um conflito nem sempre são evidentes para o adulto, o modelo HighScope considera que estes são momentos potencialmente promotores de uma aprendizagem ativa por parte das crianças. Por essa razão, o modelo propõe uma abordagem do adulto face ao conflito que seja direta, firme e paciente, parando de imediato comportamentos perigosos e lembrando às crianças as regras, sem fazer juízos de valor. O adulto deve estimular o diálogo entre as crianças envolvidas no conflito, e “ELAS chegam a acordo sobre a situação, ELAS reconhecem aquilo que devem fazer face a essa situação e ELAS escolhem aquilo que acontece de seguida” (Hohmann & Weikart, 2004, p.90). É também proposto ao adulto que ajude as crianças a compreender a relação entre as suas ações e o efeito que estas têm nos outros, responsabilizando-se por elas. No entanto, importa ter em conta que “estabelecer relações causa-efeito e ter a responsabilidade das próprias acções não são lições fáceis de aprender, em especial para as crianças pequenas que vivem no presente e frequentemente vêm as coisas apenas no seu ponto de vista” (ibid, p.91).

Assim, Hohmann & Weikart (2004) propõem que o adulto apoie as crianças a resolver eventuais conflitos, seguindo alguns passos: 1) conversar sobre o assunto num tom calmo e de conversa; 2) reconhecer as emoções que as crianças estão a experienciar e recolher informações, colocando questões que lhe permitam clarificar o que aconteceu; 3) descrever o problema segundo aquilo que compreendeu; 4) pedir às crianças que formulem possíveis soluções; 5) repetir as soluções e pedir uma escolha para colocar em prática; 6) estimular as crianças a colocarem em prática a ideia escolhida; 7) estar preparado para o caso de as crianças voltarem a precisar de apoio.

Com este apoio do adulto, a criança vai desenvolvendo competências de escuta e de negociação. O adulto pode, então, ir progressivamente passando de um primeiro nível de mediação, no qual trabalha com as crianças envolvidas e ajuda na resolução do conflito, para um segundo nível, em que

apenas apoia com sugestões e ideias, e, por fim, para um terceiro nível em que a sua presença física, sem qualquer intervenção, será suficiente para que as crianças resolvam o problema por si mesmas (Hohmann & Weikart, 2004).

O modelo HighScope dá inúmeras sugestões para os adultos que trabalham experiências-chave ao nível da iniciativa e relações interpessoais, nomeadamente a aceitação dos sentimentos manifestados pelas crianças (que, embora sejam aparentemente demasiado intensos, são na verdade fruto da inexperiência da criança), escutar o nome que as crianças dão aos próprios sentimentos - algo particularmente relevante porque “quando as crianças conseguem dar nome a um sentimento específico, a palavra ajuda a conter o sentimento – tornando-o mais concreto e fácil de lidar” (Hohmann & Weikart, 2004, p.589) - e reagir aos sentimentos, interesses e necessidades das crianças, uma vez que quando o fazem estão a mostrar-lhes como fazer o mesmo e como tratar os outros com carinho e respeito. Na mesma linha, é também proposto que o adulto reconheça as sensibilidades das crianças, as ajude a desenvolver as perceções que têm acerca de si própria e dos outros, e que as trate com amabilidade, considerando sempre que, “se bem que nunca seja necessário ser rude, humilhar ou insultar uma criança, é necessário, por vezes, ser firme e mesmo severo, num contexto de frontalidade (Katz & McClellan, 2005, p.29).

Porque “amizades e associações de proximidade crescem devagar através das interações e das experiências diárias com as mesmas pessoas” (Hohmann & Weikart, 2004, p.605), o adulto pode e deve apoiar este processo através da gestão do tempo, do espaço e dos materiais. Assim, é proposto ao adulto que crie uma dinâmica ao nível da gestão do tempo diário em que as crianças possam alternar em momentos de jogo individual, em pares, em pequeno e em grande grupo (Oliveira-Formosinho, 2013). O educador deve assegurar-se que existem materiais, tempo e espaço para a “brincadeira colaborante”, ou seja “fazer ou construir qualquer coisa em conjunto que exija as competências, ideias e contribuições de cada pessoa”

(Hohmann & Weikart, 2004, p.605), e apoiar as crianças que estão a começar a criar parcerias.

À medida que as crianças confrontam perspectivas e experiências de conflito que os momentos de jogo colaborativo proporcionam, Oliveira-Formosinho (2013) refere que estas vão encontrando formas cada vez mais apropriadas de resolver os conflitos que surgem com os seus pares. Na mesma linha, também Weikart & Hohmann (2004) consideram que “ao resolver as disputas com os colegas, as crianças começam por perceber como respeitar as necessidades dos outros, ao mesmo tempo que respeitam as suas” (p.615). É fundamental, no entanto, compreender que esta é uma aprendizagem lenta e que, “para trabalhar na resolução de conflitos com os colegas e para desenvolver a capacidade de antecipar e de lidar eficazmente com esses conflitos à medida que os encontram, as crianças necessitam de muitas experiências da vida real e de apoio permanente dos adultos” (Hohmann & Weikart, 2004, pp.91 e 92).

Numa linha bastante semelhante àquela foi acima descrita, importa ainda referir a importância da organização do espaço e dos materiais, não apenas como potenciadora de colaboração e de negociação, mas também como estratégia de prevenção dos conflitos. Assim, um espaço com áreas bem definidas e com materiais suficientes e adequados podem contribuir para evitar disputas (Lino, 2005). Do mesmo modo, uma rotina diária consistente pode ajudar a diminuir as ansiedades e inseguranças das crianças e o apoio do adulto, que de forma consistente estabelece limites razoáveis, podem revelar-se fundamentais, não para evitar por completo os conflitos (algo que não é possível nem desejável, uma vez que são oportunidades de aprendizagem, como vimos anteriormente), mas para diminuir a frequência com que estes acontecem.

3.2. MODELO CURRICULAR DO MOVIMENTO ESCOLA MODERNA

O modelo curricular do Movimento Escola Moderna (MEM) “assenta num projeto democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (Niza, 2013, p.142). Para os educadores e professores do MEM, a escola é definida como “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática”, na qual crianças e adultos devem coconstruir as condições necessárias à organização de “um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade ao longo do seu percurso histórico-cultural” (ibid, p.144).

Uma das características mais marcantes do MEM é a proposta da utilização de “instrumentos de trabalho”. Segundo Niza (2013), “os instrumentos de organização e de regulação educativa utilizados por Freinet tem vindo a ser reestruturados e fundamentados pelo MEM” (p.145) enquanto instrumentos de regulação. É o caso da transformação do “Jornal de Parede” em “Diário” de turma, do quadro de presenças e do quadro de tarefas, enquanto instrumentos de pilotagem. O conceito de “instrumentos de pilotagem” é baseado na ideia de que “ao documentar a vida do grupo, estes instrumentos ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala, constituindo-se como informantes da regulação formativa” (Niza, 1996, citado por Folque, 2012, p.55).

Pela evidenciada importância dos instrumentos de pilotagem, importa compreender o que é o “Diário” de turma, aquele que se afigura mais significativo para a regulação dos conflitos entre pares. Segundo Niza (2013), o “Diário” é “uma folha de dimensões muito variáveis (mas nunca inferior a 90x60 cm) dividida em quatro colunas” (p.153). Nas duas primeiras colunas são registadas as opiniões das crianças e dos adultos da sala acerca daquilo que foi mais significativo para a vida do grupo: as positivas são descritas na coluna

intitulada “Gostei” e as negativas na coluna com o nome “Não gostei”. Na coluna “Fizemos” são descritas as realizações mais importantes e na quarta coluna, com o título “Queremos” ou “Desejamos”, são registadas as intenções de uma criança ou grupo de crianças. Por esta descrição, é possível constatar que nas primeiras três colunas “assenta o balanço sociomoral da vida semanal do grupo, o que permite, pelo debate que proporciona, uma clarificação funcional de valores” (Niza, 2013, p.153), enquanto a última permite planificar atividades futuras, tendo em conta os interesses manifestados pelas crianças.

Segundo o terceiro princípio educativo de estruturação da ação educativa do MEM, a prática democrática da organização partilhada por todos é instituída em conselho de cooperação. O conselho, realizado com o apoio e mediação do educador ou professor, é a instituição formal de regulação social da vida escolar e por ele “passa o balanço intelectual e o progresso moral da classe a partir dos registos de pilotagem das ações planeadas e dos juízos fixados no *Diário do grupo*” (Niza, 2013, p.146).

Segundo a proposta do MEM, o conselho de cooperação é composto pelos adultos e crianças do grupo e reúne todas as sextas-feiras, altura em que o educador lê em voz alta os registos que foram sendo feitos ao longo da semana em cada coluna (Niza, 2013). Os assuntos são debatidos de forma breve, mas com seriedade e, no caso dos juízos negativos, é dada oportunidade aos envolvidos para partilharem a sua posição e são clarificados os diferentes pontos de vista, “mas evita-se a violência de um julgamento” (ibid, p.156). No caso dos juízos positivos, os intervenientes são reconhecidos pelas suas ações. Através da leitura das duas últimas colunas, é possível compreender o que de mais importante foi alcançado e o que as crianças pretendem fazer, operacionalizando-se assim os seus projetos e planificando as atividades que se seguirão, assumindo o grupo um compromisso com aquelas que são as suas vontades.

A reflexão acerca dos registos feitos na coluna “Não gostei” é, no entanto, o verdadeiro catalisador de crescimento social, na medida em que é nela que assentam as regras de convivência que o grupo define e as listas de decisões

tomadas pelo conselho, apenas anuláveis pelo mesmo. O conselho é, então, um espaço de construção de significados, de responsabilização pelas próprias ações e de definição de valores que regem a vida do grupo através da prática democrática. Para Niza (2013), esta é “a dimensão instituinte do conselho enquanto órgão de regulação formadora” (p.156). Este autor deixa ainda um alerta: “o conselho deve ser dinâmico e curto para sustentar o interesse de um grupo tao jovem e diversificado” (ibidem), considerando que ao longo do tempo haverá oportunidade para retomar a reflexão acerca de conflitos mais frequentes.

Folque (2012) refere que o MEM “reconhece que a institucionalização destes instrumentos e a organização do tempo não garantem uma verdadeira abordagem sociocêntrica” (p.57). Para a autora, tal só acontece quando o adulto conhece a criança e trabalha na sua Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), e proporciona os “andaimes” de que a criança precisa para evoluir. Ambos os conceitos (ZDP e “andaimes”) estão, então, relacionados para esta autora.

Agir na ZDP significa, para Vygotsky, “atingir níveis de desenvolvimento que, sozinha, não seria capaz de alcançar nesse momento” (Lino, 2013, p.115) e o apoio do adulto situa-se muitas vezes ao nível da linguagem oral, “fazendo extensões que permitem à criança enriquecer o seu vocabulário e desenvolver o pensamento” (ibidem). Este conceito está relacionado com a noção de *scaffolding* (colocar andaimes) introduzida por Wood e Bruner em 1976 (Griffin & Cole, 1984, citados por Vasconcelos, 1997). O *scaffolding* significa que “as intervenções de acompanhamento dos adultos deveriam estar inversamente relacionadas com o nível de competência da criança para executar tarefas – assim, por exemplo, quanto mais dificuldade uma criança tivesse em atingir um determinado objectivo, mais directas deveriam ser as intervenções” (ibid, p.37). Tal como na ZDP, o parceiro mais experiente “coloca andaimes” para ajudar a criança a estender os seus conhecimentos e competências a níveis mais elevados. No entanto, importa que referir que o *scaffolding* não está relacionado com simplificar uma tarefa, mas sim com

simplificar o papel da criança na tarefa, mantendo o seu nível de dificuldade, tal como clarificado por Greenfield (1984, citado por Vasconcelos, 1997, p.37).

Assim, e para garantir a verdadeira abordagem sociocêntrica de que se falava, é importante que o adulto esteja disponível para “ajudar as crianças a formular os seus direitos, chegando, por vezes, a ser a sua voz” (Vasconcelos, 1997, p.176), apoiando-se em perguntas e ajudando as crianças a compreender as suas próprias limitações. Também Niza (1996) considera que “o educador tem de aceitar a criança como pessoa, ouvindo-a e valorizando-a e deve também ajuda-la a comunicar com o grupo, encorajando-a a ouvir os outros e a apresentar as suas experiências no contexto do grupo (citado por Folque, 2012, pp.56 e 57).

Desta forma, o adulto contribui para o desenvolvimento de competências de negociação, particularmente premente porque “a negociação faz parte da arte de viver, e aprender a negociar pode tornar-se numa importante aprendizagem para as crianças” (Vasconcelos, 1997, p.176). O conselho torna-se, então, num espaço de aprendizagem e de construção de significados e “é o esforço dialógico dessas aproximações sucessivas, em busca de consensos, que acrescenta qualidade e inteligência à atividade escolar em comunidade” (Niza, 2013, p.146).

3.3. O MODELO PEDAGÓGICO REGGIO EMILIA

O modelo pedagógico de Reggio Emilia, iniciado através de um movimento cooperativo de pais em Itália, teve como fundador Loris Malaguzzi e está implementado num sistema municipal aberto a todas as crianças (Lino, 2013). Este modelo tem como grandes influências o trabalho de Piaget, para quem a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento (ibidem), e de Vygotsky que “demonstrou como o pensamento e a linguagem se coordenam

para formar ideias, elaborar planos de ação, que a criança será capaz de executar, controlar, descrever e discutir” (ibid, p.115).

O adulto é considerado como tendo uma função basilar no apoio ativo, intencional e sistemático que dá à criança para que esta consiga agir ao nível máximo das suas capacidades, ou seja, para que a criança atue ao nível da “zona de desenvolvimento próximo” (ZDP), conceito clarificado no ponto anterior deste relatório. Neste sentido, Malaguzzi considera que desenvolver um relacionamento pessoal com cada criança é um ponto de partida indispensável no trabalho do educador. Desenvolver relacionamentos pessoais e individuais com cada criança é uma operação preliminar, constante e permanente que serve de base para o trabalho que se realiza com o grupo (Rankin, 2004).

À semelhança de outros modelos participativos, Reggio Emilia vê a criança como ativa e competente, como construtora ativa da sua socialização e do seu conhecimento pelas relações que estabelece com os outros. É este o “coração” da pedagogia de Reggio (Rinaldi, 2004, citado por Lino, 2013): a firme convicção numa “pedagogia das relações” baseadas na reciprocidade e respeito mútuo (ibid, p.118). As relações são, então, a primeira dimensão deste projeto, entendendo a educação como um processo dinâmico de elementos que interagem com um fim comum. A criança descobre assim a importância que a comunicação tem no desenvolvimento da sua autonomia e no seu crescimento individual (Malaguzzi, 1998).

A propósito desta “pedagogia das relações”, Lino (2013) salienta a colaboração como “chave” e elemento central do processo educativo. Para a autora, “o diálogo e as trocas são elementos fundamentais na construção de uma escola que se sustenta nas interações, colaboração e comunicação” (p.118). Os confrontos de perspetivas que daí surgem “promovem a solidariedade, o sentimento de pertença ao grupo e favorecem dinâmicas de auto-organização que fazem emergir as diferenças essenciais aos processos de negociação e partilha” (Malaguzzi, 2001; Rinaldi, 2006, citados por Lino, 2013, p.119). Pela importância que este confronto ganha ao promover a

construção de significados comuns, o envolvimento em trabalhos em pares, em pequeno e em grande grupo assume-se como fundamental. É neste *espaço partilhado* que as crianças têm a oportunidade de perceber que existem outros pontos de vista para o mesmo problema e que nem todas pensam da mesma forma. A criança percebe então que o mundo é múltiplo e o quão maravilhoso é partilhar ideias e transformar o ambiente que as rodeia: os conflitos existem, mas as crianças conseguem lidar com diferentes pontos de vista de forma ética e delicada (Malaguzzi, 1998). Estes momentos tornam-se, assim, espaços onde os elementos partilham conquistas, conflitos, investigações e atividades (Malaguzzi, 1998) e onde as crianças “são encorajadas a dialogar, criticar, comparar, negociar, levantar hipóteses, resolver problemas no âmbito do grupo” (Lino, 2013, p.127).

Para Rinaldi (2006), este processo de questões e construções sobre a vida é orientado pela escuta, em detrimento da transmissão ou da explicação (Lino, 2013). Escutar é “estar aberto aos outros e ao que eles têm para dizer, é considerar que os outros são sujeitos que contribuem para a investigação partilhada que cada um enceta sobre o sentido e o significado das experiências quotidianas que vivencia” (ibid, p.127). Escutar vai além da audição, mobiliza todos os sentidos para compreender e valorizar as *cem linguagens da criança*, com os seus silêncios e os seus sinais não-verbais, “significa interpretar, dar sentido e significado às mensagens dos outros (...) significa valorizar e legitimar as mensagens de quem comunica e, deste modo, colocar em diálogo as diferenças” (Lino, 2013, pp.127 e 128). As crianças ficam familiarizadas com a observação, a reflexão, a interpretação e a reconstrução de sentidos/aprendizagens (Turner & Wilson, 2009). A escola é então vista como local democrático onde se dialoga, se debate e se negociam diferentes pontos de vista.

3.4. A “PEDAGOGIA-EM-PARTICIPAÇÃO” DA ASSOCIAÇÃO CRIANÇA

O perspectiva educativa Pedagogia-em-Participação tem a democracia no *coração* das suas convicções porque “esta incorpora na sua missão a promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.29). É uma proposta que “honra as identidades relacionais e as relações identitárias como condição prévia de aprendizagem experiencial” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.114). Neste sentido, a Pedagogia-em-Participação identifica-se com a visão de Dewey (1939), para quem a democracia é “mais do que uma forma de governo, é uma forma de viver em comunidade, de experiência comunicativa e partilhada. É um modo de viver sustentado por uma crença profunda nas possibilidades da natureza humana “ (citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.29). Tal faz sentido porque esta pedagogia percebe os seres humanos como seres sociais, o que faz com que tenha como objetivo o desenvolvimento de identidades plurais que integrem todas as diversidades em presença. Quando o ambiente educativo é pensado neste sentido, a diferença deixa de representar um constrangimento porque “a convivialidade do arco-íris de identidades ajuda a aprender a desenvolver limites permeáveis” (ibid, p.34).

Uma das áreas de aprendizagem apontada pela Pedagogia-em-Participação como central é a *identidades e relações* onde se pretende a promoção de um espaço pautado pelo respeito por todas as identidades pessoais e sociais, “tornado porto seguro e amigável, abrindo-se ao lúdico e ao cultural (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.111).

Assim, a forma como o adulto organiza o espaço e os materiais é considerada um elemento central da ação do educador e a sua primeira forma de intervenção, uma vez que a visibilidade, acessibilidade e identificação dos materiais “comunicam” implicitamente com a criança: a ordem dá lugar a um ambiente ordenado que permite uma maior autonomia e cooperação por

parte de cada uma delas. Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011) sugerem que alguns critérios sejam tidos em conta com vista a uma maior coerência do espaço pedagógico enquanto ambiente educativo. Entre eles, destacam-se “o da abertura e responsividade às identidades pessoais, sociais e culturais como forma essencial de colaboração numa pedagogia que inclui todas as diversidades e respeite as identidades” (p.111).

A Pedagogia-em-Participação reconhece que “o quotidiano pedagógico traz muitas situações de desorganização, conflitos, quase atropelo” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a, p.25) e vê estes momentos como oportunidades de aprendizagem, uma visão partilhada com o modelo HighScope (ver ponto 3.1). É reconhecido à criança o direito ao conflito interpessoal e à aprendizagem acerca da sua identificação e resolução. A construção de normas de funcionamento do grupo é vista como uma estratégia de prevenção, mas o educador não deve esquecer que a sua negociação, exposição e forma de as colocar em prática exigem tempo e disponibilidade e “representam uma epistemologia no âmbito da construção do conhecimento social que merece uma pedagogia da lentidão” (ibidem). Nesta *pedagogia da lentidão*, este tempo de que se precisa para crescer e aprender em conjunto é visto como valioso, na medida em que construir regras para as crianças (ao invés de as criar com elas) pode ser mais rápido, mas corre o risco de cair no esquecimento precoce, como é caso frequente nas aprendizagens transmissivas.

Defensora da epistemologia participativa enquanto garante de aprendizagens participativas, a Pedagogia-em-Participação propõe a utilização de instrumentos de gestão do quotidiano colaborativamente construídos e usados nas vivências grupo como “expressão de construção de conhecimento social e de iniciação à democracia” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a, p.26), à semelhança do MEM, como vimos anteriormente no ponto 3.2 deste relatório. Estes instrumentos refletem a imagem que a Pedagogia-em-Participação tem da criança, enquanto “ativa, competente e com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação

social, interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a) e são considerados indispensáveis para a construção de um ambiente democrático.

O diário de turma, idêntico ao proposto pelo MEM, pode e deve ser articulado com o quadro de regras coconstruídas pelas crianças e adultos da sala e a análise do conteúdo de ambos representa uma ocasião rica para a reflexão e consequente construção de conhecimento social e para o desenvolvimento social da moralidade das crianças (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011a, p.29). Neste sentido, também a Pedagogia-em-Participação defende a utilização do conselho enquanto “espaço reflexivo e meta-reflexivo em torno do fluir do dia e das aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b, p.94), onde se celebram as conquistas, se negociam soluções para problemas, se ganha consciência do que foi feito e se define aquilo que se quer fazer. O olhar reflexivo e crítico com que se dialoga sobre estas questões confere ao conselho um caráter potenciador da participação, da colaboração e da autorregulação, afinal, características próprias da democracia. Desta forma, para Niza (2007) o conselho assume-se como “um instrumento de socioregulação” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b, p.94).

À semelhança do modelo curricular Reggio Emilia, a Pedagogia-em-Participação advoga a atividade colaborativa da criança com os seus pares e os adultos da sala em todas as dimensões da pedagogia. Os projetos, a sua planificação, operacionalização e reflexão em parceria são oportunidades para desenvolver competências de negociação, empatia, escuta e respeito pelo outro (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

Oliveira-Formosinho & Formosinho (2011; 2013) referem em vários momentos a relevância das interações pedagógicas como “mediadoras do direito de cada criança a ser respeitada e a participar” e o papel do professor enquanto ator com possibilidade para fazer a diferença. Tal agência requer “transformar estruturas, sistemas, processos, interações que eventualmente se constituem em constrangimento à agência do aluno, e, assim, à

aprendizagem experiencial participativa” (ibid, p.113). Para tal, para quebrar rotinas, abalar convicções fracamente fundamentadas e práticas pouco estruturadas, a supervisão, mais concretamente a autossupervisão, pode ter um papel de importância inigualável. É sobre o seu papel nestes processos que nos debruçaremos no ponto seguinte.

4. A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E O SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

Longe de ser consensual na sua definição, a supervisão pedagógica pode ver vista como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2010, p.16). Neste sentido, Alarcão & Roldão (2009) referem que a supervisão “ganhou uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e auto-formativa à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores de saber específico inerente à sua função social” (p. 15). Assim, a supervisão pedagógica representa um importante contributo para a regulação das práticas docentes em direção ao crescimento profissional. Para Mintzberg (1995), a supervisão “implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o

atravessar com o seu olhar e ver para além dele” (citado por Alarcão & Tavares, 2010, p. 45).

A supervisão pedagógica é considerada como um percurso de observação, descoberta com intencionalidade de construir ideias num processo dinâmico e sistemático de reflexão sobre, na e para a prática. A prática é o espaço real onde o professor atua e reflete sobre os efeitos da sua ação, de forma a desenvolver capacidades, conhecimentos e atitudes que não dependem apenas da assimilação do conhecimento científico mas também de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real. O docente mantém um olhar reflexivo sobre as suas práticas (auto-supervisão) e uma postura colaborativa de partilha de saberes com os seus pares, de forma a construir teorias práticas.

A autossupervisão é assim considerada como central para o desenvolvimento do docente, mais concretamente do educador de infância, na medida em que o desenvolvimento que dela advém pode permitir a tomada de decisões mais fundamentadas e seguras, porque refletidas e assentes num quadro referencial teórico sustentado. Progressivamente, e à medida que vai desenvolvendo o seu saber profissional, torna-se mais autónomo. Neste contexto, torna-se pertinente a noção de supervisão apresentada por Alarcão & Roldão (2009) que “remete para a criação e sustentação de ambientes promotores de construção e de desenvolvimento profissional num percurso sustentado de progressivo desenvolvimento de autonomia profissional”, (p.54). Neste sentido, Fernandes & Vieira (2010) defendem que “este processo de auto-estudo crítico deverá assumir diversas formas, da reflexão sobre a prática à sua investigação rigorosa, implicando momentos de introspeção, confronto e disseminação” (p.278).

A investigação pode, então, ser o *caminho* que o educador define para questionar as próprias práticas, rumo à transformação e à sempre desejável melhoria, fugindo à acomodação e ao silenciamento. Segundo Vieira (2010), “investigar exige que os professores assumam um posicionamento crítico face à educação e daí façam depender as suas escolhas, o que não é fácil quando a

realidade escolar tende a normalizar o pensamento e acção, silenciando a crítica e penalizando o inconformismo” (p.211). Para esta autora, uma *pedagogia da investigação* implica “um trabalho de reflexão, apoiada em leituras, sobre as práticas escolares em geral e *as suas* práticas em particular, que gere ou intensifique movimentos de (auto)crítica e de predisposição para a mudança” (p.211), afinal, o grande desafio da supervisão pedagógica. Ainda a propósito da *pedagogia da investigação*, Vieira (2010) refere ainda que:

“... essa pedagogia não pode ser uma prática neutra, entediante, desgarrada do mundo e divorciada dos dilemas, angústias, interesses e aspirações dos professores. Pelo contrário, terá de criar um espaço intelectualmente estimulante, assente na esperança e no diálogo crítico sobre os propósitos, a natureza e as consequências pessoais e sociais da prática educativa e investigativa dos professores. Só assim poderá contribuir para a formação de melhores educadores, que usem a investigação como estratégia de supervisão ao serviço de uma educação transformadora” (p.227).

É possível então deduzir que a investigação deve partir dos problemas encontrados na prática, respeitando o educador como sujeito do processo e com vista a uma transformação e emancipação progressivamente maiores. No entanto, e segundo Vieira & Moreira (2011), “quaisquer que sejam as estratégias utilizadas, o desenvolvimento profissional é contínuo e implica competências de formação permanente” (Vieira & Moreira, 2011, p.28).

CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO DO ESTUDO

1.CONTEXTUALIZAÇÃO

Como educadora de infância e como professora de inglês e de xadrez em várias instituições privadas e particulares de solidariedade social, a investigadora foi tendo a oportunidade de observar inúmeros momentos de conflito entre pares em turmas de jardim-de-infância ao longo do tempo. Os diálogos que foi estabelecendo com as crianças e toda a diversidade de contextos e de perspectivas que tem vindo a observar, foram-na estimulando a refletir sobre estas questões, de forma progressivamente mais questionadora e aprofundada.

Embora as relações interpessoais sejam “a mais importante fonte de gratificação, companheirismo e prazer para a maioria das pessoas de todas as idades” e a incapacidade para iniciar e manter essas relações seja “causa de angústia e solidão, mesmo na infância” (Ladd, 1990, citado Katz & McClellan, 2005, p.12), a investigadora concluiu, a partir das reflexões que fez acerca das realidades e incidentes que teve a oportunidade de observar, que muitas das crianças com quem trabalhava evidenciavam dificuldades na gestão autónoma dos conflitos com os seus pares. O modelo HighScope considera que tais conflitos “são inevitáveis entre crianças pequenas, pelas suas próprias características, pela sua capacidade de perceber o mundo e de se relacionar com os outros” (Lino, 2005, p.84), mas que um espaço físico adequado, uma rotina diária consistente e o apoio do adulto, podem ter um papel relevante na sua prevenção.

Mais recentemente, a investigadora integrou a equipa de um colégio privado no Porto, no qual desempenhou funções de educadora de infância e está responsável por um grupo composto por 24 crianças de 5 anos de idade. Todas as crianças integraram o colégio no ano letivo em que decorreu o projeto, embora quase todas tenham anteriormente frequentado outras instituições. Durante o processo de adaptação das crianças e construção do projeto curricular de sala, a investigadora teve a oportunidade de constatar, pela reflexão crítica que fez sobre as suas observações do grupo nos diferentes momentos da rotina diária, que as crianças se envolviam frequentemente em conflitos entre si. Por vezes, estes tinham como origem mal-entendidos ou disputas por materiais, mas frequentemente surgiam como consequência de impulsos físicos e/ou verbais que desencadeavam momentos de tensão em que o resultado frequente era o choro, a alteração do tom de voz, entre outros. A gestão das emoções e dos conflitos entre pares foi, portanto, uma das grandes dificuldades observadas neste grupo de crianças. Apesar dos diálogos com as crianças, a necessidade de investigar mais sobre esta temática, de definir estratégias de forma mais sustentada e de melhorar a sua ação na prevenção e na mediação destes conflitos, foi assumindo um papel progressivamente mais significativo, especialmente pela importância que as relações interpessoais têm para o bem-estar e aprendizagem das crianças.

Assim, a investigadora escolheu este problema como ponto de partida para um projeto que visava a investigação do papel do adulto na prevenção e mediação de conflitos entre pares no grupo de crianças e a transformação das suas práticas educativas.

2. FUNDAMENTAÇÃO DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS

A investigação em educação, pelo caráter multidisciplinar do seu objeto de estudo (Berger, 2009, p. 190), precisa ir muito além da verificação de dados ou da definição de uma verdade que se pretende corroborar. Pela sua complexidade, multidimensionalidade e ambiguidade, a educação e a investigação em educação não podem ser simplesmente medidas ou quantificadas. Para Berger, “a investigação em educação não se reduz à questão dos métodos e exige um trabalho sério sobre a questão da implicação entendida não no sentido estrito do comprometimento, isto é, do desejo ou da vontade de produzir um determinado conhecimento ou de defender determinada legitimidade, mas resultante do facto de em educação nos envolvermos simultaneamente numa implicação (...) e, evidentemente, numa implicação nas próprias metodologias utilizadas” (2009). Assim, considera-se que uma metodologia de investigação quantitativa, enquadrada num paradigma positivista em que se pretende controlar as variáveis, verificar hipóteses, e quantificar, não é passível de dar resposta às especificidades da investigação em educação, até porque “muitas perguntas importantes ficam por responder, ou, pior ainda, por fazer.” (Walsh, Tobin & Graue, 2002, p.1039)

Neste sentido, a investigadora situa-se num paradigma interpretativo, que pretende, sobretudo, compreender e interpretar as várias dimensões das relações humanas. Mais, Walsh, Tobin & Graue (2002) sugerem que a investigação interpretativa incita o investigador e o sujeito a observarem-se a si mesmos “segundo um novo prisma” (p.1039). Nesta linha, a investigação qualitativa afigura-se a mais adequada, na medida em que decorre no contexto natural, com o objetivo de construir não uma verdade única, mas interpretações possíveis da realidade. A ausência de envolvimento por parte do investigador, como se de um elemento externo e sem qualquer influência

no meio se tratasse, deixa então de fazer sentido. Assim, não se deverá considerar uma *epistemologia do olhar*, na qual o “ideal é o espelho transparente que permite ver sem ser visto” (Berger, 2009, p.190), mas sim uma *epistemologia da escuta*, que pode ser explicada da seguinte forma:

“O sujeito sou eu, aquele que fala, enquanto que vocês, numa posição de escuta, se envolvem numa relação de conhecimento e de investigação que não é uma relação de um sujeito conhecedor perante um objecto conhecido, mas o encontro de dois sujeitos onde aquele que tem o domínio sobre o aparecimento e o desenvolvimento dos fenómenos é precisamente aquele que é o objecto do conhecimento.” (Berger, 2009, p.189)

Uma vez que, “ao contrário da observação, a escuta não existe sem uma relação, sem uma ligação entre dois sujeitos” (Berger, 2009, p.190), o investigador é ele próprio sujeito da investigação e está implicado na construção de significados (*Pedagogia da implicação*), na interpretação que faz daquela realidade. Existe, aliás, uma *implicação* e uma *escuta* de todos os participantes, e é nesse sentido que a investigadora acredita que se situa na linha de investigação que faz mais sentido para o seu projeto. Porque “quando as crianças e esses profissionais se encontram em frente ao espelho que a investigação lhes proporciona, a imagem que vêem deveria ser exatamente a sua.” (Walsh, Tobin & Graue, 2002, p.1058).

No entanto, e embora se considere que “a investigação educacional deve ser radicalmente diferenciada daquela preconizada pelo positivismo”, tal convicção “não desconsidera a necessidade de objetividade, fidedignidade, rigor e validade” (Grabauska & Bastos, 1997. p4).

Por essa razão, considerou que, para desenvolver este trabalho, a metodologia mais adequada seria um projeto de investigação-ação que, de forma reflexiva, seria desenvolvida colaborativamente com as crianças do grupo onde a educadora investigadora desenvolvia a sua prática educativa. Esta opção assentou na ideia de que a investigação-ação “inscreve-se em uma nova dimensão, nitidamente interessada em emancipação dos seres humanos e francamente favorável à transformação da realidade” (Grabauska & Bastos,

1997, p.4), sendo a última a finalidade do desenvolvimento deste projeto. Tal como referem Grabauska & Bastos, “não se trata de construir um conhecimento educacional "factual", como nas ciências naturais. Trata-se, sim, de construir um conhecimento educacional crítico, transformador e emancipatório” (1997, p. 5), podendo ser entendida como “uma forma de questionamento auto-reflexivo, sistemático e colaborativo” (Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa, & Fernandes, 2010, p.48). Como refere Kemmis,

“Uma ação educacional que pretende avançar para além da racionalidade técnica, não pode limitar-se a olhar para a relação educação e sociedade de forma não problemática, como se a escola estivesse aí apenas para transmitir saberes acumulados e formar mão-de-obra "qualificada". Faz-se necessário, assim, enxergar tal relação de forma problemática” (citado por Grabauska & Bastos, 1997, p.7).

A investigação-ação pode ser entendida como “um dispositivo de vaivém entre investigação e ação, pelo que os saberes construídos sobre e na acção são reinvestidos nessa acção, sendo necessário que, em contexto educativo, seja feita pelos e com os professores” (Caetano, 2004). Dito de outra forma, a investigação-ação, se planificada, refletida individual e colaborativamente, pode potenciar os seus atores a fazer uma interpretação da realidade a partir das próprias práticas e perspetivas, e, a partir dela, desenhar novas ações (Grabauska & Bastos, 1997). Assim, surge como um ciclo em espiral de observação, reflexão, problematização, planeamento, implementação, análise de resultados e nova reflexão para a tomada de decisões sobre ações futuras, tal como proposto por Goyette et al (1984, p.55, citado por Lessard-Hébert, 1996, p.16).

Esta metodologia pressupõe que todos os envolvidos no projeto se reconheçam como “sujeitos e agentes das mudanças desejadas, negociando os significados que querem dar à sua vida e às suas práticas” (Grabauska & Bastos, 1997, p.9), não procurando um entendimento ou verdade única, mas aceitando diferentes entendimentos possíveis, “construídos na interação de pessoas ou grupos que se debruçam sobre suas realidades concretas com a

intenção de compreendê-las e transformá-las” (Grabauska & Bastos, 1997, p.9). Oliveira-Formosinho & Formosinho (2008) consideram a realidade social e educacional como rica em “possibilidades de mudança e transformação”, nas quais os profissionais desempenham um papel central na medida em que “desenvolvem a necessidade de refletir sobre a própria prática, isto é, de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar, inovando e construindo conhecimento praxeológico” (p.9). Esta ideia é particularmente relevante, na medida em que, na investigação-ação, o profissional é visto como “competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (idem, pp. 9 e 10).

Segundo Schön (1987, citado por Máximo-Esteves, 2008), este duplo papel de professor e investigador pode trazer potencialidades, na medida em que “pode tornar-se um requisito vantajoso para fazer a ponte entre a teoria e a prática” (p.110). Ao estar diretamente implicado e integrado no contexto, o investigador participante tem a possibilidade de “aceder com maior facilidade aos problemas mais sensíveis de uma comunidade, porque também os vive” (ibidem). Por outro lado, tem um acesso *privilegiado* em relação a um investigador externo, “a quem, frequentemente, se ocultam as questões mais sensíveis dessa comunidade” (Mcmillan & Schumacher, 1993, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.110).

Oliveira-Formosinho & Formosinho (2008) veem este aspeto como um “avanço qualitativo” na imagem do professor, na medida em que “o professor passa de objecto de investigação dos académicos a sujeito da sua própria investigação” (p.10), assumindo desta forma “o questionamento, a operacionalização e a documentação da reflexão profissional contextual. (ibidem).

Situando-se a investigadora numa linha epistemológica interpretativa, e tendo em conta a finalidade do projeto e as questões de partida, a investigação-ação é considerada a metodologia mais adequada, na medida

em que se trata de “um processo de compreensão aprofundada e de intervenção informada” (Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa, & Fernandes, 2010, p.48).

3. DESENHO DO PROJETO

3.1. QUESTÃO DE PESQUISA

Após refletir sobre as dificuldades e necessidades encontradas no contexto onde a investigadora desenvolve a sua prática educativa, e tendo em conta a importância da qualidade das relações interpares para o bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento da criança, foi definida a seguinte questão de partida:

- De que forma a transformação da praxis do educador influencia os processos de prevenção e mediação dos conflitos entre pares no jardim-de-infância?

3.2. OBJETIVOS DO PROJETO

- Conhecer e experimentar estratégias de prevenção e mediação de conflitos interpares;
- Monitorizar esse processo através da reflexão;
- Compreender os efeitos dessa experimentação refletida no desenvolvimento profissional e na aprendizagem das crianças.

3.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS PARTICIPANTES DO PROJETO

O projeto foi desenvolvido no contexto onde a educadora investigadora desenvolve a sua prática pedagógica. Trata-se de um colégio privado no concelho do Porto, com as valências de pré-escolar, ensino básico e secundário.

A investigadora é educadora de infância, com licenciatura concluída numa Escola Superior de Educação pública em 2007. Entre 2007 e 2011 desempenhou funções de educadora de infância numa instituição privada no concelho do Porto, na valência de creche. Nos dois anos letivos seguintes, desempenhou a função de professora de inglês em jardim-de-infância na mesma instituição e de professora de xadrez em várias instituições privadas e de solidariedade social em Matosinhos, Maia, Vila Nova de Gaia e Porto.

Tal como a pedagogia da participação, que vê a criança “como pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (Oliveira-Formosinho, 2004, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a, p.33), também a educadora investigadora construiu o seu projeto e desenvolveu a sua investigação assente na imagem de criança como alguém com competência e voz própria, tal como referido no primeiro capítulo deste relatório. A este propósito, também Dahlberg, Moss & Pence (1999) têm uma visão de criança que é “participante activa e co-construtora de significado, possuindo agência para levar a cabo tal participação” (citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008b, p.16). Foi essa voz que, ao longo de todo processo, se pretendeu escutar e foi essa participação ativa que se pretendeu valorizar.

Neste sentido, foram também participantes as crianças que integram o grupo com quem a investigadora desenvolvia a sua prática educativa. Tratava-se de uma turma composta por vinte e quatro crianças, das quais eram dez raparigas e catorze eram rapazes. Até ao final de dezembro de 2013 todas as

crianças haviam completado cinco anos de idade. Todas as crianças frequentavam o colégio pela primeira vez, mas quase todas, exceto uma, frequentaram outras instituições em anos letivos anteriores.

Após uma análise cuidada dos processos individuais das crianças, foi possível verificar que as idades dos pais se situavam entre os 32 e os 51 anos de idade e as das mães entre os 32 e os 49 anos de idade. Das vinte e quatro crianças, catorze tinham irmãos. Desses catorze, oito eram mais novos e seis eram mais velhos (sendo que quatro deles também frequentavam o colégio). Em relação às habilitações literárias dos pais, apenas dois indicaram o 12º ano. Todos os restantes indicaram formação de nível superior: 16 licenciaturas, 2 mestrados, 2 doutoramentos e 2 não especificados. Todas as mães possuíam formação de nível superior: 1 bacharelato, 16 licenciaturas, 5 mestrados, 1 doutoramento e 2 não especificados. Pela análise destes dados foi possível concluir que todas as famílias provinham de um estrato sócioeconómico médio/alto. Quase todas as crianças provinham de famílias nucleares, apenas uma vivia com os pais, avós e irmão, e duas tinham pais separados.

3.4. QUESTÕES RELACIONADAS COM A ÉTICA E A RESPONSABILIDADE AO LONGO DO PROJETO

Para Graue e Walsh (1998), agir eticamente é sinónimo de “agir no sentido do respeito pelos outros” (citado por Máximo-Esteves, 2008, 107), o que traz “um sentimento de responsabilidade por parte do investigador” e uma “obrigação ética de proteger quem se confiou” (ibidem).

Neste sentido, foi considerado fundamental que, na reunião de início do ano letivo fosse feito um esclarecimento prévio acerca dos objetivos, finalidade e metodologias do projeto, nas quais as “regras do jogo”, referidas por Máximo-Esteves (2008, p.104), ficaram acordadas naquilo que a autora chama de “*contracto* de confiança e responsabilidade” (ibidem).

Foi garantida a confidencialidade dos dados e assegurado o direito à privacidade, protegendo o anonimato dos participantes. Tratando-se de crianças, e considerando que “o princípio da responsabilidade ética e a garantia da salvaguarda dos seus direitos, interesses e sensibilidades são quesitos morais que requerem tanto mais a interpelação da consciência do investigador, quanto menor é a capacidade defensiva que as crianças têm” (Máximo-Esteves, 2008, p.107), foi pedido o consentimento prévio e informado dos pais por escrito (ver Anexo 1).

Ainda ao nível das questões relacionadas com a ética e a responsabilidade, são de salientar as propostas de Pascal e Bertram (2012) sobre a investigação praxeológica. Para estes autores, a investigação praxeológica é vista como sendo fundamentalmente participativa, democrática e colaborativa, devendo ser desenvolvida pelos profissionais que estão no terreno, próximos das crianças e das famílias, e, por isso, numa posição única para dar um contributo importante para a construção de conhecimento no campo da sua prática profissional. A abordagem da investigação praxeológica é profundamente política, na medida em que procura uma partilha do poder na construção de conhecimento e incentiva os profissionais e as pessoas com quem eles interagem no sentido de participar ativamente na transformação dos contextos educativos. Neste sentido, Pascal e Bertram (2012), consideram que a investigação praxeológica, assente numa atitude profundamente questionadora, é feita com as pessoas (profissionais, crianças e famílias), que estão emocionalmente implicadas nos processos, e não para elas, sobre situações dos contextos reais. Na sua essência é um processo de autoavaliação crítica, reflexão e ação (praxis) com o objetivo de orientar a prática e apoiar os profissionais a desenvolver uma compreensão mais profunda do seu trabalho. Uma das características mais marcantes da investigação praxeológica é o código de ética pelo qual se rege e a exigência de critérios que permitam avaliar a qualidade. Lincoln e Guba (1985) defendem que a confiabilidade de um estudo ou projeto é estabelecida pela sua credibilidade (confiança na "verdade" dos resultados); pela sua

transferibilidade (ou seja, a aplicabilidade dos resultados noutros contextos), pela sua confiabilidade (mostrando que os resultados são consistentes) e pela sua confirmabilidade (citados por Pascal & Bertram, 2012).

Guba e Lincoln (2005) descrevem ainda uma série de técnicas que podem ser usadas para desenvolver uma investigação que respeite estes critérios, tais como: o envolvimento prolongado; a observação persistente; a triangulação dos dados; a partilha; a descrição densa; a reflexividade e o impacto (citado por Pascal & Bertram, 2012), aspetos tidos em conta ao longo deste projeto com o objetivo de assegurar a sua qualidade e confiabilidade.

3.5. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Para vários autores, “a investigação qualitativa é, por definição, multimetódica” (...), assumindo que tais métodos se inter-relacionam para uma melhor compreensão do fenómeno (Denzin & Lincoln, 1998 ; 2000, citado por Araújo, 2011, p.98). Assim, e segundo Oliveira-Formosinho (2002), ao nível da recolha de dados, recorre intencionalmente “um conjunto amplo de materiais empíricos que descrevem momentos, problemáticas e significados, rotineiros e não-rotineiros, nas vidas individuais e grupais” (citado por Araújo, 2011, p.98).

Para o desenvolvimento deste projeto de investigação-ação, selecionaram-se as seguintes técnicas de recolha de informação: observação participante, notas de campo e entrevistas com crianças. Esta multiplicidade de instrumentos de recolha de dados justifica-se por uma necessidade de variar a natureza da sua observação, permitindo assim uma maior fiabilidade dos dados, naquilo a que Erickson (1989) chama de triangulação dos dados, ou seja, recolha de dados provenientes de mais de uma fonte epistemológica (citado por Walsh, Tobin & Graue, 2002). Segundo Máximo Esteves (2008), a triangulação “permite ajuizar sobre a coerência das interpretações

provenientes de diferentes fontes de dados” (p.103), conferindo, assim, qualidade à investigação.

3.5.1 Observação Participante

A observação foi definida pela educadora investigadora como forma privilegiada de recolha de dados ao longo de todo o projeto, uma vez que esta “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). A observação, feita de forma intencional e sistemática, procurou ir além do *olhar* e integrar-se na mesma linha da *epistemologia da escuta* (Berger, 2009), que referimos anteriormente, pela relação existente entre os sujeitos participantes no projeto.

Para Máximo-Esteves (2008), a observação, não obstante dever ser uma aptidão natural, precisa de ser exercitada necessariamente na prática: “aprende-se praticando” (p.87). Para a autora, foi fundamental evitar a dispersão, concentrando o foco do observador nas questões previamente definidas. No caso concreto deste projeto, definiu-se a observação participante como mais adequada, na medida em que educadora investigadora desempenhou simultaneamente o papel de participante e de investigadora ao longo de todo o processo, tendo em conta o desafio de, como refere Patton (1990) “combinar a participação e a observação de forma a tornar-se capaz de compreender o programa como um elemento interno enquanto se descreve o mesmo programa a elementos externos” (Merriam, 1998, citado por Araújo 2011, p. 113).

3.5.2 Notas de Campo

As notas de campo são uma “forma narrativo-descritiva de relatar observações, acções e reflexões acerca de um amplo espectro de situações” (Pérez, 2000, citado por Araújo, 2011, p.115). Para Bogdan & Blikem (1994), são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150).

Para Spradley (1980), as notas de campo devem incluir “registos detalhados, descritivos, e focalizados do contexto, das pessoas, das interações, efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (citado por Máximo-Esteves, 2008, p.88). A estes registos, deve ser acrescentado material reflexivo, ou seja, “notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem do decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras” (Máximo-Esteves, 2008, p.88).

Segundo Máximo-Esteves (2008), o registo das notas de campo pode ser feito em diferentes momentos, de diferentes formas e recorrendo a diferentes suportes técnicos, dependendo das condições e dos objetivos da observação. Assim, e tendo em conta o duplo papel da investigadora, optou-se por recorrer ao registo audiográfico, acompanhado, caso necessário, de algumas notas condensadas redigidas no momento, sempre que possível.

Os registos audiogravados foram posteriormente utilizados para, com o apoio das anotações, fazer um registo mais detalhado e então refletido e comentado, tendo em conta que as notas de campo “devem ser feitas com a maior brevidade possível, enquanto o observador retém ainda os pormenores da ocorrência” (Máximo-Esteves, 2008, p.88).

A ação da investigadora ao nível das interações adulto-crianças foi refletida tendo em conta algumas propostas do *DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (Bertam & Pascal, 2009). Desde que teve a oportunidade de receber formação sobre o referencial, que a investigadora acredita no seu potencial

profundamente transformador de contextos pré-escolares, e é na reflexão que fez aquando dessa formação que assenta a intenção de utilizar um dos seus instrumentos como contributo para este projeto. O DQP é adaptado do projeto inglês *EEL* (Effective Early Learning) e foi “objeto de complexos processos de adaptação à realidade portuguesa” (Oliveira-Formosinho, 2009, p.13).

Uma das propostas do DQP, a Escala do Empenhamento do Adulto, representa um contributo único para ajudar o educador a repensar a sua prática e a reconstruir-se a cada dia, uma vez que sugere indicadores bastante precisos para a reflexão e, conseqüentemente, referências concretas para o seu crescimento, resultando em profissionais melhor preparados, observadores e reflexivos. É, por isso, um instrumento que, não dando sugestões metodológicas ou estratégicas de intervenção, pode contribuir de forma muito significativa para a reflexão da investigadora tanto ao nível do seu estilo de interação como de possíveis melhorias.

O DQP, propondo vários instrumentos de avaliação de qualidade da educação pré-escolar, cumpre critérios para a “reconstrução do significado e qualidade das práticas” (Oliveira-Formosinho, 2009, p.13), dando ênfase aos seus atores, às interações e ao contexto, nas suas várias dimensões. A avaliação é feita com o envolvimento ativo de todos os intervenientes e não para eles, sempre na perspetiva que os “processos avaliativos se transformem em processos de desenvolvimento” (Bertram & Pascal, 2009, p. 36). Por esta razão, este pretende ser um projeto construído com o contributo de vários investigadores: todas as crianças que fazem parte do grupo serão escutadas, participantes ativos e tão interventivos quanto desejem na construção de significados e interpretações, na definição de estratégias, na reflexão e avaliação. O DQP pode, então, ser um ponto de partida para a partilha, para a reflexão de todos os participantes e para o trabalho colaborativo e democrático que resulte numa transformação da *praxis*, afinal, o grande objetivo deste projeto.

3.5.3 Entrevistas com Crianças

As entrevistas foram usadas neste projeto como uma forma de aceder à perspectiva das crianças acerca das suas interações com os pares, as estratégias de resolução de conflitos e do papel do adulto nesses momentos. Segundo Máximo-Esteves, “na sua essência, a entrevista é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. É utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro” (2008, pp.92 e 93).

Optou-se pela modalidade de entrevista semi-estruturada, uma vez que esta, segundo Oliveira-Formosinho & Araújo (2007), “reúne um conjunto de atributos que permitem utilizá-la como o instrumento metodológico mais adequado para dar expressão à voz das crianças, um requisito fundamental para que esta se torne participante ativa na (re)construção do conhecimento científico sobre si própria” (citado por Máximo-Esteves, 2008, pp.99 e 100).

Nesta modalidade de entrevista, e segundo Máximo-Esteves, (2008), apesar de existir um guião (ver Anexo 2) a ordem de colocação das questões é flexível, possibilitando o imprevisto na pergunta, decorrente do inesperado da resposta. Desta forma, Kvale (1996) defende que quem é entrevistado tem a oportunidade de apresentar os seus conhecimentos e opiniões, ao mesmo tempo que o entrevistador pode pedir para clarificar as suas respostas e o significado que o entrevistado lhe atribui, “na procura de um significado comum” (citado por Máximo-Esteves, 2008, p.97), sendo um “processo de validação da análise, que espelhará, deste modo, mais o significado atribuído pelo respondente e menos o do seu intérprete” (ibidem).

Todo o processo de investigação foi longamente conversado com as crianças, especialmente durante a sua fase inicial, e as entrevistas foram um dos aspetos visados. Importa referir que as entrevistas foram inicialmente definidas para serem realizadas com grupos de seis crianças, sendo escolhidas metade do sexo feminino e metade do sexo masculino, distribuídas por mês

de nascimento, ou seja um rapaz e rapariga nascido no início do ano, um rapaz e uma rapariga nascido a meio do ano e um rapaz e rapariga nascidos no final do ano. No final das entrevistas, haveria lugar para uma conversa em grande grupo na qual as mesmas questões fossem colocadas para que as restantes crianças pudessem apresentar o seu ponto de vista, se sentissem integradas na investigação e para a investigadora ter a oportunidade de aceder a perspetivas diferentes que, de outro modo, poderiam não ser conhecidas ou ser tidas em conta no processo. No entanto, devido a fortes constrangimentos ao nível do tempo, tal não foi possível e, contra as indicações propostas pelos autores analisados, a entrevista teve de ser desenvolvida em grande grupo. No início do ano letivo seguinte, levou-se a cabo uma série de entrevistas com seis crianças de ambos os sexos, a fim de aceder as conceções das crianças acerca do trabalho desenvolvido e às implicações do mesmo na sua forma de gerir os conflitos.

Em ambos os momentos, foram atendidos um conjunto de procedimentos que Graue & Walsh (1998) sugerem no sentido de “se obterem respostas mais ricas e detalhadas e, ainda, para se procurar minimizar alguns enviesamentos provocados pelo contexto, neste caso, pela formalidade da situação que, apesar de tudo, sempre envolve a entrevista” (citados por Máximo-Esteves, 2008, p.101): a formulação de questões hipotéticas, a formulação de questões na terceira pessoa, de forma a que a criança não se sentisse implicada, ficando assim mais livre na sua resposta, a procura de um estilo informal de conversação e o cuidado na escolha de um momento em que a criança se sentisse disponível para conversar (ibidem).

Para o registo das entrevistas, a educadora investigadora recorreu a um gravador áudio, cuja utilização apenas foi feita após clarificação e negociação com cada criança. As crianças tiveram a oportunidade de o experimentar e de se familiarizarem com o objeto, assim como de compreender o objetivo desse recurso, para que este não representasse um constrangimento ao seu conforto ou discurso. Esta opção assentou na ideia de que o gravador “permite o registo integral da conversação, de modo que o entrevistador fica

com mais liberdade para se concentrar no tópico e na dinâmica da conversa” (Máximo-Esteves, 2008, 101), assim como noutros aspetos da entrevista, uma vez que “o gravador não regista um conjunto de informação proveniente do contexto, tais como os aspectos visuais, as expressões faciais, a linguagem não verbal” (ibidem).

A transcrição da entrevista, ou seja, a “transformação de um discurso recolhido no modo oral para texto redigido no modo escrito” (Máximo-Esteves, 2008, 101), não contemplando vários aspetos não verbais do discurso como a entoação, as pausas, as interrupções ou os gestos, poderia perder parte do seu significado “pela opacidade empobrecedora que a transcrição lhe introduz” (ibidem). Por esta razão, ao texto transcrito foram acrescentadas algumas notas que permitissem ajudar a contextualizar as palavras das crianças e desta forma “ ser úteis para ampliar a compreensão do significado das narrativas” (Máximo-Esteves, 2008, 102).

3.6. ANÁLISE DE CONTEÚDO

O processo de análise de conteúdo envolveu todo o trabalho com os dados recolhidos ao longo do projeto: “a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Bliken, 1994, p.205). Por definição, “a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (Bogdan & Bliken, 1994, p.205). Foi uma fase do projeto que, tal como aconteceu com a recolha de dados, se pretendeu pautada pelo rigor metodológico de forma a assegurar a validade de que tanto se falou no início deste capítulo.

Para Graue & Walsh (1998), “uma das características da investigação interpretativa é a sua natureza interactiva, concebida não como um processo linearmente sequencial mas recorrente” (citado por Máximo-Esteves, 2008, p.103). Pela análise das palavras destes autores, torna-se evidente a importância da análise de dados ao longo de toda a investigação. Assim, a análise de dados foi realizada de forma contínua, nomeadamente durante os encontros de orientação do projeto e nos momentos de avaliação intermédia das estratégias utilizadas pela educadora investigadora, de forma a fazer os ajustes necessários e a definir novas estratégias quando necessário.

No final do projeto, a educadora investigadora desenvolveu uma análise não só dos resultados, mas de todo o processo, procurando apurar se houve, de facto, transformação da realidade, de que forma esta aconteceu, e quais as conclusões que possam, eventualmente, contribuir para projetos futuros ou mesmo para novas problemáticas a estudar. É, no entanto, relevante referir que “o conhecimento construído através da interpretação dos dados em torno da questão inicial não é conclusivo nem generalizável” (Máximo-Esteves, 2008, p.104). Torna-se necessário, então, compreender que a validade dos resultados da investigação apenas existe no contexto onde esta teve lugar e que apenas permitiu compreender o que aconteceu com os participantes em questão e durante a duração do projeto. Contudo, esses resultados não perdem utilidade nem importância, uma vez que “aumentam o conhecimento e a compreensão do professor acerca do seu contexto de trabalho, assim como lhe permitem ainda, a possibilidade de comunicar a outros as suas descobertas” (Ibidem), tal como acontece com a redação deste relatório.

3.6.1. Estruturação Narrativa (Descrição Densa)

Segundo Máximo-Esteves (2008), “a estruturação narrativa é um processo analítico dirigido para a organização temporal e social dos significados”

(p.105). Procurando os elos de ligação interna entre as informações recolhidas através das entrevistas, notas de campo e registos de observação, procurou-se a construção de uma narrativa organizada e sensível aos “organizadores axiais tempo-contexto” definidos como significativos, ressaltando-se as articulações sequenciais do fio estruturante e as interações dos vários elementos (ibidem). Assim, optou-se por uma descrição densa e temporalmente sensível dos eixos que organizaram a ação e o contexto, de forma a permitir a partilha dos processos vivenciados pelos participantes do projeto. A par desta descrição densa, a presença dos indicadores da escala de Empenhamento do Adulto do DQP (Bertram & Pascal, 2009), dos quais a educadora investigadora se apropriou anteriormente e que foram já referidos neste capítulo, foram também refletidos, contribuindo para a construção de significados dos diversos momentos descritos.

A construção de significados *ad hoc*, descrita por Kvale (1996, citado por Máximo-Esteves, 2008) como sendo caracterizada por um uso livre de diferentes técnicas de análise de dados e podendo integrar algumas ou todas essas técnicas, foi também utilizada para a construção de significados, principalmente na reflexão e apresentação de resultados ao nível do desenvolvimento profissional da investigadora.

3.6.2 Categorização

A análise das entrevistas, enquanto forma de aceder às conceções das crianças acerca da resolução de conflitos, foi feita através da codificação do texto em categorias que foram posteriormente interpretadas de forma narrativa. Segundo Máximo-Esteves, a codificação é “um processo de redução do texto que procura a identificação e a codificação de unidades de análise presentes no texto” (2008, p.104).

Este processo começou com uma pré-análise, ou seja uma fase de organização que é, para Bardin (2000), um “período de intuições” durante o

qual se procura operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, “de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas num plano de análise” (p.94). Durante a pré-análise, os conteúdos das entrevistas foram sujeitos àquilo que Bardin (2000) chama de *leitura flutuante*, ou seja, um primeiro contacto com os documentos para os conhecer, deixando-se o investigador *invadir* por impressões e orientações decorrentes dessa leitura que, mais tarde, se vai tornando mais precisa. Ao longo desta fase, foram emergindo alguns padrões recorrentes e assuntos pertinentes ao longo do texto que, pela sua regularidade, permitiram começar a definir temas, ou seja, as unidades de significação se evidenciam num texto “segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (Bardin, 1994, citado por Araújo, 2011, p. 131). Assim, foram-se isolando excertos com significados aproximados e agrupados “em torno de sentidos idênticos” (Máximo-Esteves, 2008, p.103).

Ao longo do processo de análise, os temas, ou categorias de codificação, não foram vistos como imutáveis ou definitivos, até porque interpretar é “um processo complexo, de vai e vem, multifacetado e que é entendido pelos teóricos sob vários prismas” (Máximo-Esteves, 2008, p.103), e as unidades inicialmente identificadas “podem ser modificadas, podem-se desenvolver novas categorias e as categorias anteriores podem ser abandonadas” (Bogdan & Blikien, 1994, p.233). A categorização forneceu, por condensação, um *desenho* simplificado dos dados ainda em bruto, sendo “as inferências finais (...) efectuadas a partir do material reconstruído” (Bardin, 2000, 119) pela educadora investigadora que fez a sua interpretação e articulou a questão de pesquisa inicialmente identificada com os dados recolhidos, procurando construir ou identificar significados e torná-los inteligíveis.

Para vários autores, “a interpretação é uma tarefa artesanal que requer pausa, criatividade e reflexão”, pelo que esta fase do projeto assumiu um ritmo próprio de construção e reflexão, cujos resultados e implicações para a prática educativa da educadora investigadora se apresentam seguidamente.

CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

1. DESCRIÇÃO DO PROCESSO

Na primeira parte deste capítulo será feita uma descrição densa e temporalmente sensível dos eixos que organizaram a ação e o contexto deste processo. Será apresentada de que forma foi feita a experimentação das várias propostas dos diferentes modelos curriculares explorados na primeira parte deste relatório. Pretende-se mostrar de que forma estas propostas foram vivenciadas pelos participantes, investigadora e crianças², e, para tal, a autora procurará dar voz a cada um deles através da partilha das suas sensibilidades e das suas perspetivas registadas em formato audiogravado e nas notas de campo.

Procurando uma articulação coerente entre a prática e a teoria, a reflexão acerca da experimentação das propostas e das vivências foi feita procurando responder às questões colocadas por Oliveira-Formosinho (2013) no âmbito do modelo curricular HighScope, referidas no capítulo I deste relatório, para a construção de ambientes favoráveis ao desenvolvimento da emergência social da moralidade, e a ação da investigadora foi refletida à luz da Escala de Empenhamento do Adulto do DQP, tal como descrito no capítulo II.

² Para salvaguardar a privacidade das crianças participantes neste projeto, nenhuma criança será identificada pelo nome próprio. A investigadora atribuiu aleatoriamente uma letra a cada criança e é por essa letra que será referida ao longo de todo este capítulo.

1.1. CONSTRUÇÃO DO QUADRO DE REGRAS

Com o início do ano letivo e com a formação de um novo grupo da faixa etária dos cinco anos, a investigadora teve a oportunidade de observar logo nos primeiros dias um número elevado de conflitos que surgia da interação entre as crianças. Quando um desses conflitos surgia, a educadora procurava conversar com as crianças envolvidas a fim de compreender o que tinha ocorrido e facilitar a sua resolução. Pela reflexão que fez acerca dos diálogos que estabeleceu nesses momentos, a investigadora compreendeu que frequentemente as crianças não tinham percepção das ações que não eram socialmente “aceitáveis” nem dos efeitos que estas tinham nos seus pares.

Por esta razão, a construção colaborativa de um quadro de referência comum a todos os elementos do grupo, que permitisse a definição clara daquilo que as crianças e os adultos da sala esperavam uns dos outros, afigurava-se fundamental, e é um dos instrumentos de trabalho propostos pelo MEM e pela Pedagogia-em-Participação. Segundo Oliveira-Formosinho & Andrade, “a criação colaborada de normas de funcionamento do grupo é uma estratégia preventiva de alguns desses conflitos, a qual deve dispor de muito tempo de relação entre o(a) educador(a) e as suas crianças” (2013a, p.25).

Grande parte das propostas foi feita pelas crianças, partindo de experiências prévias noutros contextos de educação de infância:

“A minha professora da escola antiga dizia que não se devia bater”
(Criança T, Conjunto de notas de campo (CNC) 1, 17 de setembro de 2013)

Outras crianças fizeram propostas baseando-se naquilo que elas próprias sentiam como doloroso ou desconfortável:

“Eu não gosto quando me empurram no comboio... Ou quando me passam à frente!”
(Criança P, CNC 1, 17 de setembro de 2013)

Destas experiências partilhadas surgiram as primeiras regras. Outras, contudo, surgiram de questões colocadas pela investigadora para reflexão

conjunta. À medida que o grupo ia chegando a consensos, foi possível registrar em papel as regras definidas. Assim definiu-se que:

*“Na nossa sala...
... não magoamos os amigos;
... não brincamos às lutas;
... não nos afastamos dos adultos sem avisar;
... esperamos a nossa vez para falar;
... arrumamos depois de brincar;
... nos corredores andamos em comboio e em silêncio;
... na roda sentamos no lugar e com as pernas em chinês;
... quando alguém fala escutamos com atenção e em silêncio;
... não corremos na sala;
... não estragamos os materiais da nossa sala;
... somos responsáveis pelas nossas coisas;
... falamos baixinho.”*

(CNC 1, 17 de setembro de 2013)

As regras construídas foram, de seguida, ilustradas em pares, para que, ao serem afixadas na parede da sala, pudessem ser lidas e compreendidas por todos. Houve, por essa razão, também o cuidado de pedir a cada díade para apresentar a sua ilustração em reunião de grande grupo, explicando ao certo o que representava. Todo este processo foi planificado com extremo cuidado pela investigadora, porque “a forma como se criam as regras, a metodologia para as fixar, a qualidade da relação na sua utilização, representam uma epistemologia no âmbito da construção do conhecimento social que merece uma pedagogia da lentidão” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a, p.25).

Apesar de todos os elementos do grupo, adultos e crianças, concordarem com as regras definidas, nem sempre eram capazes de as respeitar. Era, aliás, expectável que assim fosse porque “mesmo num clima de apoio em que os adultos e as crianças partilham o controlo, as interações positivas entre as crianças não são automáticas” (Hohmann & Weikart, 2004, p.75). Em vários momentos, foi necessário clarificar e relembrar as regras, como ilustram os seguintes excertos:

Luísa – “O que é que nos tínhamos combinado que era a regra da nossa sala?”

Coro – “Não magoar os amigos!”

Luísa – “Não magoar os amigos. E foi isso que aconteceu?”

I – “E não brincar às lutas!”

Luísa – “É verdade, mas isto foi uma brincadeira de lutas ou foi magoar um amigo?”

I – “Foi magoar um amigo...”

Luísa – “Também me parece. Então é dessa regra que estamos a falar agora...”

(CNC 4, 20 de novembro de 2013)

Luísa – “Que regra que é quebrada quando chamamos nomes aos amigos?”

Várias crianças – “Não magoar os amigos”

Luísa - “Nós temos esta regra de não magoar os amigos e chamar nomes magoa os amigos. Temos que escolher as palavras que usamos. Temos a boca para falar, é verdade, mas antes de falar temos a cabeça para pensar. Temos que escolher as palavras que vão dizer o que nos pensamos e o que nós sentimos sem ofender e sem magoar.”

(CNC 9, 22 de janeiro de 2014)

As crianças evidenciaram nem sempre compreender a importância das regras. Por exemplo, quando um par lhes pedia para morder ou empurrar, na sua perspetiva esta “autorização” validava ações que, regra geral, terminavam em conflitos, tristeza ou frustração. O excerto abaixo descreve a intervenção da investigadora num desses momentos:

“Eu aqui não concordo. Porque eu acho que ninguém, seja qual for a razão, tem razões para morder outro amigo. Ele pediu ajuda, mas não foi a morder. Ser mordido dói muito.”

(CNC 9, 22 de janeiro de 2014)

A investigadora teve, no excerto apresentado e em outros momentos, de ser firme na sua perspetiva, explicando às crianças o porquê de discordar. Nestes momentos, apesar de procurar ter em conta a opinião das crianças, considerou não poder “demitir-se” da sua função de educadora e ser impreterível definir limites claros para o funcionamento do grupo, tal como proposto por Hohmann & Weikart (2004). Desta forma, a educadora estava a ser sensível, porque autêntica e sincera na apresentação dos seus argumentos, algo considerado fundamental à luz da Escala de Empenhamento do Adulto (Bertram & Pascal, 2009). A própria construção colaborativa de

regras de funcionamento e o apoio dado ao seu cumprimento que são considerados indicadores de autonomia, e o facto de a investigadora procurar estimular o espírito reflexivo das crianças, permitiram-lhe compreender, numa análise posterior, que, apesar das melhorias sempre possíveis e desejáveis, a investigadora, enquanto educadora de infância, teve presente as três categorias de ação propostas por Bertram & Pascal no DQP (2009).

1.2. ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO GRUPO

A organização dos tempos e das rotinas do grupo podem, de acordo com vários autores, contribuir para a prevenção de alguns conflitos, na medida em que são fundamentais para que as crianças se sintam seguras e menos ansiosas (Oliveira-Formosinho, 2013). Por essa razão, a investigadora fez, ao longo de todo o processo, várias reflexões, no sentido de compreender quais os momentos em que as crianças se envolviam em conflitos com maior frequência e de que forma esta tendência poderia ser invertida.

Durante os dias de chuva, as idas para o espaço exterior na hora do recreio eram naturalmente condicionadas. Estes momentos ficavam então limitados a um espaço interior que, embora amplo, continha vários obstáculos à livre circulação das crianças, além de não ter equipamento adequado a crianças do jardim-de-infância. Como resultado, os conflitos que surgiam nestes momentos eram bastante frequentes, como a investigadora relatou numa das suas notas de campo:

Tal como aconteceu ontem e anteontem, quando terminei o meu intervalo e fui buscar o grupo ao espaço interior onde se encontrava a fazer recreio por causa da chuva, tive a oportunidade de observar a grande agitação que lá tinha lugar. (...) No meio da mesa de ping-pong, cadeiras e secretárias, as crianças corriam gritavam e atiravam-se para o chão. (...) Assim que me viram, o K, o G, a I e o D correram para mim e relataram vários conflitos que haviam ocorrido na minha ausência, entre eles e entre outras crianças.

(CNC 7; 12 de dezembro de 2013)

O facto de ali se juntarem várias turmas ao mesmo tempo, fazia com que se tornasse quase impossível dinamizar algum tipo de jogo ou atividade lúdica que permitisse às crianças libertarem energias fora do espaço sala onde permaneciam toda a manhã. Assim, e embora estivesse longe do desejável, após reflexão com uma colega educadora, a investigadora optou de forma autónoma pela permanência na sala em atividades de jogo espontâneo durante o tempo do recreio, em dias de chuva. Nessa altura, registou em nota de campo: *Não será o ideal, mas acredito que este fator contribuirá para a redução do número de conflitos. Só não sei se a permanência num mesmo espaço durante várias horas não terá o mesmo efeito...* (CNC 7; 12 de dezembro de 2013). Após refletir sobre esta questão algum tempo mais tarde, a investigadora concluiu que tal não aconteceu. Apesar de as crianças manifestarem ocasionalmente a sua vontade em ir ao espaço exterior (bastante amplo, apelativo e bem equipado), compreenderam que tal era impossível devido às condições climatéricas e, de uma forma geral, mantinham-se tranquilas durante o período do “recreio”.

Outra preocupação da investigadora prendeu-se com a promoção de momentos que privilegiassem experiências de jogo cooperativo e partilha entre as crianças do grupo, que é, de resto, uma estratégia proposta tanto pelo modelo curricular HighScope (Hohmann & Weikart, 2004) como pelo modelo pedagógico Reggio Emilia (Malaguzzi, 1998). Por esta razão, e porque estes momentos são naturalmente ricos em oportunidades para o confronto de ideias e para o desenvolvimento de competências de cooperação e de negociação, a planificação de atividades em pares e em pequenos grupos foi considerada fundamental ao longo de todo o processo. Desde propostas de atividades de expressão plástica em parceria, ao trabalho de projeto, passando por vários jogos em grupos ou pares, foram vários os momentos pensados e planificados em função da promoção da cooperação. Mais do que momentos soltos, a investigadora procurou uma verdadeira “pedagogia das relações” (Lino, 2013), na qual a colaboração fosse um elemento central da sua ação.

O projeto “Eu, por dentro e por fora”, foi uma das oportunidades mais significativas a este nível. As crianças foram divididas em quatro pequenos grupos com o apoio da equipa de sala, apesar de esta opção ter sido prévia e profundamente refletida. Se, por um lado, a investigadora tinha presente a consciência de respeitar a vontade das crianças e a formação natural de grupos unidos por interesses e perfis comuns, por outro, a grande diversidade de temperamentos e a heterogeneidade das crianças ao nível de desenvolvimento deveriam, na sua perspetiva, ser respeitados. A decisão não foi fácil, mas era *indispensável que os grupos fossem “equilibrados” para que o projeto funcionasse* (CNC 5, 27 de novembro de 2013). Por esta razão, os grupos foram organizados em conjunto com as crianças, escutando as suas vontades, mas procurando um compromisso que respeitasse o conhecimento que a investigadora tinha de cada uma. Assim, os grupos distribuíram-se e cada um ficou responsável pela pesquisa sobre um dos sistemas do corpo humano (sistema respiratório, sistema circulatório, sistema urinário e sistema digestivo) e posteriormente apresentaram ao grupo as suas descobertas num painel. Esta dinâmica revelou-se extremamente rica, na medida em que envolveu uma planificação das vontades do grupo, a operacionalização das intenções em pesquisa nos vários livros disponibilizados, preparação do painel e apresentação ao grande grupo. Se, para algumas crianças este foi um processo fácil e natural, para outras, a escuta do outro e a integração de perspetivas diferentes das suas revelou-se um desafio nos primeiros momentos e necessitou do apoio dos adultos. Algumas crianças mais introvertidas resistiam inicialmente a contribuir com ideias, mas a presença de um adulto em grande parte do tempo, com o pretexto de apoiar na leitura de informações dos textos, permitiu uma mediação discreta sem que as crianças se sentissem monitorizadas. Foi então possível estimular as crianças não só ao nível da pesquisa e da construção de conhecimentos sobre um tema do seu interesse, mas também ao nível das suas competências na interação com os pares, indicador de que a investigadora, na sua perspetiva, estava a ter presente a dimensão da promoção de autonomia, no âmbito da Escala de

Empenhamento do Adulto (Bertram & Pascal, 2009). Apesar de o resultado final não ser tão importante quanto o processo, a aprendizagem cooperada sobre o corpo humano e de competências de negociação e da aceitação do outro foram muito evidentes.

Também foram planificadas com frequência atividades de expressão plástica em parcerias. Estes momentos exigiam negociação ao nível da gestão do espaço, das cores e das formas e foram, lenta mas progressivamente, evidenciando os seus resultados. Em pares, em pequenos grupos e em grande grupo, os registos propostos ou expressão livre tornaram-se em momentos apreciados pelas crianças e pedidos com frequência.

Desta forma, a investigadora procurou criar oportunidades para que se estabelecessem interações entre pares, planificando tempo não apenas de jogo individual, mas também cooperativo, proporcionando experiências de partilha e de cooperação, tal como sugere a reflexão proposta por Oliveira-Formosinho (2013), no âmbito do modelo HighScope.

1.3. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DOS MATERIAIS

Tendo em conta a importância da organização física da sala e visão do espaço como terceiro educador, este foi um dos grandes eixos orientadores da ação da investigadora.

Antes do início do ano letivo, o espaço físico da sala de atividades foi organizado segundo áreas de interesse bem definidas, embora a investigadora tivesse presente que dificilmente este se manteria imutável ao longo de todo o ano. Foram definidas as áreas: reunião de grande grupo, casinha, biblioteca, expressão plástica, jogos de mesa, computador e construções. Foi um espaço pensado e organizado para ser acolhedor, esteticamente agradável, confortável e para promover a autonomia das crianças, mas não tinha em

conta as características específicas, até então desconhecidas, do grupo de crianças em questão.

Durante os primeiros dias do ano letivo, as crianças ansiavam explorar todas as áreas, por vezes ao mesmo tempo, o que tornava os momentos de jogo espontâneo em momentos de alguns atropelos e agitação. Foi rapidamente perceptível, tanto para a investigadora como para as próprias crianças, que era necessário definir regras para a utilização do espaço. Urgia regular o número de crianças, para que este tivesse em conta a dimensão da área e o número de materiais disponíveis, a fim de prevenir conflitos e de tornar estes momentos mais tranquilos, lúdicos e pedagogicamente estimulantes. Foram então construídos, em cartolinas, pequenos cartazes com o nome de cada área e o número de crianças que esta podia acolher, número negociado com as crianças em reunião de grande grupo. Foi criada uma caixa com uma fotografia de cada criança que, nos momentos de jogo espontâneo, era colocada pela mesma com velcro no painel da área escolhida. Como a quantidade de espaço era correspondente ao número de crianças acordado pelo grupo, a falta de espaço para colocar uma foto era facilmente percebida pelas crianças como falta de espaço para a criança ir para lá, pelo que apenas negociando com um dos seus pares poderia haver uma troca. Esta estratégia permitiu que as crianças usassem o espaço de uma forma mais autónoma, monitorizando sozinhas quais as áreas disponíveis. Além de evitar que o número de crianças em cada área fosse excessivo, esta estratégia revelou-se mais uma oportunidade de aprendizagem ao nível da negociação e da gestão das emoções, porque frequentemente as crianças evidenciavam alguma frustração por não conseguirem a troca desejada.

Apesar dos efeitos positivos desta estratégia, a reflexão da investigadora acerca das suas observações, levou-a a considerar a possibilidade de propor algumas alterações à disposição da sala e às próprias áreas.

A área da casinha voltou a não ser procurada durante todo o dia. Durante esta semana, apenas foi procurada em dois momentos, por um par de crianças de cada vez, e mesmo assim apenas se envolveram em atividades relacionadas com os disfarces.

(CNC 11, 20 de fevereiro de 2014)

Uma vez que a área da casinha começou a ser escolhida pelas crianças com uma frequência cada vez menor e, por outro lado, a área das construções e garagem tinha uma dimensão inferior à desejada para a procura de que era alvo, a investigadora, em reunião de grande grupo, sugeriu uma alteração. A proposta foi a de eliminar a área da casinha, ficando o seu espaço (delimitado por grades de madeira) disponível para construir uma nova área de construções, mais resguardada e mais espaçosa. Segundo a proposta, apenas o baú dos disfarces seria mantido, sendo integrado numa outra área. Embora muitas crianças tivessem aderido com entusiasmo à ideia, principalmente os meninos, foram mais aquelas que rejeitaram a ideia proposta. Uma vez que a investigadora acreditava que este facto poderia reduzir significativamente os conflitos originados pela procura da área e pelos espaços circundantes que eram “invadidos” pelas brincadeiras que lá decorriam, foi pedido às crianças que pensassem no assunto durante uns dias. Quando, mais tarde, o assunto voltou a ser discutido, a proposta voltou a ser rejeitada pela maioria das crianças do grupo. Desta forma, e porque a organização do espaço, na perspetiva da educadora e tal como defendia Dewey (1939, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), devia ser feita de forma democrática e escutando as vozes das crianças, esta ideia foi descartada. De facto, e como refere Oliveira-Formosinho (2013), se a preparação inicial da sala é da responsabilidade da educadora, já a reorganização que o fluir das atividades educacionais requer é da responsabilidade de todos. Isto é, todos – adultos e crianças – têm direito de decidir acerca de novos materiais, novas áreas ou da reorganização de áreas. (...) Isto requer uma gestão partilhada do poder, das decisões, exige uma cooperação que promove certos estilos de interação e evita outros” (p.94). A reflexão feita pela investigadora acerca desta questão, tal como proposto por Oliveira-Formosinho (2013) no âmbito

do modelo HighScope, levou-a a considerar que a relação adulto-crianças, tanto em grupo como individualmente, era mais de cooperação e partilha do poder do que de controlo.

O problema, contudo, mantinha-se: a área das construções tinha-se tornado claramente insuficiente para acolher as crianças que a procuravam, em grande parte devido à construção colaborativa de casinhas e de torres de construção que havia sido feita semanas antes a partir de material de desperdício, o que, na perspetiva da investigadora, contribuiu para o aumento da sua procura. Por este motivo, foi feita uma segunda proposta ao grande grupo: a reestruturação do espaço físico da sala, respeitando as áreas existentes. Desta vez, o grupo respondeu com entusiasmo à ideia e começou de imediato a fazer propostas. O excerto seguinte evidencia a importância desse momento:

Revelou-se uma experiência não apenas pedagógica, mas realmente lúdica. Arrastámos mesas e cadeiras, mudámos móveis... as crianças riam e comentavam, voltávamos à estrutura anteriormente experimentada. Senti todas as crianças profundamente envolvidas com esta mudança que era de todos.

(CNC 12, 25 de fevereiro de 2014)

Após a experimentação de algumas propostas, foi aceite por unanimidade uma mudança da posição das mesas que serviam de apoio à área de expressão plástica, área de jogos de mesa e área da biblioteca. Apesar de se manterem próximas das áreas de origem, esta alteração permitiu que a área de reunião de grande grupo fosse deslocada para junto da área das construções para que lhe pudesse servir de apoio durante as atividades de jogo espontâneo. Esta alteração permitiu aumentar o número de crianças em simultâneo na área, o que foi um resultado muito satisfatório para grande parte das delas.

A reflexão feita acerca dos materiais disponíveis para as crianças também denunciou lacunas que urgia colmatar. A disputa por jogos, tanto de mesa como de promoção da literacia emergente, resultava em conflitos que, não

sendo flagrantes, eram evitáveis. Por essa razão, e porque a análise sobre as propostas dos diferentes modelos curriculares para a educação de infância revelou que estes são unânimes sobre a importância de disponibilizar materiais suficientes (em qualidade e em quantidade) e de promover atividades de colaboração no seio do grupo (Hohmann & Weikart, 2004), a investigadora decidiu construir vários jogos, privilegiando materiais para serem explorados a pares ou em pequenos grupos, tais como o jogo do galo, 3 em linha, jogo da memória e colorama. Além de aumentar a oferta disponível e de todos os estímulos inerentes a estes jogos, no âmbito deste projeto foi significativo ter a oportunidade de observar como as crianças negociavam as regras, se procuravam mutuamente e como escolhiam o jogo seguinte de forma democrática (alternadamente ou argumentando a sua perspetiva durante a negociação):

A S foi buscar o colorama e propôs ao Z: “Este?”. O Z fez um esgar pouco satisfeito e respondeu; “Tá bem... mas depois quero outro!”

(CNC 10 – 11 de fevereiro de 2014)

Também para a biblioteca foram construídos vários jogos, dois dos quais visavam a construção de histórias, individualmente ou em parcerias. Foram disponibilizadas folhas para registar as histórias criadas, em jeito de banda desenhada, com espaço para a identificação das crianças, data e nome da história. Além da partilha de perspetivas, de promover competências de escuta, respeito pelo outro e negociação, estes materiais estimularam também a descoberta da escrita e competências de comunicação quando a história era apresentada ao grande grupo. A receptividade foi tal, que as crianças se sentiram seguras e encorajadas a repetir a atividade e a investigadora considerou *necessária a criação de uma capa com micas, onde as histórias sejam compiladas para poderem ser apreciadas por todos* (CNC 15, 26 de março de 2014).

Na perspetiva da investigadora, o sucesso desta proposta esteve relacionado com o facto de ter sido pensada tendo em conta o conhecimento

que tinha das crianças, respeitando as necessidades e interesses da criança e do grupo, algo que o educador deve ter em conta para promover a emergência social da moralidade (Oliveira-Formosinho, 2013).

1.4. INSTRUMENTOS DE PILOTAGEM

A experimentação refletida dos instrumentos de pilotagem enquanto elementos de sociorregulação propostos pelo MEM foi um dos pilares da ação da educadora ao longo do projeto.

Numa fase inicial, em que a frequência dos conflitos resultava num desgaste emocional muito acentuado, tanto para as crianças como para os adultos do grupo, a investigadora considerou que urgia uma ação “imediate” que ajudasse as crianças a terem consciência das suas ações. Por essa razão, a investigadora concluiu ser pertinente recorrer a um instrumento que, embora não fazendo parte das propostas do MEM e podendo ser considerado como um instrumento de cariz comportamental, se afigurou como potencial apoio a este nível. Tratava-se de um quadro de comportamento, uma tabela de dupla entrada com os dias da semana e o nome das crianças, onde, no final de cada dia era registado o comportamento de cada criança segundo um código de cor. Este instrumento era, na perspetiva da investigadora, extremamente redutor, embora o momento de autoavaliação de cada criança fosse sempre refletido, fundamentado e apoiado pelo adulto e pelos pares em reunião de grande grupo. Era, contudo, um instrumento de fácil leitura para as crianças, já familiarizadas com a leitura e interpretação de tabelas de dupla entrada, devido às cores. Ou seja, a ausência de texto e as cores, cujos significados foram previamente negociadas com o grupo, permitiam às crianças fazer uma leitura de toda a semana (nas linhas) ou das outras crianças num dia particularmente agitado (nas colunas). Por sugestão da investigadora e consenso geral, as cores estavam relacionadas com o verde, amarelo e vermelho dos semáforos, a fim de serem de fácil memorização. Assim, o verde

significava “posso continuar”, o amarelo significava “devo abrandar e perceber como posso melhorar” e o vermelho significava “ preciso de parar e refletir sobre as minhas ações”. Apesar de esta estratégia ter surtido efeitos logo desde o primeiro dia (foram várias as crianças que evidenciaram satisfação face ao “seu” verde ou incómodo com o “seu” vermelho), após poucos dias a investigadora compreendeu que a avaliação do grande grupo se centrava apenas em “portei-me mal” ou “portou-se bem”, evidenciando alguma dificuldade em fundamentar as cores atribuídas. Pela reflexão feita acerca de várias evidências a este nível, a investigadora considerou pertinente a definição em conjunto de linhas orientadoras que permitissem às crianças ser mais coerentes na auto e heteroavaliação que eram feitas todos os finais de tarde, permitindo distinguir o “portar” bem ou mal de critérios mais claros e comuns a todos os elementos do grupo. Foi então proposta uma reunião onde se conversou sobre as diferenças entre este conceito e o cumprimento das regras de funcionamento do grupo, que foram, ao longo da conversa, lembradas. As crianças foram fazendo sugestões, à medida que se iam negociando critérios e definindo significados comuns para cada uma das cores.

E - O verde é para quando portamos bem cumprimos as regras.

Luísa - Todas?

Várias vozes – Sim!

Luísa - Mas isso é muito exigente, ainda estamos a aprender...

(CNC 8, 13 de janeiro de 2014)

Assim, e depois de escutadas todas as perspetivas, ficou acordado que o verde poderia ser atribuído, mesmo que uma ou duas regras não fossem respeitadas (desde que não repetidamente ao longo do dia), amarelo no caso de três ou quatro, e vermelho nos casos restantes, o que implicaria um desrespeito frequente ao longo do dia.

Este foi um processo em que, mais uma vez, a investigadora procurou escutar as vozes das crianças, mas não se “demitiu” do seu papel de educadora e de mediadora de conflitos, de propor novas ideias ou diferentes

perspetivas. Apesar de todos os esforços, esta ponte entre as suas perspetivas e as das crianças foi difícil de construir, uma vez que a investigadora procurou estar alerta para que a sua própria voz fosse escutada sem “calar” as vozes das crianças. A estratégia do quadro de comportamento, que tinha como principal objetivo tornar visível para as crianças as suas ações, pôde ser eliminada passadas três semanas, uma vez que a sua consciência a este nível aumentou de forma considerável, mas não se pretendia que fosse este a única razão para a autorregulação.

Tendo como intenção a descentração da regulação das ações em função de regras externas, o quadro de comportamentos foi, por proposta da investigadora, substituído pelo Diário de Turma (Folque, 2012; Niza, 2013). Com quatro colunas, tal como proposto pelo MEM – com os títulos “gosto”, “não gosto”, “fizemos” e “queremos fazer” – o Diário de Turma permitiu, mais do que códigos de cores, escutar os sentimentos e opiniões das crianças. Cada perspetiva, positiva ou não, ficava registada para o grupo visitar e ser lembrada e refletida na reunião de grande grupo do final de semana.

Nas primeiras semanas de utilização do Diário, as apreciações das crianças centraram-se mais em eventos significativos para o grupo (como atividades, celebrações ou materiais novos) do que nas suas próprias emoções ou incidentes com os pares nas colunas “gostei” e “não gostei”, as mais significativas para este projeto e aqueles nas quais a investigadora se centrará mais ao longo desta descrição.

S – “Eu gostei da aula de música!”

E – “E eu não gostei de não poder ir para o recreio por causa da chuva...”

(CNC 14, 17 de março de 2014)

Este processo de apropriação dos conceitos das colunas durou várias semanas. Embora fossem momentos ricos ao nível da tomada de consciência e identificação das emoções e o registo daquilo que as crianças e os adultos tinham gostado ou não ao longo da semana criasse oportunidades de debate e reflexão nas reuniões de grande grupo de final de semana, a distância temporal “esmorecia” a intensidade das ocorrências. Tanto ao nível da

memória como das emoções, este distanciamento fez com que, na perspetiva da investigadora, as crianças tivessem mais dificuldade tanto em aplaudir as ações positivas de que tinham gostado como aquelas que tinham gerado desconforto ou discórdia. Para além deste fator, as crianças evidenciavam necessidade de conversar sobre os incidentes que ocorriam no imediato, deixando poucos assuntos por “resolver” apenas no registo do Diário. A investigadora também refletiu que, embora redutor, o código de cores usado anteriormente, sendo de leitura mais fácil para as crianças, lhes permitia relembrar mais facilmente das reflexões feitas em grupo, ainda que não ficassem registados os conteúdos específicos. Ainda assim, e porque este instrumento se afigurava mais rico e com maiores potencialidades para estimular a reflexão das crianças, continuou a ser usado. A investigadora optou, no entanto, por refletir as questões sugeridas para as colunas em grande grupo diariamente, aquando do seu registo (que passou a ser feito sempre que necessário e não apenas ao final do dia), sendo apenas relembradas na reunião do final da semana, na qual se procurava uma consolidação das aprendizagens.

1.5. REUNIÕES DE GRANDE GRUPO

As reuniões de grande grupo ao longo deste projeto foram, na perspetiva da investigadora, o elemento central da vida do grupo, o espaço privilegiado da escuta e da negociação, o tempo das decisões democráticas e crescimento conjunto, tal como sugerido pela Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011b). Nele se construíram as normas de funcionamento da sala, se negociou a organização do espaço e se decidiram os materiais a construir. Nele se escutaram os nomes dados a cada emoção, se conversou, se esclareceu e se refletiu.

Foi neste espaço/tempo que o grupo escutou as histórias do livro “Todos nós nos sentimos zangados” (Bingham, 2006a) e “Todos nós nos sentimos

tristes” (Bingham, 2006b), se colocou no lugar das personagens e partilhou o que deixava cada criança zangada ou triste, num exercício da empatia, do colocar-se no lugar do outro. Para a investigadora, era fulcral que as crianças compreendessem as emoções, as do outro e as suas. Por um lado as emoções do outro, como estratégia para estimular a empatia e a compreensão das emoções que emergem em diferentes momentos e se espelham nos seus pares, e por outro lado as sua próprias, porque “a palavra torna-se um ponto de apoio através do qual as crianças podem compreender, olhar para, e ter algum controlo sobre o sentimento” (Hohmann & Weikart, 2004, p.589), sentindo-se assim mais confortáveis consigo mesmas.

Estas histórias revelavam-se muito ricas e potenciaram o diálogo entusiasta no seio do grupo, porque as crianças podiam falar através das personagens: o que era a emoção, o que lhes apetecia fazer quando estavam tristes ou zangados, que situações lhes despertavam essas emoções. Nessa altura, a investigadora escreveu:

A P e a R, habitualmente menos participativas nos momentos em grande grupo, pediram para falar e deram exemplos de momentos em que se tinham sentido zangadas, referindo a disputa por brinquedos e o facto de as amigas não as incluírem nas suas brincadeiras.

(CNC 2, 29 de outubro de 2013)

Com a apropriação dos nomes das emoções por parte das crianças, a reflexão conjunta e a sugestão de ações alternativas tornou-se mais simples, porque já haviam sido construídos significados comuns:

Luísa – “Às vezes os amigos nem estão a gozar. Ou estão a dizer uma coisa que vocês não perceberam, ou estão a brincar e não entenderam que vocês ficaram tristes. (...). Vamos corrigir uma coisa errada com outra coisa errada? Não faz sentido... Nós temos cabeça para...”

Vários – “...pensar!”

Luísa – “... e boca para...”

Vários – “...falar!”

Luísa – “Pois é! Estava-te a gozar, então tu podias explicar: “T, não gosto que faças isto. Estou triste, estou desconfortável.” Se calhar a T estava a brincar e nem sabia que te estava a gozar...”

(CNC 13, 28 de fevereiro de 2014)

A aceitação das emoções por parte dos adultos e dos pares e o desenvolvimento de competências para as exprimir contribuíram, na perspectiva da investigadora, para a criação do clima de apoio sugerida pelo HighScope. Esse clima revelou-se favorável para que as crianças se sentissem confortáveis nos momentos de leitura dos Diários de Turma, mesmo quando haviam assuntos para resolver. Apesar de estes momentos de leitura serem sugeridos pelo MEM com o nome de conselho de grupo, a investigadora optou por manter o nome de Reunião de Grande Grupo porque os assuntos do Diário eram debatidos sempre que necessário com toda a turma e não apenas à sexta-feira. Nesses momentos, contudo, a escuta das crianças implicadas nas colunas “gostei” e “não gostei” era particularmente significativa para a responsabilização pelas próprias ações e, não obstante às dificuldades descritas no ponto anterior sobre os instrumentos de pilotagem, contribuíram para uma análise também das alternativas propostas e de que forma estas tinham ou não sido colocadas em prática. Assim, a construção de valores que regiam a vida do grupo ia sendo feita de forma progressiva e as crianças envolvidas em conflitos ou outros incidentes podiam ser também aplaudidas pela resolução posterior ou novas ações relativas ao que havia sido refletido em grupo.

Uma das estratégias também sugerida às crianças para as ajudar a controlarem os seus impulsos de bater, empurrar ou morder foi a definição de ações alternativas para os momentos em que se sentiam zangadas ou frustradas. As crianças, em aprendizagem do reconhecimento e identificação das próprias emoções, e os adultos da sala fizeram em colaboração uma lista de alternativas possíveis para os momentos em que reconhecessem que se estavam a sentir zangadas. Foram propostas e registadas num painel as seguintes estratégias: *pôr as mãos nos bolsos; afastarem-se da situação em causa; respirar fundo para acalmar e ter tempo de pensar no que podiam fazer; conversar com outro par ou com um adulto sobre o que sentiam e para pedir ajuda; fazer um desenho que representasse a situação e as emoções que esta despertava* (CNC 3, 7 de novembro de 2013). Em muitos momentos, as

crianças conseguiram recorrer a estas estratégias, mas em momentos de impulso, estas eram frequentemente esquecidas.

A mais frequentemente escolhida foi a de conversar com um adulto e as crianças começaram a recorrer a ela várias vezes por dia. No entanto, uma reflexão sobre este facto levou a educadora a concluir que o recurso a esta estratégia estava a levar as crianças a reportarem todo o tipo de incidentes (mesmo sobre outras crianças), sem procurarem resolvê-los de forma autónoma. Foi proposta, mais uma vez, a negociação de critérios que permitissem às crianças “balizarem” o que era ou não importante contar aos adultos, para que as “queixinhas” diminuíssem de intensidade e as crianças se centrassem em assuntos mais complexos e que dependessem do adulto.

As propostas partiram muito mais de mim do que deles. Senti que nunca tinham refletido sobre estas questões, que tudo lhes parecia importante, válido, relevante... foi necessário fazer muitas perguntas e as decisões surgiram por aprovação da maioria, mas mesmo assim, senti que este foi um momento assimétrico ao nível da partilha do poder.

(CNC 17, 23 de abril de 2014)

Como ilustra este excerto, a negociação deste processo, ao contrário daquilo que a investigadora procurava fazer na sua prática, partiu muito mais do adulto do que da escuta de propostas das crianças, cuja experiência a este nível era muito reduzida. Através de muitas perguntas de “será que...?” ou “acham importante contar ao adulto que um amigo...?”, foram-se refletindo várias questões e o grande grupo chegou a acordo que era importante contar a um adulto: a) se algum amigo estivesse em perigo ou envolvido numa briga; b) alguém estivesse magoado, doente ou a precisar de ajuda; c) se já tivesse havido uma tentativa infrutífera de resolução autónoma do conflito. Pelo contrário, se a) estivesse tudo bem; b) se o assunto estivesse relacionado com outras crianças, c) se se tratasse de uma ocorrência acidental e d) se já tivesse havido um pedido de desculpas, a situação não precisaria de ser “reportada”. Estas normas, afixadas numa parede da sala, contribuíram para algumas crianças refletirem antes de fazerem “queixinhas”, ao mesmo tempo que

permitiu à investigadora fazer aquilo que o HighScope chama de “guiar a criança de volta à outra parte envolvida” (Hohmann & Weikart, 2004, p.90):

(...) no recreio:

X – “Luísa, a R bateu-me!”

Luísa – “E já tentaste conversar com ela para lhe perguntar porquê?”

X – “Não...”

Luísa – “E já lhe disseste que não gostaste?”

X – “Não...”

Luísa – “Então parece-me que é com ela que deves falar... Eu não me chamo R...”

A X sorriu e saiu a correr.

(CNC 19, 19 de maio de 2014)

Esta resposta da investigadora suscitou a sua reflexão posterior, porque noutra contexto e com outra criança poderia ter um desfecho diferente. No entanto, a criança X não estava magoada nem a chorar, apenas não tinha gostado que lhe batessem, e a investigadora já havia conversado com ela sobre a sua tendência para se afastar dos conflitos ou pedir ajuda, sem tentar resolvê-los autonomamente. O sorriso da criança X, na perspetiva da investigadora, significa que ela compreendeu que o adulto confiava nas suas competências para uma resolução dialogada do incidente, sentindo-se por isso confiante para o experimentar. Acabou por ser uma estratégia usada com sucesso em mais situações, embora sempre de forma refletida na ação.

As reuniões de grande grupo também foram o espaço privilegiado para a resolução colaborativa de conflitos, na qual todas as crianças eram chamadas a propor ideias. Embora as estratégias de resolução de conflitos sejam descritas no ponto seguinte deste capítulo, a articulação e a integração de todas as dimensões da ação da investigadora fazem com que também ao nível das reuniões de grande grupo seja importante refletir sobre esta questão. Foi nos momentos de grande grupo que algumas crianças, mais tímidas ou introvertidas, evidenciaram maior dificuldade em expressarem as suas perspetivas, e neste sentido, o apoio do adulto para que fossem escutadas assumiu um papel preponderante, como se pode verificar nos seguintes excertos:

Luísa – “A C estava a tentar falar e assim não a conseguimos escutar”

(CNC 4, 20 de novembro de 2013)

Luísa – “Sabem o que é que eu acho? Ninguém está a ouvir o que a I tem para dizer. A I está pacientemente à espera da sua vez e ainda não lhe demos espaço para ela partilhar a sua perspetiva.”

(...) Foi necessário insistir para que a I, que se sentia acusada pelas outras crianças, começasse a falar...

(CNC 9, 22 de janeiro de 2014)

Além de criar espaço para que as crianças se pudessem exprimir, a investigadora sentiu muitas vezes que as crianças precisavam da sua ajuda, que lhes “emprestasse” a sua voz para serem escutadas (Vasconcelos, 1997), fosse por se sentirem “acusadas” pelos pares ou por dificuldade em fundamentar as suas opiniões. Foi, então, necessário *colocar andaimes*, como defendido por Wood e Bruner (Griffin & Cole, 1984, citados por Vasconcelos, 1997), a estas crianças que, aos poucos, foram ganhando a confiança necessária para se exprimirem.

Apesar de este ser um processo demorado e feito de avanços e retrocessos como se previa, apesar de os assuntos serem recorrentes e de as reuniões por vezes se alongarem mais do que o desejado, as crianças evidenciavam compreender a sua necessidade:

Luísa – “Posso fazer uma pergunta? Qual é que vocês acham que é o grande objetivo de nós resolvemos estas questões em conjunto?”

J- “Para não voltarmos a fazer!”

K – “Para nos respeitarmos...”

C – “Para aprender a não magoar os amigos”

(CNC 4, 20 de novembro de 2013)

Talvez por isso, envolviam-se com entusiasmo nos diálogos e permaneciam atentos e sentados no seu lugar durante toda a duração das reuniões.

1.6. ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Os conflitos surgiram com frequência no grupo de crianças participantes neste projeto desde os primeiros dias no *novo* jardim-de-infância. Por essa razão, a investigadora desde cedo no ano letivo começou a mediar a resolução destes conflitos e a refletir sobre esta questão, tendo sempre em conta que “a abordagem de resolução de problemas face ao conflito interpessoal é uma estratégia a longo prazo” (Hohmann & Weikart, 2004, p.89).

Após a construção colaborativa do quadro de regras que definia as normas de convivência do grupo, a mediação centrou-se, durante grande parte do ano letivo, no respeito por essas normas, pelos efeitos que o não cumprimento de cada uma delas tinha no outro e em cada uma das crianças.

Luísa – “N, o que te parece? Estás a perceber? Nós estamos tristes porque tu quebraste uma regra que é importante para nós.”

K – “tá ali com uma bolinha azul!”

Luísa – “E porque é que nós pusemos ali uma bolinha azul?”

E – “Porque é importante...”

Luísa – “Tem uma bolinha azul porque combinamos que era uma regra muito importante para nós.”

(...)

Luísa – “Nós já concluímos que esse comportamento não é...”

J – “... aceitável!”

Luísa – “Aceitável, não é? Não é um comportamento aceitável, não é um comportamento que queremos na nossa sala porque não nos sentimos respeitados e não nos sentimos tranquilos.”

C- “Bem!”

Luísa – “Não nos sentimos bem, exatamente. E como tal, esta é uma regra importantíssima.”

(CNC 4, 20 de novembro de 2013)

O excerto acima ilustra uma das reuniões de grande grupo, na qual o grupo procurava compreender e resolver um incidente em que a criança N mordeu a criança G. O não cumprimento de uma das regras do grupo (não magoar os

amigos) foi conversado em grande grupo e foram várias as crianças que procuraram contribuir para que a criança N compreendesse o porquê da sua importância. O foco passava pelas regras, mas ia além delas, estava nas emoções negativas que emergiam nas crianças quando estas eram “quebradas”. Foi, como todas as outras (e frequentes) situações de conflito, uma oportunidade de aprendizagem.

Tal como proposto pelo modelo HighScope e pela Pedagogia-em-Participação, o estabelecimento de relações positivas e autênticas entre a investigadora e as crianças, foi considerado prioritário, até porque “um relacionamento pessoal com cada criança é um ponto de partida indispensável no trabalho do educador” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a). As interações sensíveis, pautadas pelo respeito, pela escuta e pela aceitação, também.

Uma das estratégias usadas pela investigadora, após analisar as propostas do modelo HighScope, foi ajudar as crianças a compreenderem a relação causa-efeito entre as suas ações e aquilo que estas poderiam causar.

Luísa – “N, sabes o que pode acontecer? Os amigos ficam aborrecidos contigo e com medo que lhes mordas. E podem não querer brincar contigo, como já aconteceu. Além de que ficam tristes.”

(CNC 4, 20 de novembro de 2013)

Este excerto ilustra mais uma interação que a investigadora considerou fulcral refletir. Se por um lado, a investigadora nunca pretendeu demonstrar qualidades não-envolventes ao nível da sensibilidade com a criança N (Bertram & Pascal, 2009), por outro ladourgia ajudá-la a compreender os efeitos das suas ações repetidas no tempo, que, inclusivamente, já podiam ser observados. Após uma análise cuidada do registo audiogravado deste momento, a investigadora considerou que, pelo seu tom de voz, havia demonstrado qualidades envolventes, e que o respeito e a delicadeza estiveram sempre presentes na interação.

Foram essas mesmas qualidades propostas pelo DQP, como ser encorajadora, carinhosa, empática, respeitadora, que a investigadora procurou ter presentes em todos os momentos e particularmente nos momentos de resolução de conflitos, uma vez que:

“Sendo sensíveis, calorosos, e atentos às crianças, os adultos criam uma atmosfera de confiança e segurança. Quando os adultos respondem de forma apropriada aos sentimentos, interesses e necessidades das crianças, ajudam-nas a sentirem-se seguras e confiantes e dão-lhes poder e competência, em troca, para que tratem os outros com carinho e respeito” (Hohmann & Weikart, 2004, p.598).

Outra proposta está relacionada com a forma como o adulto aborda o conflito, que deve ser direta e firme.

Luísa – “Há alguma coisa que seja razão para dar murros a alguém?”

C - “Não!”

D – “Porque a T me gozou.”

Luísa - “Então nenhum esteve bem. Nem a T devia ter gozado, nem gozar justifica que se dê murros. Na minha opinião, estiveram os dois mal.”

(CNC 13, 28 de fevereiro de 2014)

Este excerto refere-se a um conflito particularmente intenso entre duas crianças, que lutaram entre si, pelo que a investigadora sentiu a necessidade de ser firme. Segundo Dewey (1963), “quando é necessário falar e agir de forma firme, tal é feito tendo em conta o interesse do grupo e não como se se tratasse de uma exibição de poder pessoal. Isto marca a diferença entre uma acção arbitrária e aquela que é justa e razoável” (citado por Hohmann & Weikart, 2004, p.90).

O modelo HighScope propõe uma abordagem de resolução de conflitos que a investigadora considerou particularmente pertinente e que, por isso, decidiu colocar em prática. Perante um conflito, a investigadora procurava abordar a situação com calma, voz num tom sereno, e procurava recolher informações sobre o sucedido, escutando com atenção e colocando questões, quando necessário.

Luísa – “Estão a dizer-me duas coisas diferentes. Um menino disse-me que houveram pontapés e o outro diz que não.”

U – “Parece uma escola de mentirosos...”

Luísa – “A mim não me parece uma escola de mentirosos. O que eu acho é que, ou alguém não se está a lembrar bem daquilo que aconteceu, ou alguém se enganou. O facto de não ser verdade, não significa que tenha de ser uma mentira, os meninos podem não ter intenção de mentir. Pode-se ter esquecido, estar a fazer confusão ou outra coisa...”

(CNC 6, 03 de dezembro de 2013)

No conflito ilustrado neste excerto, é perceptível a dificuldade sentida por vezes pela investigadora em compreender o que aconteceu. Para Hohmann e Weikart (2004, p.615) “muitas vezes não é claro como é que um conflito começou, quem é responsável por ele, ou como é que o problema poderá ser resolvido. Ainda assim, estas ocasiões apresentam-se como ocasiões importantes para a aprendizagem activa”, pelo que, na perspetiva da investigadora, não podiam passar “em branco”. Afigurava-se fulcral o esclarecimento dos factos, para que a aprendizagem pudesse acontecer, mas também era fundamental apresentar às crianças interpretações alternativas, com uma maior aceitação do outro, das suas falhas, mas sem deixar de ajudar as crianças envolvidas a responsabilizarem-se pelas suas ações. Esta postura de escuta e de aceitação do outro foi progressivamente sendo compreendida pelas crianças, começando algumas delas a fazer o mesmo:

Luísa – M, é verdade que disseram isto ao D?

M- “Nós não dissemos!”

D – Só se te esqueceste. Não se lembra...”

(Nota de campo 20, 12 de junho de 2014)

Eram frequentemente momentos de elevada complexidade, até porque, muitas vezes, a partilha de perspetivas desencadeava novos conflitos:

I - “Eu só estava a brincar”

U – “E que brincadeiras estúpidas são essas?”

Luísa – “Não vamos usar essas palavras, são palavras que não são simpáticas e que podem magoar.”

I – “Não se chama estúpida...”

U – “E eu não chamei-te!”

Luísa – “Pois não.”

U – “té o meu pai disse-me”

Luísa – “O U não chamou nomes a ninguém, ele usou uma palavra para caracterizar, para descrever uma brincadeira. Diz antes que foi despropositado ou um disparate. Existem palavras mais simpáticas para explicarmos o que queremos dizer.”

(CNC 9, 22 de janeiro de 2014)

Quando as diferentes perspetivas das crianças eram esclarecidas, a investigadora definia o problema, assegurando-se junto das crianças que havia compreendido bem a situação. De seguida, a investigadora pedia às crianças ideias e sugestões de resolução e pedia-lhes que tomassem uma decisão acerca daquela que consideravam melhor para a situação em causa. Também este passo se revelou complexo para algumas crianças, sendo necessário o apoio da investigadora com novas ideias:

Luísa – “Não acham que podiam ter falado, ter resolvido a conversar? Não podia ter dito: Oh, I, não gostei! Que brincadeira disparatada, não achamos piada nenhuma, por favor, não repitas porque nos deixa aborrecidos.” Era uma hipótese ou não era? Isso dava à I a possibilidade de perceber que o que fez não foi simpático, e ao perceber isso provavelmente tinha pedido desculpa e não precisávamos de estar a desenvolver tanto este assunto. Podiam ter resolvido entre vocês.”

U – “Ela não pediu desculpa!”

T – “Eu não ouvi ela a pedir desculpa...”

Luísa – “Não foi isso que eu disse. O que eu disse é que se vocês tivessem explicado que não gostaram e porque é que não gostaram, talvez ela se tivesse apercebido daquilo que aconteceu, porque é que aquilo que fez não foi correto e tivesse pedido desculpa. Acham que ajudava?”

Várias vezes – “Sim”

Luísa – “Podemos tentar isto na próxima vez?”

Várias vezes – “Sim!”

(CNC 9, 22 de janeiro de 2014)

A investigadora encorajava as crianças a colocarem em prática as decisões, mas mantinha-se atenta para dar apoio, caso se revelasse necessário:

Luísa – “Então como vamos resolver este assunto? Estamos em reunião de grupo, vamos lá decidir?” (...)

G – “Eu acho que eles deviam falar uns com os outros.”

D- “Eu disse que amanhã íamos conversar...”

Luísa – “Amanhã vão conversar?”

T- “Eu acho que devia ser hoje.”

Luísa – “Eu também acho que devia ser hoje. Então, eu vou propor então que o D, a T e a X vão lá para fora conversar entre eles, calmamente, dar a sua opinião, quem sabe pedir desculpa, (eu acho que quando se magoa alguém deve-se pedir desculpa) ... ok? Vão esclarecer, combinar como vão fazer para da próxima vez não acontecer... Depois contam como correu. Se precisarem de ajuda, chamem...”

(CNC 13, 28 de fevereiro de 2014)

Neste excerto, a investigadora considera ter sido capaz de demonstrar às crianças que confiava nas suas competências para resolver o conflito de forma autónoma, mas simultaneamente tranquilizá-las ao deixá-las saber que poderiam contar com o seu apoio, se assim o entendessem. Foi uma grande conquista para a T, a X e o D, que geralmente procuravam o adulto para mediar os seus conflitos. Se, por um lado, lhes deu autonomia para o fazerem e os estimulou a levarem a cabo a resolução, por outro, demonstrou qualidades envolventes ao nível da sensibilidade, escutando as propostas das crianças e reconhecendo incertezas e inseguranças que pudessem eventualmente sentir, tal como proposto pela Escala de Empenhamento do Adulto (Bertram & Pascal, 2009).

Todo este processo foi de profundo desenvolvimento e aprendizagem profissional para a investigadora, que, de forma refletida, se sentiu progressivamente mais capaz de encontrar um equilíbrio entre a sua voz e a voz das crianças, algo que nem sempre foi fácil. Aos poucos, contudo, foi possível passar de uma resolução de conflitos centrada no cumprimento ou não das regras de convivência do grupo, para uma mediação centrada na empatia, na escuta do outro e no reconhecimento e respeito pelas emoções e sentimentos dos pares:

Luísa – “O livro era novo. Eu vi-o ontem com o D, por isso é que eu sei isto, e o livro estava rasgado, já com fita-cola posta. Eu vou então perguntar ao O: o que é que tu sentias se trouxesses uma coisa nova, oferecida pelo teu pai e tu quisesses partilhar com os teus amigos e fosse um menino ter contigo e dissesse “olha que rica coisinha para nós estragarmos!” O que é que tu sentias? (silêncio) Ficavas contente? Não te importavas? (silêncio) Ficas incomodado, ficavas triste? (silêncio) O que é que tu sentias?”

O - "Não gostava"

Luísa - "Não gostavas. Então diz-me: o que achas que o D sentiu?" (silêncio)

O - "Não gostou..."

Luísa - "D, o que é que sentiste?"

D - "Senti-me mal..."

(...)

Luísa - "O, o D estava incomodado, e com razão, com o que disseste. Eu percebo muito bem porque é que tenha havido este mal-entendido. (...) Temos que pensar naquilo que dizemos. Temos que pensar que os outros meninos são como nós, têm sentimentos como nós, pode não ser nos mesmo momentos porque somos todos diferentes, mas sentimos todos o mesmo."

(CNC 20, 12 de junho de 2014)

Neste excerto, como noutros momentos, a investigadora agiu "como eco da criança" (Vasconcelos, 1997, p.175), procurando demonstrar as emoções da criança D, ao mesmo tempo que "colocava andaimes" para que a criança O se conseguisse colocar no lugar do outro. Este exercício de escuta e de empatia evidenciou-se indispensável para que as crianças fossem capazes de assumir a responsabilidade pelas suas ações e de negociarem possibilidades de resolução de forma cada vez mais autónoma, afinal uma das grandes finalidades deste projeto.

2. EFEITOS DA EXPERIMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS NOS PARTICIPANTES DO PROJETO

Na segunda parte deste capítulo, a investigadora apresentará uma análise dos resultados a partir da interpretação das categorias emergentes da leitura das notas de campo e das entrevistas feitas às crianças participantes no projeto (ver Anexo 3). A investigadora procurará refletir quais os efeitos da experimentação refletida de estratégias de prevenção e de resolução de conflitos no desenvolvimento profissional e na aprendizagem das crianças, um dos objetivos deste projeto.

2.1. EFEITOS NOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

2.1.1. Capacidade das crianças na identificação de fatores desencadeadores de conflitos

Após a análise das entrevistas e das notas de campo, foi possível fazer um levantamento dos fatores que levavam as crianças a aborrecerem-se umas com as outras e, conseqüentemente, a envolverem-se em conflitos com os pares. Grande parte das crianças referem o facto de os pares os agredirem fisicamente como algo que os deixa desconfortáveis e zangados: as crianças H, M e O declararam ficar aborrecidas quando outra criança lhes dá pontapés, as crianças A, L, P e V referiram não gostar quando alguém as magoava, a criança F mencionou que não gosta que lutem com ele e as crianças A, D, I e J disseram ficar incomodadas quando alguém lhes batia. É possível constatar este facto pela análise dos seguintes excertos:

“Quando alguém me bate, eu fico furioso!” (Criança D, entrevista final, 27 de junho de 2014)

“Eu já me zanguei... às vezes batem-me” (Criança K, entrevista final, 27 de junho de 2014)

Não obstante a maioria das crianças se centrar mais nas ações físicas dos pares, algumas referiram também questões relacionadas com os sentimentos e com as emoções. As crianças P e G declararam não gostar quando de se sentiam gozadas pelos pares, a criança Q ficava incomodada quando um amigo se zangava com ela e as crianças N, I e P afirmaram ficar tristes ou zangadas quando outra criança lhes chamava nomes, como é possível ler abaixo:

“Eu também não gosto que me chamam nomes feios!”
(Criança F, Entrevista de *follow up*, 03 de novembro de 2014)

Outros fatores que desencadeavam conflitos estavam ainda relacionados com questões de interações sociais, nas quais a criança não se sentia respeitada ou valorizada:

Luísa – “N, é verdade?” (aceno afirmativo) “Porque é que mordeste o G?”

G – “Porque ele não saía da frente...”

(CNC 4, 20 de novembro de 2013)

“Quando um amigo diz que não quer brincar comigo”

(Criança T, entrevista final, 27 de junho de 2014)

“Quando um amigo não me empresta as coisas”

(Criança J, entrevista final, 27 de junho de 2014)

Na perspectiva da educadora, os fatores mais *físicos* eram mais perceptíveis pelas crianças, mais visíveis e, por isso, mais valorizados. Ao longo deste projeto e do trabalho desenvolvido ao nível do reconhecimento e identificação das emoções e dos sentimentos, as crianças começaram progressivamente a estar mais atentas a eles, a dar-lhes nome e, com isso, a compreender a sua importância. Essa identificação foi fundamental porque, na perspectiva da investigadora, permitiu a algumas crianças antever conflitos emergentes, acalmarem-se e recorrerem a estratégias de resolução dialogada. Também o dia-a-dia em que se procurou que as crianças compreendessem a necessidade de se tratarem com respeito, de se escutarem e de dialogarem, contribuiu para um quadro referencial de valores e daquilo que consideravam aceitável, sentindo-se incomodadas quando sentiam que esses valores não eram respeitados, como foi o caso da ausência de partilha de brinquedos ou a exclusão de algumas brincadeiras. É esse *quadro referencial* que será analisado de seguida.

2.1.2. Construção de significados ao nível dos valores e as normas de funcionamento do grupo

A construção de um quadro de valores que balizasse as ações das crianças foi um elemento fundamental para a sua autorregulação em momentos de conflitos, mas também para que fossem capazes de fundamentar quando, por alguma razão, não se sentiam respeitadas.

*Luísa – “Sim, por isso é que temos uma cabeça para pensar e uma boca para falar...”
L – “Não é uma boca para morder!” (CNC 4, 20 de novembro de 2013)*

*“Sim, mas esse aborrecimento não tem a ver com o que nós ‘tamos a falar! Quando alguém sai da fila vai para o final da fila, não pode empurrar os amigos...”
(Crianças U, CNC 6, 03 de dezembro de 2013)*

As perceções das crianças assentaram nas regras negociadas pelo grupo no início do projeto, mais do que nas próprias emoções, mas, ainda assim, eram questões pertinentes para elas e que deviam ser expostas e debatidas.

Ao longo do ano, em ritmos diferentes para cada criança, esta construção extrapolou as normas de convivência definidas no quadro de regras do grupo, integrando as reflexões conjuntas em reunião de grande grupo ou em momentos de resolução de conflitos.

*“Empurrou o E e também disse uma coisa feia! Disse assim: nunca mais quero ser teu amigo!”
(Criança J, CNC 6, 03 de dezembro de 2013)*

*T- “Tu chamaste mentirosa a mim e a ela!”
I – “Sim, mas não disse que não quero ser mais vossa amiga!”
(CNC 9, 22 de janeiro de 2014)*

Estas unidades de análise selecionadas permitem compreender que, concetualmente, as *ofensas* e as ações que pudessem magoar o outro (física ou emocionalmente), tinham uma espécie de hierarquia ou escala de gravidade, na qual declarar o final de uma amizade ocupava o lugar de destaque.

As lutas e as brigas de vários estilos também foram referidas pelas crianças como algo do foro negativo, algo que as entrevistas de *follow up* demonstraram manter-se alguns meses após o final do projeto:

“Não devemos andar às lutas!

(Criança X, Entrevista de *follow up*, 03 de novembro de 2014)

“É mau dar murros...” (Criança F, Entrevista de *follow up*, 03 de novembro de 2014)

As mesmas entrevistas demonstraram que os valores de respeito pelas emoções dos pares também se mantiveram:

U – “Eu não faço queixas!”

Luísa – “Porquê?”

U – “Porque não gosto de fazer queixa!”

(Entrevista de *follow up*, 03 de novembro de 2014)

Luísa – “Achas que não se goza, é?”

L – “É, não gosto de fazer mal aos outros...”

(Entrevista de *follow up*, 03 de novembro de 2014)

Apesar de as crianças afirmarem com firmeza aquilo que consideravam certo ou errado, importa compreender o porquê de algumas dessas convicções, à luz do estágio de desenvolvimento moral das crianças. As seguintes unidades de análise permitiram à investigadora refletir a este respeito:

Luísa – “Então, porque é que acham que é errado fazer mal aos amigos?”

K – “Porque eles zangam-se!”

I – “Eu sei! Porque gostamos muito deles...”

Luísa – “E se for uma pessoa estranha de quem não gostas nem deixas de gostar?”

I – “Também não! Porque a pessoa pode ser mais forte do que nós!”

G – “E pode-nos magoar mais!”

(Entrevista final, 27 de junho de 2014)

Segundo a Teoria do Desenvolvimento Moral proposta com Kohlberg (citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993; Lourenço, 2002), uma criança como a

criança I, que define o certo e o errado em função dos benefícios que as ações podem trazer (é errado bater por que é do seu interesse que não lhe batam), encontra-se no segundo estágio de desenvolvimento moral, no nível pré-convencional. Articulando a teoria analisada no início do projeto e a sua prática foi possível para a investigadora compreender as justificações e quais os critérios que guiam as opções da criança I e das outras crianças do grupo, tal como a criança U:

U – “Eu acho que não se deve bater! (...) Porque é uma coisa feia.”

Luísa – “E porque é que achas que é feio?”

U – “Porque... pode dar asneira”

Luísa – “Pode dar asneira? Podem-se magoar, é isso que queres dizer?”

U – “Sim... E podemos ficar de castigo, por isso é que não gosto.”

(Entrevista de *follow up*, 03 de novembro de 2014)

De acordo com Kohlberg (citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993; Lourenço, 2002), a criança U encontrava-se no primeiro estágio de desenvolvimento moral, no nível pré-convencional: a regulação do seu comportamento era externa e orientada para a autoridade do adulto e pelo receio de ser punido. Foi então possível constatar que a criança I, em junho com cinco anos e onze meses, encontrava-se no segundo estágio de desenvolvimento moral, enquanto a U, em novembro com seis anos e dez meses, encontrava-se no primeiro. Refletir sobre esta questão permitiu à investigadora reforçar algo que teve sempre presente, mas que nunca é de mais relembrar: a idade e o tempo não são os únicos fatores determinantes no desenvolvimento das crianças. Cada pessoa tem o seu ritmo, as suas especificidades, as suas características e estes devem ser respeitados.

2.1.3. Apropriação de estratégias de resolução de conflitos

As estratégias de resolução de conflitos não surgiram do *vazio*, foram conversadas e definidas por aproximações sucessivas, foram construídas de

forma colaborada. A reflexão sobre as unidades de análise que ilustram estas estratégias, permitiu à investigadora constatar que o recurso ao diálogo foi a estratégia mais referida pelas crianças, com as crianças D, F T e X. Essa estratégia foi colocada em prática, apesar da dificuldade que muitas vezes representava. A criança C, por exemplo, foi capaz de colocar esta estratégia em ação dizendo: *“Olha, T, agora não quero brincar contigo. Bateste-me e eu não gostei. Estou triste e não vou brincar contigo”* (Nota de campo 16, 03 de abril de 2014). Mesmo passados alguns meses, na entrevista de *follow up*, foi possível constatar que esta estratégia continuava presente:

“Pedia para parar de dar pontapés.”

(Criança F, Entrevista de *follow up*, 03 de novembro de 2014)

Outra estratégia mencionada com frequência foi a opção de as crianças se afastarem de uma situação incómoda ou que as deixasse zangadas, a fim de evitar ações por impulso e de ter tempo para refletir nas suas opções de resolução:

“Por as mãos nas costas!” (Criança J, entrevista final, 27 de junho de 2014)

“Afastar!” (Criança E, entrevista final, 27 de junho de 2014)

“Dar uma voltinha!” (Criança S, entrevista final, 27 de junho de 2014)

“Ir beber água.” (Criança K, entrevista final, 27 de junho de 2014)

“Pensar antes de fazer alguma coisa!” (Criança A, entrevista final, 27 de junho de 2014)

Quando as estratégias propostas não resultavam ou não podiam ser colocadas em prática, foi várias vezes referida a possibilidade de as crianças recorrerem ao apoio dos adultos para ajudar a mediar os conflitos que surgiam, tal com descrito na primeira parte deste capítulo. A criança L e a criança T referiam várias vezes esta opção, mas a criança F foi mais longe, dizendo que *“às vezes eu vou dizer quando me magoam mesmo.”* (Entrevista de *follow up*, 03 de novembro de 2014), demonstrando compreender, tal

como tantas vezes refletido em grande grupo, alguns dos momentos em que o apoio dos adultos era realmente importante.

2.1.4. Identificação e compreensão das próprias ações em momentos de conflito

Ao longo de todo o projeto, os diálogos e os processos de reflexão e de negociação foram constantes. Em grande parte deles, a investigadora procurou ajudar as crianças a assumir a responsabilidade pelas suas ações e a ser o mais autônomas possível na gestão das consequências que delas advinham. Este assumir de responsabilidades nem sempre era fácil, principalmente quando as crianças tinham a percepção que a suas ações não tinham sido as mais corretas do ponto de vista moral.

F – “Às vezes...”

U – “Ficas furioso também...”

Luísa – “Fica furioso?”

U – “Sim, às vezes alguém fica furioso e depois bate!”

(...)

F – “Eu acho que nunca bato...”

(Entrevista de follow up, 03 de novembro de 2014)

Por essa razão, a investigadora considerou ser muito significativo e evidência de desenvolvimento moral que as crianças fossem capazes de assumir o seguinte:

“Eu dou mordidelas” (Criança E, entrevista final, 27 de junho de 2014)

“Às vezes ando às Lutas” (Criança U, entrevista final, 27 de junho de 2014)

“Começo logo à bulha (Criança G, entrevista final, 27 de junho de 2014)

“Eu às vezes bato” (Criança G, entrevista final, 27 de junho de 2014)

“Ontem apertei-lhe os pulsos!” (Criança H, entrevista final, 27 de junho de 2014)

“Eu também bato. Às vezes fico duas vezes mais furioso”

(Criança D, Entrevista final, 27 de junho de 2014)

À luz do clima de apoio (Hohmann & Weikart, 2004) que se pretendeu construir e da pedagogia das relações (Lino, 2013) em que a investigadora sempre procurou investir, um olhar mais superficial poderia considerar que estas unidades de análise indicam que o objetivo de promover o desenvolvimento de competências de escuta e de respeito pelo outro não foi alcançado. Contudo, após uma análise mais aprofundada, a investigadora considerou que a capacidade de as crianças assumirem as suas ações foi um sinal do seu desenvolvimento. A desejada resolução de conflitos pelo diálogo requer também o reconhecimento das próprias responsabilidades, para que numa situação futura cada criança possa procurar agir de forma mais refletida, e a aceitação das perspetivas do outro, pelo que esta capacidade se afigura como central para este processo de aprendizagem.

“E quando me magoam sem querer, eu desculpo...”

(Criança L, Entrevista de *follow up*, 03 de novembro de 2014)

Luísa – “Vocês pedem desculpa quando magoam alguém?”

U – “Eu peço sempre desculpa!”

(Entrevista de *follow up*, 03 de novembro de 2014)

Esta capacidade de desculpar e de pedir desculpa, tão importante nas relações interpessoais foi emergindo aos poucos, mas de forma constante, acontecendo com frequência e de forma espontânea no final do projeto.

Foi possível constatar, não apenas pela reflexão sobre as unidades de análise, mas também pela vivência do quotidiano em grupo, a tensão entre as ações das crianças em determinados momentos e aquilo que elas próprias já pensavam ser correto:

L - “Ponho as mãos atrás das costas...às vezes... mais ou menos”

Luísa - “Sempre? De verdade?”

D - “Ou vou dizer... a quem tiver lá...”

(Entrevista final, 27 de junho de 2014)

“Afasto-me... e ontem empurrei-o (ao Z) ”

(Criança L, entrevista final, 27 de junho de 2014)

“Às vezes, quando me magoam, faço a mesma coisa... ou digo à Luísa!”

(Criança P, entrevista final, 27 de junho de 2014)

Luísa – “Então quando algum dos vossos amigos faz uma dessas coisas que vocês não gostam, o que é que vocês fazem?”

E – “Pedimos para pararem de bater...” (...)

Luísa – “E consegues sempre fazer isso?”

E – “Hum... Às vezes...”

(Entrevista de *follow up*, 03 de novembro de 2014)

As unidades de análise selecionadas são representativas da tensão acima referida, de competências emergentes que umas vezes se conseguiam mobilizar, outras não. A investigadora considera que, por vezes, as crianças ficavam divididas entre os seus impulsos, as ações que surgiam quase como um reflexo, e aquilo que consideravam que “deviam” fazer. O *caminho*, contudo, foi de desenvolvimento e de crescimento e as crianças demonstraram várias evidências a este nível:

“O A também já falou comigo quando estava triste...”

(Criança H, CNC 6, 03 de dezembro de 2013)

Eu hoje no recreio, depois de estarmos a falar isto, eu e o F estávamos a jogar futebol e eu magoei o F e falei com ele...

(Criança L, Nota de campo 13, 28 de fevereiro de 2014)

“Ai, eu de vez em quando converso! Hoje sem querer magoei-o (ao H).”

(Criança A, entrevista final, 27 de junho de 2014)

“Às vezes converso...” (Criança D, entrevista final, 27 de junho de 2014)

Luísa – “E chamam nomes ou batem?”

X – “Eu acho que nunca fiz isso!”

(Entrevista de *follow up*, 03 de novembro de 2014)

U – “Eu consigo sempre!”

Luísa – “Consegues sempre pedir para parar?”

U – “Sim!”

Luísa – “E bates também?”

U – “Eu não bato!”

(Entrevista de *follow up*, 03 de novembro de 2014)

Pela análise destas unidades, é possível constatar que foram várias as crianças que se revêm numa resolução dialogada dos conflitos, ainda que tal não aconteça em todos os momentos, o que é expectável em processos de

aprendizagem. As expressões “às vezes” e “de vez em quando” usadas por algumas crianças são indicadoras disso mesmo, e as crianças evidenciaram ter consciência deste facto:

Luísa – “Aqueles estratégias que nos tínhamos pensado, vocês conseguem sempre usá-las?”

X – “Eu nem por isso...”

F – “Eu também nem por isso.”

(Entrevista de *follow up*, 03 de novembro de 2014)

Algumas crianças, ainda, apontaram o afastamento como forma de “resolver” o conflito, como é o caso das crianças F, U e X.

Luísa – “E se for uma coisa que não consigas resolver sozinho?”

U – “Vou brincar com outros amigos...”

Luísa – “Afastas-te, é isso?”

U – “Sim...”

(Entrevista de *follow up*, 03 de novembro de 2014)

Apesar de o afastamento ter sido sugerido em grande grupo durante o desenvolvimento do projeto como forma de evitar ações impulsivas (como bater, morder ou dar pontapés) quando as crianças se sentiam zangadas ou frustradas, a reflexão sobre estas unidades de análise levou a investigadora a considerar que as crianças generalizaram a utilização desta estratégia. O excerto acima ilustra como a criança U, sentindo-se incapaz de resolver um conflito com um par (e porque não gostava de fazer “queixinhas”), preferia afastar-se deste, acabando por não ficar nada resolvido. Havia, então, uma “fuga” ao conflito, o que, na perspetiva da educadora não foi de todo benéfico, porque as crianças em questão nesses momentos não se faziam escutar ou respeitar, não negociavam, não construía significados e não aprendiam.

A opção “*Vou dizer!*” referida pela criança O, entrevista final, 27 de junho de 2014) também emergiu com alguma frequência. No caso da criança X, contudo, esta opção é baseada em razões muito concretas. Pela especificidade desta unidade de análise e pela relevâncias dos significados

que é possível construir a partir dela, a investigadora considerou importante uma transcrição um pouco mais longa do que é habitual.

Luísa – “Quando algum amigo te chama uma coisa que tu não gostas, por exemplo, o que é que fazes?”

X – “Vou dizer!”

Luísa – “Vais dizer a quem? A um adulto”

X – “Sim.”

Luísa – “E depois?”

X – “Resolve-se!”

Luísa- “Ahh... O adulto ajuda a resolver... E não consegues resolver sozinha?”

X – “Não...”

Luísa – “Não? Porquê?”

X – “Não consigo, tenho medo que me batam...”

Luísa – “Quem? Os outros meninos?”

X – “Sim...”

Luísa – “E tu nunca bates a ninguém?”

X – “Não!”

Luísa – “E se alguém te tenta bater o que é que vais fazer para resolver?”(...)

X – “Vou brincar com os outros amigos”

(Entrevista de *follow up*, 03 de novembro de 2014)

A criança X referiu frequentemente que preferia pedir ajuda a um adulto quando se encontrava envolvida num conflito. Para ela, com essa mediação tudo se vislumbrava mais simples: “resolve-se”. O que a investigadora considera mais relevante, contudo, é o facto de a criança X não se considerar capaz de resolver autonomamente um conflito, não por ausência de competências, mas por medo que a magoassem, embora nesta fase isso já não fosse particularmente frequente. Quando isso acontecia, a criança X preferia afastar-se a resolver o conflito, a fazer-se escutar e respeitar, no fundo, a *defender-se*. Na perspetiva da investigadora, estas afirmações revelaram alguma insegurança por parte da criança X. Embora esta característica fosse consistente com o conhecimento que a investigadora tinha da criança, não deixou de ser interessante constatar que, no dia-a-dia e nas suas interações, a criança X mantinha uma atitude extrovertida e bem-disposta e era, de facto, bastante competente no estabelecimento de relações positivas, pelo que, embora fosse verdade que a criança não gostasse de

confrontos, a sua percepção sobre a forma como resolvia conflitos não correspondia à opinião da investigadora.

2.2. EFEITOS NOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA INVESTIGADORA

2.2.1. Compreensão e utilização de estratégias de prevenção e de resolução de conflitos

Durante todo o desenvolvimento do projeto, a investigadora procurou ter em conta os objetivos que haviam sido definidos para o mesmo, a fim de orientar a sua ação e a sua aprendizagem. A apropriação e experimentação de estratégias de prevenção e de mediação de conflitos entre pares foram extremamente significativas para transformar a sua *praxis* e dar uma resposta mais adequada às necessidades do grupo de crianças com quem trabalhava. Em resposta à questão de pesquisa deste projeto, a investigadora considera que essa transformação influenciou de facto os processos de prevenção e mediação dos conflitos entre pares no grupo de crianças com quem desenvolvia a sua ação educativa, como refletido no ponto anterior. A abordagem de resolução de conflitos, por exemplo, passou de intuitiva a intencional e fundamentada, nomeadamente pelo cuidado constante da investigadora em confirmar as ideias que as crianças exprimiam nesses momentos. Na perspetiva da investigadora, essa mudança atribuiu significado e segurança a estes momentos e as crianças puderam, com isso, sentir-se mais apoiadas e orientadas.

Importa salientar que a experimentação dessas estratégias não foi feita de forma “automática” ou aleatória, foi feita de forma refletida, monitorizando os seus efeitos, fazendo os ajustes necessários de forma situada no contexto real da ação da investigadora. A descrição densa dos processos procurou

tornar clara essa experimentação situada e contribuiu também para que a investigadora considere que, apesar das sempre possíveis e desejáveis melhorias na sua ação educativa, foi capaz de mobilizar as estratégias definidas como mais significativas, de forma sustentada no conhecimento que tinha das crianças, das suas características, dos seus interesses e das suas necessidades.

2.2.2. Desenvolvimento de competências de escuta da criança e de partilha do poder

Tendo em conta a visão de criança como ser competente e com agência que tantas vezes foi referida ao longo deste relatório, o desenvolvimento de competências de escuta e de partilha do poder foi, na perspetiva da investigadora, um dos efeitos mais significativos deste projeto.

Quando, na descrição da organização do espaço, foi discutida em grande grupo a possível eliminação da área da casinha, a investigadora estava muito convicta dos benefícios dessa alteração e clarificou-os em reunião. Esse espaço era pouco procurado pelas crianças e necessário para uma reorganização que aumentasse o espaço de jogo espontâneo na área das construções, para que este não interferisse com as outras dinâmicas que iam tendo lugar na sala de atividades. O facto de a investigadora escutar a opinião das crianças e partilhar o poder na tomada de decisão foi extremamente significativo porque tinha consciência das vantagens de o grupo decidir o oposto. De facto, a área da casinha continuou a ser pouco procurada, mas ainda assim a vontade das crianças foi respeitada. Era claramente importante para as crianças ter esse espaço disponível. Esta foi uma evidência muito expressiva do desenvolvimento da investigadora a este nível, principalmente porque o desenrolar dos acontecimentos, com a procura de estratégias alternativas, lhe permitiu constatar que é possível o respeito pelas opiniões das crianças e, ainda assim, encontrar formas de resolver questões

importantes para o grupo. É evidente que tal nem sempre é possível, e em alguns momentos existiram tomadas de decisão unilaterais com o objetivo de assegurar o bem-estar do grupo de crianças, tal como aconteceu com a alteração do recreio em dias de chuva, mas é um caminho desejável e que vale a pena percorrer para que a sala do jardim-de-infância seja das crianças e não para elas.

2.2.3. Desenvolvimento de competências de auto-supervisão

O desafio de iniciar um projeto de investigação como este, ligado à intenção de melhoria da própria ação profissional, é enveredar pelo caminho da auto-supervisão, pelos ciclos intermináveis de experimentação e reflexão, rumo a uma prática educativa mais sustentada. Os conteúdos abordados ao longo das unidades curriculares do Mestrado em Supervisão Pedagógica na educação de Infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico e a apropriação de conceitos feita ao longo deste projeto, permitiram à investigadora compreender a importância da regulação das próprias práticas à luz de um quadro referencial teórico e de competências de observação e de reflexão. Foram precisamente essas competências que a investigadora foi desenvolvendo ao longo desta investigação-ação e que descreveu de forma densa na primeira parte deste capítulo.

Monitorizar os processos de utilização de estratégias de prevenção e de mediação de conflitos entre pares através da reflexão e compreender os efeitos dessa experimentação refletida no desenvolvimento profissional e na aprendizagem das crianças foram objetivos deste projeto e preocupações constantes ao longo do mesmo, não apenas no final. As aproximações sucessivas, os recuos, a construção refletida de significados e as surpresas do quotidiano educativo “obrigaram” ao ajuste frequente do pensar e do agir, com vista a uma maior autonomia da investigadora enquanto profissional da educação de infância.

Fazendo uma leitura menos linear e menos óbvia de todo este processo, a investigadora considera possível ver todo este processo de investigação e de crescimento profissional como o crescimento de uma árvore. Tendo como raízes o espírito questionador característico da investigação praxeológica e os problemas identificados pela investigadora na sua prática educativa, regadas pela reflexão situada em todos os momentos, a árvore cresceu, fortaleceu o seu tronco com um quadro referencial teórico sustentado. Desta forma, a ação profissional da investigadora tornou-se progressivamente mais situada, mais respondente às necessidades e interesses observados no grupo de crianças e respondente às solicitações do quotidiano educativo, como um “processo de compreensão aprofundada e intervenção informada, não apenas sobre a acção social e educativa, mas também sobre o contexto em que essa acção se desenrola, através do desenvolvimento de uma metodologia espiralada de planificação, acção, observação e reflexão sobre a acção” (Kemmis & McTaggart, 1988, citados por Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa & Fernandes, 2010, p.49). Todos os processos do projeto podem então ser vistos como flores, porque resultantes dessa metodologia espiralada, que deram os seus frutos na forma dos efeitos da experimentação refletida no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e no desenvolvimento profissional da investigadora.

Esta não é, como não será nenhuma outra, uma metáfora perfeita. *Ainda bem que assim é.* Porque a acomodação e a aceitação sem questionamento são, na perspetiva da investigadora, a antítese do espírito da supervisão. A meta reflexão sobre esta metáfora e sobre todos os processos e resultados do desenvolvimento deste projeto trará certamente à tona novas questões para refletir e para transformar. É este espírito de curiosidade e de indagação, de insatisfação permanente que leva a investigadora a considerar que desenvolveu competências de supervisão. E são essas competências que, num processo sempre inacabado de desenvolvimento profissional, a levarão a prosseguir o seu caminho de auto-supervisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- “- Podias fazer o favor de me dizer para onde devo ir a partir de agora?
- Isso depende muito de para onde é que queres ir – disse o Gato.
- Não me importa muito onde... - respondeu Alice.
- Então também não importa para onde vás – disse o Gato.
- ... desde que chegue a algum lado – explicou Alice.
- Oh, concerteza que chegas – disse o Gato – se andares o suficiente.”
(Carrol, 2000, p.72)

Definir um destino, seja ele qual for, é a única forma de saber para onde o caminho nos leva. Compreender o porquê de iniciar um processo de investigação desta natureza, é a única forma de ter confiança nas aprendizagens que com ele se constroem.

O projeto descrito ao longo deste relatório foi prenhe de significados construídos, de desafios superados e de objetivos conquistados. As aprendizagens evidenciadas pelas crianças e o desenvolvimento profissional da investigadora foram as grandes **potencialidades deste estudo**. Ser capaz de investigar as próprias práticas, apesar das inseguranças causadas pelas falhas ou lacunas que essa investigação inevitavelmente traz à superfície, é algo que está profundamente ligado à vontade de ser melhor profissional. Nesse sentido, a apropriação de um quadro teórico que estivesse de acordo com os valores da investigadora, foi um passo fundamental para que a sua prática pudesse ser aperfeiçoada, porque mais fundamentada e sustentada. A compreensão e utilização de estratégias de mediação e resolução de conflitos, definida como objectivo do projeto, foi uma das grandes potencialidades desta investigação. As competências desenvolvidas a este nível foram utilizadas no ano letivo seguinte, com um grupo diferente, de uma forma diferente. *Não podia ser de outra maneira*. A utilização das referidas estratégias, porque refletida, foi feita da forma distinta, para respeitar e dar resposta às características desse grupo, naturalmente diferentes das do grupo

anterior. Esta capacidade de refletir a teoria, em função da prática, mas sempre à luz das crenças foi, na perspectiva da investigadora, o que lhe permitiu melhorar toda a *praxis*. Todo este processo não foi mais do que um profundo exercício de auto-supervisão, e a grande mais-valia, na perspectiva da investigadora, foi a segurança conquistada, a confiança nas próprias práticas. Essa confiança foi visível, por exemplo, nas reuniões e nas conversas com os pais, nas quais a investigadora se tornou mais segura das suas partilhas, porque estas eram mais sustentadas e fundamentadas. A própria prática educativa da investigadora se tornou mais sustentada. O “parar” para refletir naquilo que se observa, nem sempre é fácil perante as solicitações múltiplas do quotidiano educativo. Refletir, sim, sempre, mas parar e refletir profundamente, escrever, visitar e voltar a refletir... não é fácil... mas este projeto provou que é possível! Talvez tenha sido esta a maior potencialidade deste estudo, a perceção dos problemas que se identificam e se vão investigando no dia-a-dia em ciclos de experimentação e de reflexão, como aconteceu paralelamente ao desenvolvimento deste projeto com questões relacionadas com a literacia emergente, uma área em que a investigadora sentia lacunas ao nível da sua prática e que, por isso, considerou importante refletir e pesquisar para agir da forma mais sustentada. A investigadora compreendeu que, enquanto se questionar, procurar sustentação teórica adequada, agir e voltar “ao início”, pautando cada passo com tempo de reflexão e partilha, a auto-supervisão estará sempre presente ao longo da sua vida profissional.

Naturalmente que este estudo não teve apenas potencialidades. Também as **limitações** do estudo são importantes, porque pela sua reflexão poderá haver um maior desenvolvimento profissional. Uma das limitações que a investigadora considera mais relevantes está relacionada com a capacidade de as crianças identificarem fatores desencadeadores de conflitos. Numa meta-análise sobre este projeto, a investigadora compreendeu que apenas “escutou” as perspectivas das crianças relativas ao papel do outro no início dos conflitos. No entanto, cada criança é também “o outro” das outras crianças e

teria sido extremamente interessante e importante procurar aceder às suas percepções sobre o próprio papel nestes momentos. Do ponto de vista do respeito pelo outro, pelas suas emoções e perspetivas, ser capaz de se responsabilizar pelas próprias ações com os pares teria sido profundamente benéfico.

Outra limitação importante deste projeto, e tendo em conta que este se centrou no papel do adulto na prevenção e mediação de conflitos entre pares, é a ausência das vozes das crianças acerca desse papel. Uma das competências mais desenvolvidas pela investigadora ao longo do projeto foi a capacidade de escutar as vozes das crianças. Ao centrar o seu estudo neste aspeto fundamental e ao construir significados negociados com as crianças, a investigadora foi capaz de agir de acordo com a sua própria visão de criança como ser competente e criativo. No entanto, a entrevista com as crianças e as notas de campo não forneceram dados suficientes para uma análise rigorosa a este nível. Esta aprendizagem “perdeu-se”. Poderia ter sido mais um enriquecimento, mais uma contribuição, uma espécie de espelho que denunciasse mais aspetos da prática educativa da investigadora que podiam ter sido melhorados. É uma questão a ter em atenção num próximo projeto.

Após refletir sobre as potencialidades e as limitações deste projeto, importa também compreender quais as suas **implicações**, nas perspetivas que traz para o futuro da educadora/investigadora. Tal como foi dito na introdução deste relatório, este projeto “nasceu” da vontade de aprender, de agir profissionalmente de forma mais sustentada e informada e de dar uma resposta mais coerente e refletida às necessidades do grupo de crianças com quem se trabalha. Os processos deste projeto alimentaram essa vontade, a reflexão contínua estimulou o espírito questionador da investigadora e os resultados demonstraram que, com trabalho e dedicação, o desenvolvimento profissional é possível, se apoiado em pesquisa, na observação e em registos cuidados. Contudo, a investigadora considera que tal só é possível mantendo a curiosidade e a vontade de fazer mais e melhor, a vontade de ser melhor profissional. Sem essa vontade e curiosidade, a acomodação “ganha espaço”,

ocupa o seu lugar na prática educativa, a inércia vence, e o desenvolvimento profissional estagna. Motivada por todos os processos, conquistas e descobertas que marcaram de forma tão profunda este projeto, a investigadora pretende, por isso, continuar a envolver-se em projetos de investigação praxeológica, em processos de formação contínua e, possivelmente, numa candidatura a doutoramento, que ajudem a combater o comodismo e a alimentar a sua curiosidade natural. Porque, como Paulo Freire, também a investigadora sente que “sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (2012, p.80).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2009). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e de Aprendizagem*. Coimbra: Almedina. (2ª edição revista e desenvolvida).
- Araújo, S. B. (2011). *Pedagogia em creche: Da avaliação da qualidade à transformação praxiológica*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Especialidade de Metodologia e Supervisão em Educação de Infância, não publicada. Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Arcaro-McPhee, R., Doppler, E. e Harkins, D. (2002). *Conflict Resolution in a Preschool Constructivist Classroom: A Case Study in Negotiation*. in *Journal of Research in Childhood Education*, 17:1. (pp. 19-25).
- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Berger, G. (2009). *A Investigação em educação: Modelos socioepistemológicos e inserção institucional*. In *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 28, (pp. 175-192). Consultado em http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_arquivo.pdf
- Bertram, T. e Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bingham J. (2006a). *Todos nós nos sentimos Zangados*. Sintra: Edições Girassol.
- Bingham J. (2006b). *Todos nós nos sentimos Tristes*. Sintra: Edições Girassol.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caetano, A. P. (2004). *A Complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores. Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Carroll, L. (2000). *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas e Alice do outro lado do espelho*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- DeVries, R., Zan, B. e Hildebrandt, C. (2004). *Jogos em Grupo*. In R. DeVries, B. Zan, C. Hildebrandt, R. Edmiaston e C. Sales: *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*. (pp. 191-202). Porto Alegre: Artmed.

- Fernandes, I.S. e Vieira, F. (2010). A Supervisão como um Jogo de Subversão de Regras. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, I. S. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp 275-280). Mangualde: Edições Pedago, 2ª Edição revista e aumentada.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedago.
- Folque, A.M. (2012). *O Aprender a Aprender no Pé-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Grabauska, C.J. e Bastos, F.A. (1997). *Investigação-ação educacional: possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa*. Consultado em <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis98/v1n2-2.html> a 02-01-2013.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (3ª edição).
- Katz, L. e McClellan, D. (2005). O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.): *Educação Pré-Escolar – A Construção social da Moralidade* (3ª edição). (pp.11-50). Lisboa: Texto Editores.
- Ladd, G.W. e Coleman, C.C. (2002). As relações entre pares na Infância: formas, características e funções. in B.Spodek (org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (pp.119-166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leme, M. (2004). *Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afectividade na Cultura*. Psicologia: Reflexão e Crítica. 17(3). (pp. 367-380).
- Lino, D. (2005). A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais – Relato de uma Experiência de Formação da Equipa Educativa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.): *Educação Pré-Escolar – A Construção social da Moralidade* (3ª edição). (pp.75-109). Lisboa: Texto Editores.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.): *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 110-140). Porto: Porto Editora (4ª edição).
- Lourenço, O. (2002). *Desenvolvimento Sócio-Moral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy: An interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini e G.Forman (Eds.). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach – Advanced reflections* (pp. 49-97). N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

- Moreira, M.A.; Paiva, M.; Vieira, F.; Barbosa, I. e Fernandes, I.S. (2010). A investigação-ação na formação reflexiva de professores em formação inicial: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp.47-80). Mangualde: Edições Pedagogo, 2ª Edição revista e aumentada.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.): *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 141-160). Porto: Porto Editora (4ª edição).
- Oliveira-Formosinho, J. (2005). A Construção social da Moralidade pela Criança Pequena: O Contributo do Projecto Infância na sua Contextualização do Modelo High-Scope. In J. Oliveira-Formosinho (org.): *Educação Pré-Escolar – A Construção social da Moralidade* (3ª edição). (pp.51-74). Lisboa: Texto Editores.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho., T., Kishimoto, e M. Pinazza (Orgs.). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. (pp. 13-36). São Paulo: Artmed.
- Oliveira-Formosinho J. (2009). A Avaliação da Qualidade como Garantia do Impacto da Provisão na educação de infância. In T. Bertram, e C. Pascal (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. (pp 9-29). Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.): *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (4ª edição). (pp.61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F.F. (2011a). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.): *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 9-70) Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F.F. (2011b). O tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.): *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 71-96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B. (2008a). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.): *A Escola vista pelas Crianças* (pp.31-54). Porto: Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, S.B. (2008b). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.): *A Escola vista pelas Crianças*. (pp.11-30). Porto: Porto editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio. In L. Máximo-Esteves, *Visão panorâmica da investigação-acção*. (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (org.): *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. (pp.97-127). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.): *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (4ª edição). (pp.25-60). Porto: Porto Editora.
- Chris Pascal & Tony Bertram (2012): *Praxis, ethics and power: developing praxeology as a participatory paradigm for early childhood research*. In *European Early Childhood Education Research Journal*, 20:4, (pp. 477-492).
- Rankin, B. (2004). *The Importance of Intentional Socialization among Children in Small Groups: A Conversation with Loris Malaguzzi*. In *Early Childhood Education Journal*, Vol. 32, No. 2. (pp. 81-85).
- Sprinthall, N. e Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional – Uma abordagem desenvolvimentista*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Turner, T. & Wilson, D. (2009). Reflections on Documentation: A Discussion With Thought Leaders From Reggio Emilia. In *Theory Into Practice*, 49:1, (pp. 5-13).
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. (2010). Para uma pedagogia da investigação ao serviço de uma educação transformadora. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, I. S. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 199-229). Mangualde: Edições Pedagogo, 2ª edição revista e aumentada.
- Vieira, F.; Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação – Conselho científico para a avaliação de professores. Cadernos do CCAP-1.
- Walsh, D.J., Tobin, J.J. e Graue, M.E. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. In B. Spodek (org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXOS

Anexo 1 – Pedido de consentimento aos encarregados de
educação para a participação das crianças no projeto

Queridos pais,

Tal como vos referi na Reunião de Pais, este ano estarei envolvida num projeto de investigação, que constitui um processo central do Mestrado em Supervisão Pedagógica na Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico, um ciclo de estudos que iniciei na Escola Superior de Educação do Porto no ano letivo anterior.

Este projeto terá como principal intenção a melhoria da minha prática enquanto educadora. Espera-se, também, que os vossos filhos beneficiem com este estudo na medida em que irei centrar a minha ação no **papel do adulto na prevenção e gestão de conflitos entre pares**. Assim, procurarei desenvolver uma ação mais refletida, tendo os vossos filhos um papel fundamental na medida em que serão escutados enquanto, em conjunto, procuramos estratégias que facilitem a resolução de conflitos de forma cada vez mais autónoma.

Para que este projeto se realize irei utilizar alguns instrumentos/técnicas de recolha de dados, como: notas de campo, entrevistas, registos audiográficos e instrumentos pedagógicos de observação.

A privacidade de cada criança será salvaguardada, sendo mantido o seu anonimato (não usarei nomes no trabalho escrito e as gravações serão utilizadas exclusivamente para propósitos de investigação, não havendo qualquer divulgação de dados de identificação, registos ou gravações das crianças).

O vosso consentimento é fundamental no início e ao longo do processo, tal como já havia referido. Assim, peço-vos autorização para iniciar este projeto pessoal e profissional que considero ter potencial para trazer benefícios a todos os envolvidos.

(Educadora Luísa Claro, 29 de Outubro de 2013)

No caso de **autorizarem** a participação do vosso educando peço-vos que preencham o seguinte campo:

Eu, _____ (Encarregado de Educação) do/ aluno/a _____, autorizo a sua participação no projeto de investigação da Educadora Luísa Claro, centrado no papel do adulto na prevenção e gestão de conflitos entre pares no Jardim de Infância.

No caso de **não autorizarem** a participação do vosso educando peço-vos que preencham o seguinte campo:

Eu, _____ (Encarregado de Educação) do/a aluno/a _____, não autorizo a sua participação no projeto de investigação da Educadora Luísa Claro, centrado no papel do adulto na prevenção e gestão de conflitos entre pares no Jardim de Infância.

Anexo 2 – Guião de entrevista semi-estruturada às crianças

ENTREVISTA COM CRIANÇAS

Temáticas	Objetivos	Questões
Preferências das crianças em relação aos pares	Conhecer as preferências da criança quanto aos seus pares	Com quem gostas mais de brincar? E menos? Porquê?
Causas dos conflitos entre pares	Compreender os motivos que, na perspetiva da criança, desencadeiam conflitos entre a criança e os seus pares.	O que te faz ficar aborrecido com outro(a) menino(a)?
Formas de as crianças resolverem os conflitos	Conhecer as formas de resolução de problemas utilizadas pela criança	O que acontece quando te aborreces com um menino ou menina? Como costumavas resolver os problemas nessas alturas? O que acontece quando um menino bate ao outro? E o que sentes nesses momentos?
Papel do adulto na mediação de conflitos	Compreender se a criança prefere resolver conflitos autonomamente ou com apoio do adulto	Preferes resolver os problemas sozinho(a) ou gostas de ter ajuda?
	Aceder à visão da criança sobre o papel do adulto na resolução de conflitos entre pares	O que é que eu costumo fazer quando os meninos se zangam? Achas que eu podia fazer de uma maneira melhor? Como?
Perspetivas de transformação na resolução de conflitos	Compreender as estratégias de resolução de conflitos que a criança conhece	Quais são as melhores maneiras de resolver um problema com um amigo? E consegues sempre fazer isso?
	Aceder à visão da criança sobre a possibilidade de transformação da sua forma de resolver conflitos	Como achas que podes melhorar a tua forma de resolver problemas com um amigo?

Anexo 3 - Quadro de categorização do conteúdo das notas de campo e das entrevistas

Categorias	Unidades de análise
<p>Fatores desencadeadores de conflitos</p>	<p><i>Luísa – “N, é verdade?” (aceno afirmativo) “Porque é que mordeste o G?”</i> <i>G – “Porque ele não saía da frente...”</i> (CNC 4, 20 de novembro de 2013)</p> <p><i>“Quando alguém me bate, eu fico furioso!”</i> (Criança D, entrevista final, 27 de junho de 2014)</p> <p><i>“Eu já me zanguei... às vezes batem-me”</i> (Criança K, entrevista final, 27 de junho de 2014)</p> <p><i>“Quando me dão pontapés...”</i> (Criança M, entrevista final, 27 de junho de 2014)</p> <p><i>“Quando um amigo diz que não quer brincar comigo”</i> (Criança T, entrevista final, 27 de junho de 2014)</p> <p><i>“Quando me magoam”</i> (Criança A, entrevista final, 27 de junho de 2014)</p> <p><i>“Quando gozam comigo”</i> (Criança G, entrevista final, 27 de junho de 2014)</p> <p><i>“Quando me magoam”</i> (Criança L, entrevista final, 27 de junho de 2014)</p> <p><i>“Quando me dão pontapés”</i> (Criança H, entrevista final, 27 de junho de 2014)</p> <p><i>“Quando se zangam comigo</i> (Criança Q, entrevista final, 27 de junho de 2014)</p> <p><i>“Quando um amigo não me empresta as coisas”</i> (Criança J, entrevista final, 27 de junho de 2014)</p> <p><i>“Quando batem-me”</i> (Criança J, entrevista final, 27 de junho de 2014)</p> <p><i>“Quando me chamam nomes”</i> (Criança N, entrevista final, 27 de junho de 2014)</p> <p><i>“Quando me magoam, quando me gozam e quando me chamam nomes...”</i> (Criança P, entrevista final, 27 de junho de 2014)</p> <p><i>“Quando me dão pontapés!”</i> (Criança O, entrevista final, 27 de junho de 2014)</p> <p><i>“Quando me magoam...”</i> (Criança V, entrevista final, 27 de junho de 2014)</p> <p><i>“Quando me batem...”</i> (Criança I, Entrevista de Follow up, 03 de novembro de 2014)</p> <p><i>“Quando me dão murros, eu também não gosto...”</i> (Criança U, Entrevista de Follow up, 03 de novembro de 2014)</p> <p><i>“Chamar nomes”</i> (Criança L, Entrevista de Follow up, 03 de novembro de 2014)</p> <p><i>“Eles andarem comigo á luta. (...) Eu também não gosto que me chamam nomes feios!”</i> (Criança F, Entrevista de Follow up, 03 de novembro de 2014)</p>

**Perceções das
crianças sobre os
valores e as
normas de
funcionamento
do grupo**

Luísa – “Sim, por isso é que temos uma cabeça para pensar e uma boca para falar...”
L – “Não é uma boca para morder!” (CNC 4, 20 de novembro de 2013)

“Empurrou o E e também disse uma coisa feia! Disse assim: nunca mais quero ser teu amigo!” (Criança J, CNC 6, 03 de dezembro de 2013)

“Sim, mas esse aborrecimento não tem a ver com o que nós ‘tamos a falar! Quando alguém sai da fila vai para o final da fila, não pode empurrar os amigos...”
(Crianças U, CNC 6, 03 de dezembro de 2013)

T- “Tu chamaste mentirosa a mim e a ela!”
I – “Sim, mas não disse que não quero ser mais vossa amiga!”
(CNC 9, 22 de janeiro de 2014)

Luísa – “Então, porque é que acham que é errado fazer mal aos amigos?”
K – “Porque eles zangam-se!”
I – “Eu sei! Porque gostamos muito deles...|
Luísa – “E se for uma pessoa estranha de quem não gostas nem deixas de gostar?”
I – “Também não! Porque a pessoa pode ser mais forte do que nós!”
G – “E pode-nos magoar mais!”
(Entrevista final, 27 de junho de 2014)

“Não devemos andar às lutas! (Criança X, Entrevista de Follow up, 03 de novembro de 2014)

“É mau dar murros...” (Criança F, Entrevista de Follow up, 03 de novembro de 2014)

U – “Eu não faço queixas!”
Luísa – “Porquê?”
U – “Porque não gosto de fazer queixa!” (Entrevista de Follow up, 03 de novembro de 2014)

Luísa – “Achas que não se goza, é?”
L – “É, não gosto de fazer mal aos outros...”
(Entrevista de Follow up, 03 de novembro de 2014)

U – “Eu acho que não se deve bater!”
Luísa – “Achas que não se deve bater, então?”
(aceno positivo)
Luísa – “Porquê?”
U – “Porque é uma coisa feia”
Luísa – “E porque é que achas que é feio?”
U – “Porque... pode dar asneira”
Luísa – “Pode dar asneira? Podem-se magoar, é isso que queres dizer?”
U – “Sim... E podemos ficar de castigo, por isso é que não gosto.”
(Entrevista de Follow up, 03 de novembro de 2014)

<p>Estratégias de resolução de conflitos</p>	<p><i>“Olha, T, agora não quero brincar contigo. Bateste-me e eu não gostei. Estou triste e não vou brincar contigo.”</i> (Criança C, CNC 16, 03 de abril de 2014)</p> <p><i>“Falando!”</i> (Criança T, entrevista final, 27 de junho de 2014)</p> <p><i>“A conversar!”</i> (Criança X, entrevista final, 27 de junho de 2014)</p> <p><i>“Eu também ia dizer isso...”</i> (Criança D, entrevista final, 27 de junho de 2014)</p> <p><i>“Por as mãos nas costas!”</i> (Criança J, entrevista final, 27 de junho de 2014)</p> <p><i>“Afastar!”</i> (Criança E, entrevista final, 27 de junho de 2014)</p> <p><i>“Dar uma voltinha!”</i> (Criança S, entrevista final, 27 de junho de 2014)</p> <p><i>“Ir beber água.”</i> (Criança K, entrevista final, 27 de junho de 2014)</p> <p><i>“Conversar antes de bater...”</i> (Criança F, entrevista final, 27 de junho de 2014)</p> <p><i>“Pensar antes de fazer alguma coisa!”</i> (Criança A, entrevista final, 27 de junho de 2014)</p> <p><i>“...ir dizer!”</i> (Criança L, Entrevista de Follow up, 03 de novembro de 2014)</p> <p><i>“Pedia para parar de dar pontapés. Às vezes eu vou dizer quando me magoam mesmo.”</i> (Criança F, Entrevista de Follow up, 03 de novembro de 2014)</p>
<p>Percepções das crianças sobre as suas ações face ao conflito</p>	<p><i>“É para pensar antes de fazer!”</i> (Criança U, CNC 4, 20 de novembro de 2013)</p> <p><i>“O A também já falou comigo quando estava triste...”</i> (Criança H, CNC 6, 03 de dezembro de 2013)</p> <p><i>Eu hoje no recreio, depois de estarmos a falar isto, eu e o F estávamos a jogar futebol e eu magoei o F e falei com ele...</i> (Criança L, CNC 13, 28 de fevereiro de 2014)</p> <p>L - <i>“Ponho as mãos atrás das costas...as vezes... mais ou menos”</i> Luísa - <i>“Sempre? De verdade?”</i> D - <i>“Ou vou dizer... a quem tiver lá...”</i> (Entrevista final, 27 de junho de 2014)</p> <p><i>“Ontem apertei-lhe os pulsos!”</i> – (Criança F, entrevista final, 27 de junho de 2014)</p> <p><i>“Afasto-me... e ontem empurrei-o (ao Z) ”</i> (Criança L, entrevista final, 27 de junho de 2014)</p> <p><i>“Vou dizer!”</i> (Criança O, entrevista final, 27 de junho de 2014)</p> <p><i>“Eu às vezes bato”</i> (Criança G, entrevista final, 27 de junho de 2014)</p> <p><i>“Eu também. Às vezes fico duas vezes mais furioso”</i> (Criança D, entrevista final, 27 de junho de 2014)</p> <p><i>“Dou mordidelas”</i> – (Criança E, entrevista final, 27 de junho de 2014)</p>

**Percepções das
crianças sobre as
suas ações face
ao conflito
(cont.)**

“Às vezes ando às Lutas” (Criança U, entrevista final, 27 de junho de 2014)

“Começo logo à bulha (Criança G, entrevista final, 27 de junho de 2014)

“Às vezes converso...” (Criança D, entrevista final, 27 de junho de 2014)

*“Às vezes, quando me magoam, faço a mesma coisa... ou digo à Luísa” “
(Criança P, entrevista final, 27 de junho de 2014)*

*“Ai, eu de vez em quando converso! Hoje sem querer magoei-o (ao H).”
(Criança A, entrevista final, 27 de junho de 2014)*

Luísa – “Então quando algum dos vossos amigos faz uma dessas coisa que vocês não gostam, o que é que vocês fazem?”

E – “Pedimos para pararem de bater...”

Luísa – “Pedes para pararem de te bater?”

E – “Sim...”

Luísa – “E consegues sempre fazer isso?”

E – “Hum... Às vezes...”

U – “Eu consigo sempre!”

Luísa – “Consegues sempre pedir para parar?”

U – “Sim!”

Luísa – “E não bates também?”

U – “Eu não bato!” (Entrevista de Follow up, 03 de novembro de 2014)

Luísa – “Quando algum amigo te chama uma coisa que tu não gostas, por exemplo, o que é que fazes?”

X – “Vou dizer!”

Luísa – “Vais dizer a quem? A um adulto”

X – “Sim.”

Luísa – “E depois?”

X – “Resolve-se!”

Luísa- “Ahh... O adulto ajuda a resolver... E não consegues resolver sozinha?”

X – “Não...”

Luísa – “Não? Porquê?”

X – “Não consigo, tenho medo que me batam...”

Luísa – “Quem? Os outros meninos?”

X – “Sim...”

Luísa – “E tu nunca bates a ninguém?”

X – “Não!”

Luísa – “E se alguém te tenta bater o que é que vais fazer para resolver?”

(...)

X – “Vou brincar com os outros amigos”

(Entrevista de Follow up, 03 de novembro de 2014)

Luísa – “Se um amigo te chama um nome que tu não gostas, já disseste que não gostas que te chamem nomes feios, e tu ficas muito, muito zangado e muito furioso e...? O que é que fazes?”

F- “Vou para outro sítio brincar com outros amigos.”

(Entrevista de Follow up, 03 de novembro de 2014)

**Percepções das
crianças sobre as
suas ações face
ao conflito
(cont.)**

F – “Às vezes...”

U – “Ficas furioso também...”

Luísa – “Fica furioso?”

U – “Sim, às vezes alguém fica furioso e depois bate!”

(...)

F – “Eu acho que nunca bato...”

(Entrevista de Follow up, 03 de novembro de 2014)

Luísa – “Aqueles estratégias que nos tínhamos pensado, vocês conseguem sempre usá-las?”

X – “Eu nem por isso...”

F – “Eu também nem por isso.”

X – “Porque depois os amigos podem pensar que nos vamos dizer e depois ficam chateados. E nós tentamos falar e vão se embora.”

(Entrevista de Follow up, 03 de novembro de 2014)

Luísa – “E se for uma coisa que não consigas resolver sozinho?”

U – “Vou brincar com outros amigos...”

Luísa – “Afastas-te, é isso?”

U – “Sim...”

(Entrevista de Follow up, 03 de novembro de 2014)

“E quando me magoam sem querer, eu desculpo...”

(Criança L, Entrevista de Follow up, 03 de novembro de 2014)

Luísa – “Vocês pedem desculpa quando magoam alguém?”

U – “Eu peço sempre desculpa!”

F – “Eu peço desculpa e eles vão logo dizer!”

(Entrevista de Follow up, 03 de novembro de 2014)

Luísa – “E chamam nomes ou batem?”

X – “Eu acho que nunca fiz isso!”

(Entrevista de Follow up, 03 de novembro de 2014)