



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Filipa Moreira Martins

**Estratégias de Resolução de Conflitos  
Interpessoais em Contexto de Creche e  
de Jardim de Infância**

Ana Filipa Moreira Martins  
**Estratégias de Resolução de Conflitos Interpessoais em  
Contexto de Creche e de Jardim de Infância**

UMinho | 2012

Outubro de 2012



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Ana Filipa Moreira Martins

**Estratégias de Resolução de Conflitos  
Interpessoais em Contexto de Creche e  
de Jardim de Infância**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação Pré-escolar

Trabalho realizado sob orientação da  
**Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente**

Outubro de 2012

## DECLARAÇÃO

Nome: Ana Filipa Moreira Martins

Endereço electrónico: ana.filipa\_martins@hotmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 13759748

Título: Estratégias de Resolução de Conflitos Interpessoais em Contexto de Creche e de Jardim de Infância

Orientador(es): Maria Cristina Cristo Parente

Ano de conclusão: 2012

Designação do Mestrado:

Mestrado em Educação Pré-Escolar

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA RELATÓRIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **AGRADECIMENTOS**

Finalizada mais uma etapa particularmente importante da minha vida, não poderia deixar de expressar o meu profundo agradecimento a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, me apoiaram e caminharam comigo neste longo percurso de crescimento pessoal e profissional. A todas as pessoas que me acompanharam e contribuíram para a realização deste trabalho, quero manifestar o meu sincero reconhecimento.

À Professora Doutora Cristina Parente pela sua disponibilidade, orientação e apoio incondicional. Agradeço reconhecidamente o conhecimento partilhado e por ter caminhado juntamente comigo, partilhando da minha ansiedade, das minhas alegrias, conquistas, dificuldades, das minhas aprendizagens e do meu crescimento.

À Instituição, a toda a equipa de trabalho, em especial à Coordenadora Pedagógica, às Educadoras e às Ajudantes de Ação Educativa, pela abertura com que fui recebida, pela confiança, disponibilidade e incondicional apoio.

Às crianças, pela sua confiança, abertura e colaboração em todo o meu processo de desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional.

Por último, aos meus amigos, companheiros do meu percurso pessoal e profissional, e à minha família, pais e irmão, companheiros de vida, por estarem incondicionalmente ao meu lado. Agradeço reconhecidamente todo o amor e carinho, todos os momentos de alegria, de partilha, de aprendizagem e de crescimento.

Um bem haja a todos!

## RESUMO

É parte integrante do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar a Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada. Estando esta organizada de forma a possibilitar experiências de prática em contextos reais, assume como propósito, o desenvolvimento de um perfil específico de conhecimentos e competências inerentes à formação dos mestrandos.

O presente relatório tem, assim, como intenção apresentar uma intervenção pedagógica ao nível da resolução de conflitos interpessoais em contexto de creche e de jardim de infância. Neste enquadramento, é seu objetivo abordar um conjunto de estratégias e conhecimentos sobre a prevenção e resolução de conflitos, bem como a importância da promoção de capacidades sociais e morais para a resolução de conflitos interpessoais.

Desta forma, numa primeira instância é apresentado o enquadramento teórico, no qual se aborda a importância da promoção da aprendizagem ativa para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de relações autênticas, bem como aspetos relacionados com o desenvolvimento social e moral. Concretamente, a importância de um ambiente sócio-moral construtivista para o desenvolvimento de competências sociais, o papel do adulto na construção desse ambiente e na relação com as crianças. Igualmente é considerada a necessidade do conhecimento de um conjunto de estratégias de prevenção e de resolução de conflitos apresentadas pela metodologia *High-Scope*.

Numa segunda parte são descritas as intervenções pedagógicas desenvolvidas em contexto de creche e de jardim de infância. Sendo assim, apresentam-se dimensões inerentes ao contexto educativo, bem como um conjunto de estratégias adotadas com o propósito de diminuir os conflitos nos contextos de intervenção.

No decurso de todo este processo verificou-se a importância de procurar integrar a prática de observação e reflexão cuidada, no sentido de conhecer e compreender todo o contexto educativo, o espaço físico, a rotina diária, as crianças e as interações experienciadas, como forma de identificar situações resultantes de conflitos interpessoais e trabalhar na procura de mudanças. Também, possibilitou o desenvolvimento de um percurso que se refletiu na construção de aprendizagens e, deste modo, na estrutura da identidade profissional.

## **ABSTRACT**

The Curriculum Unit of Supervised Teaching Practice is an integral part of the syllabus of the Master's Degree in Pre-school Education. This unit is organized so as to allow practical experiences in real contexts, being its main aim the development of a specific profile of knowledge and skills relating to the training of masters.

This report is thus intended to present a pedagogical intervention at the level of interpersonal conflict resolution in the context of nursery and kindergarten schools. In this context, the aim is to address a set of strategies and knowledge about the prevention and resolution of conflicts, as well as the importance of promoting social and moral skills for resolving interpersonal conflicts.

Being so, in the first instance the theoretical framework is presented, which addresses the importance of promoting active learning for knowledge building and the development of authentic relationships, as well as aspects related to the social and moral development. More specifically, the importance of a socio-moral constructive environment for the development of social competence, the role of adults in the construction of this environment and the relationship with the children. Also, the need for knowledge of a set of strategies for prevention and conflict resolution methodology presented by *High-Scope* is considered.

The second part describes the pedagogical interventions developed in the context of nursery and kindergarten schooling. Therefore, we present dimensions inherent to the educational context, as well as a set of strategies adopted in order to reduce conflicts in intervention contexts.

During this whole process we realised the importance of integrating the practise of careful observation and reflection in order to get to know and understand the whole educational context, the physical space, the daily routine, children and the interactions experienced, as a form to identify situations resulting from interpersonal conflict at work and seeking changes. It also enabled the development of a path which is reflected in the construction of learning and thus in the structure of professional identity.

## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	iii
RESUMO .....	iv
ABSTRACT .....	v
ÍNDICE .....	vi
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	ix

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
------------------------	----------

### **Capítulo 1: O Desenvolvimento Social e Moral da Criança numa Perspetiva de Educação para a Cidadania .....**

<b>4</b>
----------

1.1. A Aprendizagem pela Ação como Suporte para a Construção do Conhecimento da Criança e para o Desenvolvimento de Relações Autênticas.....	4
1.2. O Desenvolvimento Social.....	6
1.2.1. A Criação de um Clima de Apoio: Desenvolvimento de Competências Sociais.....	7
1.2.2. O Relacionamento Interpessoal: a Teoria de Robert Selman na Tomada de Perspetiva Social e Estratégias de Negociação Interpessoal .....	10
1.2.2.1. Níveis de Tomada de Perspetiva Social .....	11
1.2.2.2. Níveis de Estratégias de Negociação Interpessoal.....	13
1.3. O Desenvolvimento Moral.....	14
1.3.1. Características das Crianças Morais.....	14
1.3.2. Construção de um Ambiente Sócio-Moral Construtivista .....	15
1.3.2.1. Utilização do Processo de Votação na Tomada de Decisões para a Construção de um Ambiente Sócio-Moral .....	18
1.3.3. A relação entre Adulto-Criança e Criança-Criança .....	19

### **Capítulo 2: Os Conflitos Interpessoais e a sua Resolução .....**

<b>22</b>
-----------

2.1. Os Conflitos Interpessoais.....	22
2.2. A Abordagem à Resolução de Conflitos Interpessoais no Modelo Curricular <i>High-Scope</i> .....	22
2.2.1. Estratégias de Prevenção de Conflitos.....	23

2.2.2. Estratégias de Resolução de Conflitos .....	25
<b>Capítulo 3: Contexto de Intervenção Pedagógica .....</b>	<b>29</b>
3.1. A Contribuição da Abordagem da Investigação-ação para a Intervenção Pedagógica .....	29
3.2. Apresentação do Contexto de Intervenção .....	31
3.3. Creche – Sala de 2 - 3 anos .....	32
3.3.1. Caracterização do Grupo de Crianças e dos Adultos Responsáveis .....	32
3.3.2. Apresentação do Ambiente Educativo.....	34
3.3.2.1. Espaço Pedagógico da Sala de Atividades.....	34
3.3.2.2. Rotina Diária da Sala de Atividades.....	36
3.3.3. Objetivos da Intervenção Pedagógica .....	37
3.3.4. Estratégias de Intervenção .....	38
3.3.4.1. Leitura de Histórias.....	38
3.3.4.2. Trabalho em Equipa.....	40
3.3.5. Avaliação da Intervenção Pedagógica.....	43
3.4. Jardim de Infância – Sala de 5 - 6 anos .....	45
3.4.1. Caracterização do Grupo de Crianças e dos Adultos Responsáveis .....	45
3.4.2. Apresentação do Ambiente Educativo.....	46
3.4.2.1. Espaço Pedagógico da Sala de Atividades.....	46
3.4.2.2. Rotina Diária da Sala de Atividades.....	48
3.4.3. Objetivos da Intervenção Pedagógica .....	50
3.4.4. Estratégias de Intervenção .....	51
3.4.4.1. Planificação de Atividades, Apoio e Acompanhamento no Tempo de Pequeno e Grande Grupo .....	51
3.4.4.2. Apoio e Acompanhamento às Crianças nas Sessões de Movimento .....	54
3.4.5. Avaliação da Intervenção Pedagógica.....	55
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>58</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>62</b>

<b>ANEXOS.....</b>	<b>65</b>
ANEXO A: Organização do Ambiente Educativo do Contexto de Creche .....	66
ANEXO B: Organização do Ambiente Educativo do Contexto de Jardim de Infância.....	67
ANEXO C: Rotina Educativa da Sala de Creche.....	68
ANEXO D: Rotina Educativa da Sala de Jardim de Infância.....	69
ANEXO E: Passos para a Resolução de Conflitos .....	70
ANEXO F: “Caracol e Lagarta” de Armando Quintero e André Letria .....	73
ANEXO G: “A que Sabe a Lua?” de Michael Grejniec .....	77
ANEXO H: “Desculpa!” de Norbert Landa e Tim Warnes.....	81

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

T.P.S. – Tomada de Perspetiva Social

E.N.I. – Estratégias de Negociação Interpessoal

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

## Introdução

De acordo com Post e Hohmann (2011), à medida que as crianças pequenas vão ganhando um “sentido de si” começam a ver os objetos como sendo “seus”. Nesta compreensão, o facto de as crianças estarem centradas em si mesmas leva a que, frequentemente, se envolvam em conflitos sociais pela “posse” de objetos e/ou de pessoas. Por outro lado, entre um grupo de crianças participativas e comunicativas, os conflitos são, também, inevitáveis. Com frequência surgem conflitos no decorrer da rotina e/ou durante as brincadeiras cooperativas.

Sendo o conflito o desacordo entre duas partes interessadas num mesmo assunto, o desentendimento que daí sobrevém pode criar sentimentos de frustração e de confusão na criança, conduzindo, por vezes, ao desenvolvimento de comportamentos desafiadores, como o choro, o bater ou o morder. O modo como o conflito é abordado e as estratégias de resolução utilizadas podem, assim, criar, gerar e desenvolver situações de risco ou de oportunidades para a criança.

Tratando-se de uma realidade presente no quotidiano das crianças, os contextos de creche e de jardim de infância constituem uma oportunidade para converter esta realidade, pelo facto de representarem contextos com capacidades e potencialidades para facultarem experiências ao nível do desenvolvimento de competências sociais<sup>1</sup>. No sentido de promover o desenvolvimento moral e intelectual, os contextos de educação possibilitam, ainda, oportunidades para desenvolver um conjunto de características, concretamente, o sentido de cooperação, de partilha, de interajuda e de amizade. Estas características demonstram ser fundamentais, no sentido em que a criança deixa de se centrar exclusivamente na sua perspetiva e começa a ter em consideração a perspetiva do outro.

Os conflitos constituem, então, uma importante forma de interação social. Encarando o conflito pelo seu lado positivo, o educador tem consciência de que se encontra numa posição privilegiada, na medida em que pode promover competências de compreensão social e capacidades de interação. Ao oferecer conteúdos educativos – como conhecimentos sobre os procedimentos a adotar perante a resolução de um conflito – o educador promove o desenvolvimento social da criança e competências que lhe permitirão, no futuro, resolver os seus próprios problemas.

No decurso do processo de resolução de conflitos o educador desempenha, assim, um papel importante, no sentido em que deve responder adequadamente a cada conflito, apoiando e

---

<sup>1</sup> Katz e McClellan (1996).

estimulando a criança a desenvolver um conjunto de competências direcionadas para a resolução de conflitos.

Aquando do desenvolvimento de um conflito entre crianças, de modo a intervir tão pouco quanto possível, o educador deve, também, possuir um conjunto de conhecimentos sobre o processo de resolução de conflitos. Conhecimentos em torno da abordagem a adotar mas, igualmente, referentes às estratégias que permitem diminuir o número de conflitos. O educador pode, assim, contribuir para a construção de um ambiente positivo, que torne possível à criança aprender competências sociais que lhe permitirão resolver os seus problemas, interagir com os seus pares e procurar formas de negociação.

Nesta compreensão este relatório encontra-se organizado em duas partes. A primeira parte, relativa ao enquadramento teórico, conterà informação que nos permitirá construir conhecimentos sobre a temática – resolução de conflitos. A segunda parte retratará uma experiência de estágio vivida em contextos diferentes – creche e jardim de infância – onde foram realizadas intervenções ao nível da resolução de conflitos.

Sendo assim, na primeira parte será feita uma breve abordagem à aprendizagem pela ação como suporte para a construção do conhecimento da criança e para o desenvolvimento de relações autênticas. De seguida, aborda-se o desenvolvimento social, mais concretamente, a criação de um clima de apoio para o desenvolvimento de competências sociais e o relacionamento interpessoal de acordo com a teoria de Robert Selman na tomada de perspetiva social e estratégias de negociação interpessoal. Também se aborda o desenvolvimento moral, mais propriamente, a criação de um ambiente sócio-moral construtivista como influência para o desenvolvimento da criança e a utilização do processo de votação na tomada de decisões para a construção de um ambiente positivo. Ainda, tenta-se expor as características das crianças morais e as relações entre adulto-criança e criança-criança num ambiente sócio-moral construtivista.

Igualmente no capítulo 2, desta primeira parte, será feita uma breve abordagem aos conflitos interpessoais. Apresenta-se, então, a abordagem à resolução de conflitos interpessoais no modelo curricular *High-Scope*, tendo em consideração as estratégias de prevenção de conflitos e as estratégias de resolução de conflitos.

A segunda parte deste relatório é alusiva ao desenvolvimento de uma intervenção ao nível de dois contextos diferentes – creche e jardim de infância. Desta forma, no capítulo 3 será apresentada a experiência vivenciada em contexto de creche e as intervenções realizadas em contexto de jardim de infância. Primeiramente, antes de relatar as intervenções desenvolvidas em ambos os contextos, será

feita uma breve descrição da instituição. Depois, será feita uma breve apresentação do grupo de crianças e dos adultos responsáveis de cada contexto, bem como as interações desenvolvidas entre estes. Também, será abordado o ambiente educativo, mais concretamente, informações relacionadas com a organização do espaço e da rotina diária. Num outro ponto são apresentados os objetivos da intervenção e as estratégias adotadas. Como as estratégias de cada contexto foram diferentes, aqui serão devidamente explicadas. Seguido da descrição das intervenções, serão apresentadas as avaliações dessas mesmas intervenções.

Na última parte deste relatório será apresentada uma reflexão final sobre a intervenção desenvolvida, relacionando o enquadramento teórico com a experiência vivenciada em contexto real. Ainda, serão expressas algumas conclusões de carácter pessoal, como conquistas alcançadas.

## **Capítulo 1: O Desenvolvimento Social e Moral da Criança numa Perspetiva de Educação para a Cidadania**

### **1.1. A Aprendizagem pela Ação como Suporte para a Construção do Conhecimento da Criança e para o Desenvolvimento de Relações Autênticas**

De acordo com Hohmann e Weikart (2011), a aprendizagem pela ação consiste na aprendizagem pela qual a criança, através de experiências diretas e imediatas sobre os objetos e do desenvolvimento de interações com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos do mundo que a rodeia.

“Admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p.19). O estabelecimento de um modelo de “enquadramento aberto”<sup>2</sup> é, assim, importante, na medida em que a criança, através do seu sentido de iniciativa – procurar, explorar, manipular, questionar e interagir com pessoas, materiais, ideias e acontecimentos – se assume como agente ativo da sua própria aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2011).

A curiosidade natural da criança, os seus interesses e propósitos despertam, deste modo, o desejo de saber, compreender, experimentar e explorar o que a rodeia. Para DeVries e Zan (1998), o interesse está relacionado com o desenvolvimento “emocional positivo” nas atividades realizadas. Piaget (1954/1981, 1969/1970, citado por DeVries & Zan, 1998) confirma que,

o interesse é central às ações pelas quais a criança constrói o conhecimento, inteligência e moralidade. Sem o interesse, a criança jamais faria o esforço construtivo para atribuir sentido à experiência. Sem o interesse no que lhe é novo, a criança jamais modificaria seu raciocínio ou valores. (p.72)

Já John Dewey (1902, citado por Oliveira-Formosinho, 2007) refere que o interesse “sustenta-se na psicologia da criança, requer o conhecimento da sua estrutura psicológica e uma posição de empatia e subordinação perante essa estrutura” (p.23). Para que a criança se torne ativa no processo de reestruturação cognitiva, o interesse é, então, a referência e envolve a criação de espaços de liberdade e de iniciativa. Nesta abordagem, quando o educador proporciona possibilidades à criança para explorar,

---

<sup>2</sup>Segundo Hohmann e Weikart (2011), num contexto de aprendizagem pela ação, o educador deve “estabelecer um modelo de “enquadramento aberto”, flexível e operacional que apoie uma educação apropriada” (p.19).

experimentar e errar, está a reconhecer a importância dos seus interesses e dos métodos que utiliza para construir o seu próprio conhecimento.

Tendo como propósito encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças, o educador assume um papel fundamental. De modo a estimular a construção de novos entendimentos, através de experiências planeadas e iniciadas pelas próprias crianças mas, igualmente, através de experiências iniciadas pelos adultos, o educador deve integrar na sua prática o processo de observação e de reflexão sobre a observação, como deve participar e apoiar as suas ações (Hohmann & Weikart, 2011). Neste sentido, este não refere como a criança deve aprender, em contrapartida, cria oportunidades para que ela possa escolher e desenvolver controlo sobre as suas experiências e descobertas.

Efetivamente, no contexto de aprendizagem pela ação, de forma a descobrir como a criança pensa, o adulto deve observar, reconhecer os seus interesses, desenvolver interações positivas e oferecer apoio no decorrer das suas ideias e ações. Ainda, deve criar desafios que possibilitem a promoção do seu desenvolvimento e crescimento, “ninguém pode substituir-se à criança, ninguém pode aprender pela criança” (Oliveira-Formosinho, 1996, p.56).

Num ambiente apoiante em que a criança tem a possibilidade de desenvolver diversas experiências, o educador deve, então, “reconhecer, apoiar e sobre elas construir aprendizagens” (Hohmann & Weikart, 2011, p.32). A construção de um contexto educativo estimulador e, em simultâneo, complexo que permita o desenvolvimento de múltiplas experiências e que colabore no processo de construção do conhecimento; o estabelecimento de uma rotina diária consistente que ofereça uma sequência de acontecimentos que as crianças possam seguir, compreender e envolver-se em diversas experiências; a criação de possibilidades para o desenvolvimento de relações entre os adultos e as crianças e entre as próprias crianças numa linha de interação e escuta; a observação, interpretação e descrição das ações das crianças na perspetiva das experiências-chave do modelo curricular *High-Scope*; o encorajamento de ações intencionais, como a resolução de conflitos; e a promoção de experiências consolidadas nos interesses das crianças, constituem uma totalidade, pelo facto de representarem elementos que permitem aos adultos apoiar e promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Com o intuito de alcançar as suas intenções, a criança poderá se confrontar com obstáculos. Os problemas que surgem durante as suas próprias tentativas de compreender o mundo transportam a criança para a procura de uma solução. Neste processo de resolução do problema, a criança tem a oportunidade de associar o que está a desenvolver com o que já sabia (Oliveira-Formosinho, 1996). O procurar contornar esses obstáculos constitui, assim, uma estrutura de oportunidades, na medida em

que pode resultar na aquisição de um conjunto de competências, mais concretamente, capacidades de pensamento e de raciocínio, bem como o desenvolvimento de uma compreensão de si e das relações que estabelece com os outros.

Nesta linha de pensamento, a aprendizagem ativa é considerada uma experiência social, pelo facto de envolver interações significativas. A interatividade entre o adulto e a criança e entre as próprias crianças sobre as suas escolhas, ideias, pensamentos, interesses, experiências, saberes e crenças é imprescindível, no sentido em que este processo de socialização promove o desenvolvimento social mas, também, cognitivo. Nesta compreensão, a criança desenvolve-se e constrói aprendizagens em interação com o mundo que a rodeia, “o envolvimento da criança nas actividades e nos projectos é considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.24).

O desenvolvimento de um clima interpessoal é, neste caso, fundamental para a aprendizagem ativa. Neste enquadramento, de acordo com DeVries e Zan (1998), o ambiente sócio-moral consiste no conjunto de relações interpessoais que ocorrem num determinado espaço. Porém, e sendo elementar a construção de um ambiente sócio-moral para a resolução de conflitos, antes de nos debruçarmos sobre toda a dimensão que permite a sua construção é importante pronunciarmo-nos sobre o significado do desenvolvimento social e do desenvolvimento moral.

## **1.2. O Desenvolvimento Social**

A compreensão que as crianças demonstram em relação à realidade social, a forma como pensam sobre as relações que desenvolvem e o conhecimento que constroem de acordo com a sua experiência, depende das suas capacidades cognitivas. “A estrutura cognitiva é, no mínimo, uma condição necessária para a emergência de uma acção interpessoal e moral mais rica, flexível, adequada e eficaz como resposta à multiplicidade de desafios e exigências da sociedade” (Coimbra, 1990, p.37). As capacidades cognitivas determinam, assim, a forma como a criança desenvolve as suas interações positivas e como se relaciona com os outros, uma vez que num processo de socialização ela constrói um conhecimento sobre si própria e sobre o outro. Nesta compreensão, a qualidade das relações que desenvolve com outras pessoas influencia o seu desenvolvimento pessoal, na condição em que essas relações são suscetíveis de conter um impacto positivo ou negativo (Coimbra, 1990).

Os meios naturais onde a criança se encontra, como a família, a escola, o grupo de amigos, a comunidade em geral, detêm uma importância nas relações que constrói, pelo facto de cada um destes ambientes sociais estarem embutidos de normas e regras de funcionamento. Sendo confrontada por diferentes meios naturais, a criança aprende o que é permitido ou não desenvolver em cada um deles. Para além de assumir obrigações e responsabilidades, a criança aprende a lidar com as exigências que determinado relacionamento obriga.

De acordo com Oliveira-Formosinho (1996), embora o significado de competência social da criança varie, ela pode ser descrita como a capacidade de permanecer numa variedade de ambientes sociais e a capacidade de iniciar e manter relações recíprocas com os seus pares. O domínio dessas competências permitem o desenvolvimento de uma variedade de relações sociais positivas. Estas relações, construídas nos primeiros anos de vida, influenciam a forma como a criança, no futuro, se comportará nos diferentes meios e como se relacionará com os mais variados tipos de interação social, “as capacidades crescentes das crianças para comunicar, discutir, negociar, dar a vez, cooperar, exprimir preferências e razões que estão por trás das suas ações, aceitar compromissos e empatizar com os outros, desempenham um papel na interação social” (Katz & McClellan, 1996, p.13).

### **1.2.1. A Criação de um Clima de Apoio: Desenvolvimento de Competências Sociais**

A capacidade de estabelecer relações sociais começa na infância. À medida que a criança constrói vinculações com amigos e adultos responsáveis, desenvolve e complexifica as suas capacidades sociais.

Desde o início da sua vida as experiências da criança com as pessoas significativas que a rodeiam influenciam a maneira como a criança se vê a si própria e, conseqüentemente, a maneira como interage com as pessoas em diferentes situações. (Hohmann & Weikart, 2011, p.64)

Inserida num ambiente que estimula a aprendizagem pela ação, a criança, consoante o decorrer das interações que vai experimentando com os adultos e outras crianças, constrói competências que contribuem para o seu desenvolvimento e crescimento.

De acordo com Hohmann e Weikart (2011), um contexto que apoie o desenvolvimento de relações sociais positivas promove competências fundamentais para o desenvolvimento da identidade pessoal da criança. Estas capacidades, essenciais para o “bem-estar social e emocional da criança” (p.65), consideram a confiança nos outros, uma vez que, ao desenvolver um sentimento de confiança a

criança experimenta novas ações; a autonomia, visto que esta competência permite à criança levar a cabo as suas escolhas e ações de forma independente; a iniciativa, pois possibilita iniciar e terminar uma ação – a criança observa atentamente uma situação, toma decisões, faz escolhas e age conforme o que entendeu com base nas suas observações e decisões; a empatia, na medida em que facilita o desenvolvimento de relações positivas com outras crianças, ao entender, entre outras dimensões, os seus sentimentos; e, também, a autoconfiança, pois diz respeito à “capacidade de acreditar na sua própria competência para conseguir realizações e contribuições positivas para a sociedade” (p.68). Nesta abordagem, na medida em que estas competências proporcionam a base para a socialização, o seu desenvolvimento facilita, assim, a construção de relações sociais positivas e apoia a criança em questões resultantes de dificuldades e/ou conflitos.

Na construção de um ambiente apoiante, como cada criança apresenta uma forma única para comunicar é importante que o educador responda às suas ações conforme o seu próprio ritmo. A atitude do educador, a relação individualizada que estabelece com cada criança – como o escutar, o proporcionar espaço para que responda à sua maneira e o fomentar o diálogo entre as crianças – desempenha um papel essencial na construção de um ambiente onde cada criança se sente valorizada pelos adultos e pelos seus pares. É num clima de comunicação construído pelo educador que a criança desenvolve competências de compreensão social, “criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interacção e a aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.66).

Os adultos que trabalham com crianças pequenas têm, desta forma, um papel elementar na aprendizagem de competências sociais. Estes, para além de poderem promover um conjunto de comportamentos sociais apropriados à sociedade envolvente, podem propiciar diversos modelos de interacção e, ainda, de acordo com Katz e McClellan (1991, citado por Oliveira-Formosinho, 1996) “definir padrões para a interacção na sala de actividades, proporcionar experiências que permitam à criança entrar num processo de aquisição e fortalecimento de capacidades e entendimentos sociais” (p.81).

Nesta linha de pensamento, o estabelecimento de um clima de apoio é importante, no sentido em que a criança, assim como o adulto, desempenham “o papel de líderes e de seguidores, professores e aprendizes, oradores e ouvintes” (Hohmann & Weikart, 2011, p.77). Esta partilha de controlo auxilia a criança na exteriorização de sentimentos positivos. Sentimentos que demonstram ser indispensáveis para a resolução de problemas e para o desenvolvimento dos seus propósitos e interesses. Deste modo, a partilha do poder é fundamental, na medida em que reflete o sentido de

cooperação entre o educador, as crianças e o grupo – sentido de cooperação, não só entre os direitos mas, também, obrigações e responsabilidades.

Por outro lado, a participação do educador nas atividades demonstra ser, igualmente, indispensável para a criação de um clima de apoio. No decurso da vida em grupo, o respeito que o educador manifesta por cada criança tem impacto na construção de uma relação positiva. Uma relação em que a criança considera o adulto como um companheiro, um indivíduo de confiança a quem pode partilhar os seus gostos e intenções; um adulto a quem solicita apoio; um adulto que desenvolve as mais variadas ações como sendo um experimentador, tal como a criança (DeVries & Zan, 1998).

Passar tempo de qualidade com a criança, sustentar o trabalho educativo nos seus interesses, capacidades e competências, e partilhar com ela talentos, interesses, habilidades e entusiasmos, precisamente, aquilo que se é, “as suas observações, os seus risos e surpresas de formas específicas” (Hohmann & Weikart, 2011, p.85), enriquece as interações estabelecidas e fomenta, assim, a construção de uma relação autêntica.

Ao nível do desenvolvimento de interações sociais **entre as próprias crianças** é fundamental deter que, o facto de o educador proporcionar oportunidades que “engendram a necessidade e o desejo de interagir pelas crianças e o apoio ativo à cooperação e negociação” (DeVries & Zan, 1998, p.32) entre elas, a longo prazo, vai possibilitar a estas desenvolver diversas competências, concretamente, a valorizar as opiniões, sugestões, observações, descrições e ações dos seus pares. Relativamente às crianças mais novas, vai contribuir para a construção do *self*, isto é, a entender que existe o “eu” (compreensão de si) mas, também, o “outro” que devemos de respeitar e apoiar (compreensão das suas relações com os outros).

À medida que as crianças constroem gradualmente a sua identidade pessoal, os colegas desempenham um papel cada vez mais indispensável no seu desenvolvimento social. O processo de interatividade recíproca nas brincadeiras ou nos trabalhos com colegas reforça a compreensão social da criança e engrandece a aquisição de capacidades de interação (Oliveira-Formosinho, 1996).

Ao nível da construção de relações sociais **entre os adultos**, segundo Hohmann e Weikart (2011) trabalhar em equipa é trocar informação, mais propriamente, observações desenvolvidas sobre as crianças para, num momento posterior, planear em conjunto estratégias e avaliar o desenvolvimento dessas mesmas estratégias. Para que esta abordagem seja significativa, implica haver um esforço para

aprofundar conhecimentos de forma a compreender cada criança e, similarmente, o currículo, para que o contexto “seja, simultaneamente, consistente com os seus objectivos e crenças na área da educação, e consonante na forma como os vários adultos o concretizam” (Hohmann & Weikart, 2011, p.129).

Sendo assim, para que o trabalho em equipa seja uma realidade presente nos contextos de educação é essencial o desenvolvimento de um conjunto de competências, precisamente, o respeito mútuo entre os elementos do grupo – respeitar as crenças, o entendimento, as observações e as experiências de cada um dos membros; o desenvolvimento de capacidades de comunicação e escuta, e de resolução de problemas; e a partilha de ideias, saberes, necessidades e preocupações (Oliveira-Formosinho, 1996).

Desta forma, o trabalho em equipa consiste num processo de aprendizagem ativa e exige a construção de um clima de apoio que possibilite ao educador conceder tempo de qualidade a cada criança. Nesta abordagem, permite construir compreensões sobre as crianças a cada dia e, deste modo, a promover através dessas compreensões interações e a desenvolver uma planificação de atividades e projetos adequados aos interesses, necessidades e motivações das crianças, tendo em vista o seu desenvolvimento e crescimento.

A criação de um clima de apoio e confiança exige, então, a adoção de um conjunto de estratégias que influenciam a aquisição e prática de competências sociais pelas crianças. Estas estratégias reúnem não só as atividades educativas intencionais e lúdicas mas, também, a organização do ambiente, o estabelecimento de uma rotina diária consistente e a postura adotada pelo adulto no desenvolvimento de interações sociais.

### **1.2.2. O Relacionamento Interpessoal: a Teoria de Robert Selman na Tomada de Perspetiva Social e Estratégias de Negociação Interpessoal**

Ao desenvolver um conjunto de experiências, como brincar, explorar, experimentar, questionar, interagir com pessoas e materiais, as crianças constroem conhecimentos que lhes permitem compreender a realidade que as rodeia – a realidade física e social.

O desenvolvimento da criança processa-se a todos os níveis, não só a nível cognitivo mas, também, a nível social, interpessoal e moral. Este crescimento a nível social influencia as relações que a criança vai estabelecendo com os seus amigos e adultos responsáveis (Oliveira-Formosinho, 1996).

O desenvolvimento interpessoal, sendo uma dimensão do desenvolvimento pessoal, inclui processos psicológicos subjacentes à relação entre pares. De acordo com Coimbra (1990), as concepções que desenvolvemos sobre as pessoas, sobre as relações que estabelecem ou sobre situações, como os conflitos, dependem da capacidade do indivíduo para distinguir e integrar a sua perspectiva e a perspectiva dos seus pares.

Neste enquadramento, Robert Selman e os seus colaboradores avaliaram níveis de desenvolvimento em que, através do trabalho de Piaget sobre o desenvolvimento das relações entre indivíduos, estudaram a forma como estes se comportavam nas relações que estabeleciam tendo em atenção o “desenvolvimento da capacidade para assumir a perspectiva do outro e coordená-la com a própria opinião” (DeVries & Zan, 1998, p.41). Para esse efeito, Selman debruçou-se sobre o desenvolvimento interpessoal expresso nas interações, como prática num contexto de educação construtivista. De acordo com Lino (1996), os comportamentos que a criança vai demonstrando – com o decorrer do tempo – no desenvolvimento de interações com os outros “estão interligados com os diferentes níveis de capacidades para identificar e coordenar pontos de vista sociais” (p.82).

Os estudos realizados permitiram verificar que o conjunto de padrões poderia ser ordenado segundo uma sequência hierárquica e invariante. Desta forma, os padrões foram organizados numa sequência a que Selman designou de Tomada de Perspetiva Social. De acordo com Selman, (1980, citado por Lino, 1996), “a capacidade para diferenciar, coordenar e integrar a nossa perspectiva e a do outro com quem interagimos” (p.82) constitui a Tomada de Perspetiva Social.

#### **1.2.2.1. Níveis de Tomada de Perspetiva Social**

A Tomada de Perspetiva Social apresenta cinco níveis, porém, para o desenvolvimento deste trabalho torna-se relevante, apenas, abordar os três primeiros níveis, pois como refere Lino (1996), são os que podem corresponder às crianças em idade pré-escolar. Tendo sido estes níveis estudados para melhor compreender a realidade interpessoal é importante referir que estes estão organizados segundo duas dimensões: a concepção de pessoas, que diz respeito ao modo como uma pessoa se vê a si e aos outros; e a concepção de relações, mais especificamente, a forma como uma pessoa vê as relações.

#### **T.P.S.. Nível 0 – Indiferenciada e Egocêntrica (3 a 6 anos)**

a) Concepções de pessoas: A criança confunde entre ações e sentimentos, assim como entre comportamentos intencionais e não intencionais, pelo facto de não distinguir entre características físicas – aquilo que vê – e características psicológicas – aquilo que não vê.

b) Concepções de relações: A criança não consegue entender que uma outra pessoa possa ter uma perspectiva em relação a uma ação ou objeto diferente da sua.

### **T.P.S.. Nível 1 – Diferenciada e Subjetiva (6 a 9 anos)**

a) Concepções de pessoas: Existe a capacidade para distinguir entre características físicas e psicológicas das pessoas, assim como existe capacidade para distinguir entre um comportamento desenvolvido de forma intencional e não intencional.

b) Concepções de relações: A criança reconhece que alguém pode ter um ponto de vista diferente do seu em relação a determinada situação, porém, não consegue considerar mais do que uma interpretação diferente. A relação entre perspectivas é desenvolvida de forma unilateral, isto é, a criança apenas confere importância à sua perspectiva e ao efeito que esta pode ter no outro.

### **T.P.S.. Nível 2 – Auto-Reflexiva e Recíproca (7 a 12 anos)**

a) Concepções de pessoas: A criança desenvolve a capacidade de assumir a perspectiva do outro e de analisar o impacto que essa perspectiva tem nos seus pensamentos, sentimentos e ações. Além disso, compreende que ele ou outra pessoa possam desenvolver determinada ação (a aparência visível), sem tencionarem fazê-la (a realidade escondida).

b) Concepções de relações: A criança considera a perspectiva do outro e compreende que o outro consegue considerar a sua perspectiva, porém, não consegue articular as duas perspectivas em causa – em relação – sendo encaradas separadamente. Ainda, consegue entender que, através de características físicas, o outro pode não demonstrar efetivamente o que pensa ou sente.

Como podemos verificar, cada nível é representado por uma faixa etária, contudo, é importante referir que esta constitui apenas uma referência, um marco indicativo.

Segundo Coimbra (1998), a Tomada de Perspetiva Social é, então, “o óculo de leitura da realidade interpessoal: é através dela que conhecemos as “coisas” (pessoas, relações entre pessoas) que existem” (p.24). Isto é, através dela entendemos o raciocínio interpessoal da criança, na medida em que nos indica se a criança está próxima de um ou de outro nível. Também, possibilita entender que uma criança pode estar num determinado nível, mas demonstrar atitudes de um outro nível.

De acordo com Lino (1996), a Tomada de Perspetiva Social (T.P.S.) não reflete o modo como a criança age em momentos concretos do quotidiano. Para esse efeito, Selman e os seus colaboradores identificaram cinco níveis de Estratégias de Negociação Interpessoal que, de acordo com este (1980,

citado por Lino, 1996) permitem “identificar os diferentes modos de “Agir” no relacionamento interpessoal” (p.83).

### **1.2.2.2. Níveis de Estratégias de Negociação Interpessoal**

De acordo com Coimbra (1990), as Estratégias de Negociação Interpessoal são “métodos que as pessoas utilizam para resolver situações de desequilíbrio, diferença ou conflito de interesses, necessidades ou objectivos entre duas pessoas” (p.24). Desta forma, elas indicam-nos as interações desenvolvidas numa situação caracterizada por algum incómodo ou *stress*. As características dos sujeitos envolvidos e o que pretendem são, deste modo, evidenciados.

#### **E.N.I.. Nível 0 – Impulsiva**

Apresentando alguma dificuldade em diferenciar a sua perspetiva da perspetiva do outro, bem como em diferenciar ações e sentimentos, a criança age impulsivamente, utilizando as suas capacidades físicas para atingir o que pretende – os seus objetivos. Essas capacidades físicas são, essencialmente, de confronto ou de fuga.

#### **E.N.I.. Nível 1 – Unilateral**

Neste nível, a criança reconhece o conflito entre a sua perspetiva e a perspetiva do outro, porém, não coordena as duas em separado – não as considera separadamente. Serve-se de ordens de sentido único ou simples acomodação às necessidades e pedidos do outro. Como utiliza estratégias para satisfazer o seu “eu”, a sua perspetiva é elementar e, daí, ser a que prevalece.

#### **E.N.I.. Nível 2 – Recíproca**

Neste nível, a criança reconhece que o outro apresenta uma perspetiva diferente da sua e considera-as em simultâneo. Igualmente, trabalha no sentido de satisfazer os interesses dos envolvidos. Deste modo, para além de utilizar formas de persuasão para tentar convencer o outro, demonstra recetividade à persuasão.

Como podemos conferir, os níveis de Estratégias de Negociação Interpessoal (E.N.I.) foram expressos de uma forma global. Selman identificou cinco níveis de E.N.I., porém, e uma vez que estes níveis correspondem aos níveis da T.P.S., aqui são apenas apresentados os três primeiros.

No contexto do que foi relatado, é fundamental que os educadores possuam conhecimento sobre os diferentes níveis de E.N.I. para, assim, identificar em que nível a criança se encontra. Este conhecimento vai permitir ao adulto criar oportunidades, com o propósito de promover o desenvolvimento da criança a nível interpessoal (Lino, 1996).

### **1.3. O Desenvolvimento Moral**

De acordo com Coimbra (1990), o desenvolvimento consiste numa sequência invariante de estádios em que é enfatizado o papel do indivíduo como sujeito ativo na construção de compreensões sobre si e os outros.

Sendo o desenvolvimento moral uma dimensão do desenvolvimento interpessoal e social, este implica a regulação de sentimentos, pensamentos e ações segundo valores e normas de funcionamento da vida em sociedade. Igualmente, implica a complexificação do raciocínio no que concerne a comportamentos bons ou maus, justos ou injustos (Coimbra, 1990). Nesta compreensão, “o desenvolvimento do raciocínio moral depende do desenvolvimento interpessoal e do desenvolvimento cognitivo, isto é, não é possível atingir um determinado estágio de desenvolvimento moral sem ter ocorrido a aquisição dos estádios correspondentes do desenvolvimento interpessoal e cognitivo” (Coimbra, 1990, p.30).

O desenvolvimento da criança como pessoa moral e social é, então, importante para a vivência em sociedade e para o desenvolvimento de um conjunto de capacidades ao nível interpessoal e intelectual.

#### **1.3.1. Características das Crianças Morais**

De acordo com DeVries e Zan (1998) existe um conjunto de características que, embora aparentam ser positivas, não representam intenções morais e, assim, não pertencem a crianças morais. Especificamente ser uma criança moral não é ser uma criança obediente que cumpre as regras estabelecidas pelo educador. Não é fazer o que é supostamente correto.

Ao cumprir as regras apenas por obedecer, a criança “não construirá suas próprias razões para seguir regras morais. (...) As crianças morais compreendem o espírito da regra, a necessidade moral para tratar os outros como gostariam de ser tratadas” (DeVries & Zan, 1998, p.38).

Ter comportamentos socialmente positivos, como experienciar uma atitude cooperativa ou partilhar determinado objeto, não significa que a criança desenvolva sentimentos morais. Segundo

DeVries e Zan (1998), a criança pode retratar comportamentos positivos antes de ser capaz de assumir a perspectiva de outra pessoa e, nesta abordagem, não deter intenções morais.

Ser uma criança moral, também não significa ser uma criança com hábitos de boa educação, como agradecer pelos pedidos que lhe satisfazem ou citar “por favor” aquando de uma solicitação. Efetivamente, “embora esses hábitos do comportamento verbal possam ser motivados por sentimentos genuínos de gratidão ou arrependimento, eles não refletem, necessariamente, sentimentos morais que signifiquem relacionamentos baseados na ética” (DeVries & Zan, 1998, p.39).

Por último, ser uma criança moral não é ser uma criança religiosa, pois a moralidade vai para além da religiosidade. Igualmente, não é ser uma criança que evidencia algumas características de honestidade ou generosidade, “quando falamos de crianças morais, não queremos dizer crianças que meramente exibem um conjunto de traços ou comportamentos morais. Não queremos dizer crianças que meramente são obedientes, polidas ou religiosas” (DeVries & Zan, 1998, p.40).

Ser, então, uma criança moral, de acordo com DeVries e Zan (1998) é ser uma criança “intelectualmente ativa” (p.50), é lidar com questões próprias relacionadas com a sua vida. Através das experiências que vivencia no seu quotidiano, a criança enfrenta questões sobre o que é bom ou mau, o que é certo ou errado. Isto é, quando envolvida em determinadas questões interpessoais da sua sala, como a justiça e a injustiça, a criança aprende questões morais, como respeitar os outros, não magoar um colega e apoiar vítimas de injustiças, “o raciocínio moral, bem como o raciocínio intelectual, envolve processos cognitivos tais como descentramento, avaliação da causalidade e relações entre meios-fins” (DeVries & Zan, 1998, p.50).

Embora tratando-se de crianças pequenas, para DeVries e Zan (1998), elas podem aprender questões morais. Nesta compreensão, para as autoras, o objetivo é que as crianças se envolvam em questões morais da sua sala, que reconheçam a injustiça quando a observam e que sintam a necessidade em falar contra a injustiça.

### **1.3.2. Construção de um Ambiente Sócio-Moral Construtivista**

As relações interpessoais desenvolvidas quotidianamente num determinado espaço são fundamentais, pelo facto de contribuírem para a construção do entendimento social e moral, “o termo *ambiente sócio-moral* sugere nossa convicção de que todas as interações entre as crianças e entre elas e seus educadores/responsáveis têm um impacto sobre a experiência e desenvolvimento social e moral das crianças” (DeVries & Zan, 1998, p.11). Desta forma, será facilmente praticável o desenvolvimento de um ambiente sócio-moral, na medida em que se crie neste mesmo ambiente o

reflexo das interações desenvolvidas entre as crianças e os adultos e entre as próprias crianças, as suas ações e reações.

No contexto de creche, de jardim de infância e, inclusive nas escolas, nem sempre se confere a devida atenção ao desenvolvimento social e moral. Porém, mesmo que não seja depositada uma atenção nessa direção, a escola influencia, indiretamente, o desenvolvimento social e moral, “os professores comunicam continuamente mensagens sociais e morais enquanto dissertam para as crianças sobre regras e comportamentos e enquanto administram sanções para o comportamento das crianças” (DeVries & Zan, 1998, p.35).

De acordo com DeVries e Zan (1998), o ambiente sócio-moral, em alguns contextos, é desenvolvido de um modo implícito. Implícito, no sentido em que o educador não demonstra consciência sobre o que pode proporcionar na sua sala. Quando os educadores partilham informações sobre o que as crianças devem ou não devem fazer, o que está certo ou errado, não possibilitam que entendam que estas dimensões podem estar relacionadas com questões sociais e morais. Nesta compreensão, as crianças têm consciência da pressão social estabelecida na sua sala. Em outros contextos, os educadores podem desenvolver um relacionamento cooperativo com as crianças e os adultos da sala, contudo, prosseguem com o pensamento de que, o modo de deter o respeito destes é empregar uma atitude autoritária. Numa sala em que as crianças experienciam recompensas pelas respostas corretas e boas ações ou punições por mau comportamento, são proporcionadas poucas oportunidades para terem um desenvolvimento sócio-moral apropriado.

Quando falamos de *salas de aula morais*, estamos falando sobre salas de aula nas quais o ambiente sócio-moral apoia e promove o desenvolvimento infantil. O ambiente sócio-moral é toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com outras crianças, com os estudos e com as regras. (DeVries & Zan, 1998, p.17)

Para um desenvolvimento e crescimento pleno da criança, o contexto de creche e de jardim de infância não devem, deste modo, centrar-se apenas no desenvolvimento intelectual mas, igualmente, no desenvolvimento social, moral e afetivo.

O ambiente sócio-moral de uma sala construtivista é baseado na atitude de respeito que o educador demonstra para com as crianças e para com os seus interesses, sentimentos, ideias e valores.

Segundo DeVries e Zan (1998), numa sala construtivista, a criança detém a oportunidade de desenvolver os seus interesses, propósitos, iniciativas e ideias com objetos e pessoas. Estando o espaço organizado de forma a atender às suas necessidades físicas, emocionais e intelectuais, a criança considera aquele espaço como sendo seu. Um espaço de todos, onde cada criança pode observar trabalhos seus expostos, contribuir para a organização do ambiente, utilizar os materiais livremente, fazer escolhas e tomar decisões.

Neste enquadramento, e tendo como propósito estabelecer um ambiente sócio-moral, o educador desempenha um papel fundamental, na medida em que, ao relacionar-se de uma forma cooperativa com as crianças e ao estimular o sentido de cooperação entre as crianças, ao conceber e organizar o espaço tendo em vista a criação de diferenciadas oportunidades, ao fornecer uma variedade de materiais estimulantes e ao organizar atividades de grupo e individuais, promove o desenvolvimento de um relacionamento construtivista.

Sendo assim, um dos princípios na construção de um ambiente sócio-moral é a minimização da autoridade por parte do educador. O respeito pela igualdade, entre o grupo de crianças e os adultos responsáveis, reflete-se no ambiente construtivista. Neste, os educadores cooperam com as crianças,

criam situações ativas relacionadas aos objetivos das crianças, apoiam a interação social centrada em temas académicos, encorajam o raciocínio infantil e percebem um tempo suficiente para o processo construtivo. A fim de encorajarem o raciocínio das crianças, os professores construtivistas começam com o que as crianças já conhecem, respeitam seus erros e ensinam de acordo com a natureza do conhecimento envolvido. (DeVries & Zan, 1998, p.280)

Estando as crianças inseridas num ambiente em que o educador construtivista estimula a interatividade entre pares, os conflitos são inevitáveis. Contudo, o conflito e a sua resolução são encarados como situações positivas. Nesta compreensão, as crianças são motivadas a resolver os seus conflitos, assim como são estimuladas a construir compreensões sobre os direitos, as perspetivas e os sentimentos dos outros.

A conceção de um ambiente sócio-moral construtivista representa, então, uma dimensão base, por possibilitar às crianças a construção do seu equilíbrio emocional e por promover um entendimento sobre questões interpessoais e morais (DeVries & Zan, 1998).

### **1.3.2.1. Utilização do Processo de Votação na Tomada de Decisões para a Construção de um Ambiente Sócio-Moral**

Num ambiente sócio-moral construtivista a tomada de decisões é realizada pelo grupo de crianças em conjunto com os adultos responsáveis. Estando inserida num espaço seu (do grupo), a criança detém poder para decidir como se processa o ambiente da sala, mais concretamente, liberdade para tomar decisões sobre procedimentos da sala, problemas evidenciados e, igualmente, sobre o desenvolvimento das atividades.

De acordo com DeVries e Zan (1998), a tomada de decisões contribui para o desenvolvimento intelectual e moral, uma vez que as crianças praticam a “auto-regulagem” (p.137) e o sentido de cooperação. Proporcionar às crianças oportunidades para escolherem ou tomarem decisões sobre atividades a desenvolver durante um determinado momento do dia ou possibilidades para refletirem em conjunto sobre alguma situação sucedida na sala, mais propriamente problemas, demonstra ser uma prática favorável, no sentido em que a criança desenvolve um sentimento de propriedade em relação ao espaço. Este sentimento de propriedade, resultado da sua participação na tomada de decisões, estimula a criança no desenvolvimento de “responsabilidades compartilhadas” sobre situações ocorridas na sala, o que é justo ou injusto, o que é certo ou errado, o que é bom ou mau.

O facto de o educador promover a tomada de decisões pelas crianças é importante, na medida em que favorece o desenvolvimento de uma relação cooperativa entre adulto-criança. O desenvolvimento de uma relação assinalada pelo respeito mútuo.

Desta forma, durante o processo de tomada de decisões, o educador não toma as decisões, mas conduz a discussão entre as crianças. Nesta abordagem, qualquer que seja a decisão tomada pelo grupo, o educador deve aceitar, mesmo que não concorde. É fundamental reter que, a menos que o educador considere que determinada decisão pode levar a resultados não permitidos, as próprias crianças devem ter a possibilidade de descobrir se esta detém consequências (DeVries & Zan, 1998).

Nesta compreensão, a votação também constitui uma prática concernente ao ambiente sócio-moral construtivista. Para DeVries e Zan (1998) a votação é, igualmente, um processo de autorregulagem, “o objetivo educacional da votação é, principalmente, promover a auto-regulagem das crianças, dando-lhes o poder real de tomar decisões acerca do que ocorre em sua classe” (p.173).

Ao estar em contacto com os pontos de vista dos seus pares e adultos, a criança aprende a considerá-los e a relacioná-los com os seus próprios pontos de vista. Entender que a opinião de cada criança é valorizada demonstra ser benéfico, pelo facto de permitir que esta compreenda que todos os envolvidos estão em pé de igualdade. Sendo, então, direito de todos, partilhar a sua opinião.

Dependendo o método utilizado da idade e do nível de desenvolvimento da criança, é importante que o educador participe na votação, pois este comportamento demonstrará que a sua opinião é tão válida quanto a das crianças do grupo.

Para que o processo de votação não se torne num exercício orientado pelo adulto e de forma a que a criança desenvolva o seu voto de forma intencional, deve ser estimulada a votar conforme a sua opinião e os seus interesses. O assunto transportado para o desenvolvimento de uma votação deve, neste sentido, ser do interesse de todos, pois “a votação é um processo de grupo, no qual as crianças tomam decisões que dizem respeito à sua vida em comum” (DeVries & Zan, 1998, p.158).

De modo a tornar o processo de votação num momento construtivo, o educador deve ter em consideração alguns aspetos, como referir, antes de iniciar a votação, quais os prós e os contras das opiniões partilhadas; pedir às crianças para mencionar o porquê de escolherem determinada opção; e ainda, se a criança não for clara na decisão comunicada, o educador deve articular as suas ideias e repetir, de forma a garantir que o restante grupo entenda, “se as crianças não compreendem sobre o que estão votando, não farão conexão entre o processo de votar e seu resultado e as consequências parecerão arbitrarias” (DeVries & Zan, 1998, p.162). Isto é, não compreendendo como se desenvolve o processo de votação e o que está comprometido, para além do resultado não conter importância, vai influenciar a forma como este será procedido.

Finalizado o processo de votação, o resultado deve, assim, ser esclarecido pelo educador. Se, porventura, surgirem reações espontâneas, como “Ganhamos”, face ao resultado obtido, é fundamental que o educador aproveite o momento para lembrar as crianças sobre o interesse dos seus amigos na outra opção, abordando, conjuntamente, o reconhecimento dos seus sentimentos, “a votação também dá às crianças a possibilidade de virem a aceitar a regra da maioria e desenvolver sensibilidade quanto aos sentimentos das minorias” (DeVries & Zan, 1998, p.173).

### **1.3.3. A relação entre Adulto-Criança e Criança-Criança**

Como já foi abordado, o ambiente sócio-moral consiste nas relações interpessoais que a criança vai desenvolvendo quotidianamente na sala. Relações que vai experienciando entre os seus pares mas, também, entre os adultos responsáveis e/ou outros adultos.

De acordo com DeVries e Zan (1998), os adultos instituem o ambiente da sala através de interações de duas dimensões – estabelecimento de um relacionamento controlador ou cooperativo.

O adulto que prefere trabalhar para a construção de um ambiente controlador, em que a criança segue as regras estabelecidas por “outros”, “enquanto os adultos mantiverem as crianças

ocupadas em aprender o que os adultos desejam que elas façam e em obedecer às regras deles, elas não serão motivadas a questionar, analisar ou examinar suas próprias convicções” (DeVries & Zan, 1998, p.55). As regras estabelecidas pela autoridade adulta constituem uma instrução para o tipo de comportamento que é esperado pela criança. Nesta compreensão, num ambiente controlador, o não respeitar as regras deve levar a crianças a sanções expiatórias, com o propósito de conduzir o culpado à obediência. Nesta relação, o respeito assume, assim, uma dimensão unilateral, uma vez que o respeito é da criança para o adulto. A relação entre o adulto e a criança é, então, desigual, uma vez que o adulto é levado a fazer uso da autoridade para orientar o comportamento da criança.

Evitando o exercício autoritário, Piaget (1954/1981, citado por DeVries & Zan, 1998) acredita que as crianças considerarão o ponto de vista dos outros e desenvolverão o seu raciocínio. Tendo em consideração a opinião dos outros, de forma independente, a criança terá em atenção o que é melhor, não só para si, mas para o grupo.

O adulto que trabalha para a construção de um ambiente cooperativo favorece a criação de regras pelas crianças, regras cuja necessidade compreendem. Neste enquadramento, num relacionamento cooperativo, a criança constrói as suas próprias crenças sobre valores e segue as suas próprias convicções, uma vez que detém a oportunidade de discutir sobre o que é bom ou mau, justo ou injusto, correto ou incorreto (DeVries & Zan, 1998). O respeito mútuo e não unilateral caracteriza a relação cooperativa entre o adulto e a criança,

emocionalmente, as crianças sentem aceitação e aprovação e podem responder à cooperação com uma atitude de cooperação, sentimentos de igualdade e confiança, e reflexão cuidadosa e ativa sobre as razões para as regras. Intelectualmente, a criança pode reagir com uma orientação ativa para idéias próprias e de outros, uma atitude de questionamento e avaliação crítica e motivação para pensar sobre causas, implicações e explicações. (DeVries & Zan, 1998, p.59)

O relacionamento entre as próprias crianças, num ambiente sócio-moral, representa um fator elementar e, assim, de grande importância, no sentido em que constitui um apoio para o desenvolvimento social, moral e intelectual. De acordo com DeVries e Zan (1998),

as relações com companheiros caracterizam-se por uma igualdade que jamais pode ser alcançada nas relações adulto-criança, não importando o quanto o adulto tente minimizar a heteronomia. As relações com companheiros podem levar ao reconhecimento da reciprocidade implícita nas relações de igualdade. (...) Uma vez que a autonomia pode ocorrer apenas em um relacionamento de igualdade, as crianças são mais capazes de

pensar e agir de forma autônoma com outras crianças do que com a maior parte dos adultos. (p.61)

Igualmente, podem levar ao desenvolvimento da diferenciação entre si e os seus pares. O relacionamento entre pares leva, deste modo, a criança a reconhecer a sua existência e, ainda, a dos outros. Outros que demonstram interesses e ideias diferentes das suas.

O crescente interesse pelos companheiros possibilita, também, ter em consideração outras perspectivas que não as suas. O reconhecimento de que o outro tem uma perspectiva diferente da sua é importante, no sentido em que favorece o desenvolvimento da moralidade e sociabilidade da criança.

A criança constrói, assim, o *self* à medida que vai experimentando relações com os outros. Ter em consideração as atitudes e reações do outro, em relação à sua atitude, contribui para a crescente construção da personalidade. O conhecimento de si é, então, fomentado através das relações interpessoais que a criança vai experienciando quotidianamente com os seus pares ou adultos. De acordo com Mead (1934) e Piaget (1932/1965, 1954/1981, citado por DeVries & Zan, 1998),

a consciência do *self* como um objeto social (...) surge por meio das interações sociais. Sem entrarmos em detalhes técnicos, podemos simplesmente dizer que ela exige pensar sobre si mesmo sob o ponto de vista de outros. (...) Em outras palavras, perceber as atitudes de outros em relação a si mesmo exige o descentramento para pensar sobre si mesmo sob o ponto de vista de outros – como o objeto das atitudes e ações de outros. (p.52)

## **Capítulo 2: Os Conflitos Interpessoais e a sua Resolução**

### **2.1. Os Conflitos Interpessoais**

Numa sala ativa onde as crianças interagem livremente com os seus pares e adultos, os conflitos são inevitáveis. Em alguns contextos, estes são considerados inconvenientes por deterem efeitos prejudiciais, porém, num ambiente construtivista, o conflito e a sua resolução são vistos como fundamentais, no sentido em que possibilitam à criança construir competências sociais. Para Piaget (1975/1985, citado por DeVries & Zan, 1998), “o conflito é o fator mais influente na aquisição de novas estruturas de conhecimento. Os conflitos podem, portanto, ser vistos como uma fonte de progresso no desenvolvimento” (p.91).

Nesta linha de pensamento, os conflitos podem assumir duas formas distintas. Os conflitos denominados por intraindividuais<sup>3</sup>, quando ocorrem dentro do indivíduo, e os conflitos intitulados por interindividuais<sup>4</sup>, quando surgem entre os indivíduos. Sendo este último essencial para o desenvolvimento cognitivo, social e moral da criança, na medida em que para além de representar uma dimensão elementar na aquisição de estratégias de negociação, proporciona “o contexto no qual as crianças tornam-se conscientes de que outros têm sentimentos, idéias e desejos” (DeVries & Zan, 1998, p.90), no presente trabalho, iremos centrar a abordagem nos conflitos interindividuais.

### **2.2. A Abordagem à Resolução de Conflitos Interpessoais no Modelo Curricular *High-Scope***

Num contexto apoiante, os adultos sabem que os desejos e as vontades das crianças podem suscitar conflitos e que os incidentes são uma ocorrência natural.

Os educadores que implementam o modelo curricular *High-Scope* compreendem que podem tornar uma situação conflituosa numa experiência positiva e, então, num momento construtivo. Com o propósito de propiciar experiências que permitam às crianças trabalhar e aprender competências no domínio da resolução de conflitos interpessoais, o educador pode tirar proveito de problemas ou situações do quotidiano e garantir momentos educativos – praticar abordagens que, no futuro,

---

<sup>3</sup> Piaget (1928/1976, citado por DeVries & Zan, 1998).

<sup>4</sup> Piaget (1928/1976, citado por DeVries & Zan, 1998).

permitirão às crianças antecipar ou resolver os seus conflitos de uma forma tranquila, segura e não violenta. Isto é, confrontar a criança com interações e comportamentos variados é fundamental, no sentido em que esta dispõe de oportunidades para se confrontar com alternativas ao nível das interações. Quando experienciadas competências interpessoais desde idades precoces, pela altura em que atingem a idade adulta, as crianças têm muitas das capacidades de que necessitam para resolver um conflito, como a confiança (em si e nos outros), autonomia, iniciativa, empatia e autoestima.

De acordo com Hohmann e Weikart (2011) praticar a resolução de conflitos num clima de apoio possibilita à criança aprender,

mais facilmente a acreditar nelas próprias enquanto resolutoras de problemas, a confiar nos adultos para as apoiar quando necessitam, a serem empáticas e altruístas, e a ter fé nas suas capacidades individuais e colectivas para fazerem com que as relações resultem.  
(p.92)

Ainda, permite entender a importância de escutar o outro, de respeitar as suas necessidades e os seus sentimentos. Igualmente, permite entender que há mais do que um parecer e que ambos podem ter razão.

### **2.2.1. Estratégias de Prevenção de Conflitos**

A presença de um número razoável de crianças num mesmo espaço pode desencadear os mais diversos conflitos. Tendo consciência desta realidade, os educadores que implementam o modelo curricular *High-Scope* acreditam que a utilização de um conjunto de estratégias possibilita às crianças centrarem-se nas suas intenções e ações, diminuindo, desta forma, o desenvolvimento de conflitos. Estas estratégias, denominadas de Estratégias de Prevenção de Conflitos, de acordo com Lino (1996) centram-se na organização do ambiente educativo da sala, na implementação de uma rotina diária consistente e no desenvolvimento de uma relação de apoio entre os adultos e as crianças, uma relação assinalada pelo respeito mútuo, onde o adulto procura conhecer cada criança, de modo a satisfazer as suas necessidades e interesses.

Neste enquadramento, a construção de um ambiente favorável envolve a organização do espaço por áreas de interesse bem distintas e delimitadas, e um conjunto de materiais adequados às características das crianças. Para uma exploração livre, de modo a evitar interrupções ou conflitos, os objetos devem existir em quantidade suficiente, “materiais suficientes em cada área por forma a que um bom número de crianças lá possa brincar em simultâneo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.174).

Neste contexto, a existência de uma variedade de materiais que as crianças podem explorar e manipular conforme a sua intenção é igualmente importante, na medida em que possibilita experimentar diferentes brincadeiras.

O estímulo resultante da utilização livre dos materiais e dos espaços é, assim, uma questão de reconhecimento obrigatório ao nível do desenvolvimento de conflitos interpessoais. Efetivamente, e tratando-se de crianças pequenas, os seus desejos imediatos confrontam-se com os desejos de outras crianças. Nesta perspetiva, para a construção de um ambiente que permita à criança envolver-se em interações positivas com pessoas, materiais e espaços, e ao adulto, apoiar e estimular a criança, é fundamental ter em consideração os aspetos indicados.

A implementação de uma rotina diária consistente, composta por uma sequência de acontecimentos, possibilita à criança, com o tempo, entendê-la como um conjunto de ações que pode seguir e compreender. Ter conhecimento do que acontece nos vários momentos do dia liberta a criança de sentimentos de insegurança e ansiedade. Por outro lado, o saber o que a espera ao longo do dia faz com que centre a sua atenção nas suas escolhas e ações, e nas ações dos seus pares – o que contribui para o desenvolvimento de um conhecimento sobre os interesses, dificuldades e hábitos dos outros.

A estrutura de uma rotina diária consistente é, então, fundamental para a prevenção de conflitos, no sentido em que permite construir competências sociais. Por exemplo, o tempo de acolhimento faculta um conhecimento sobre os seus colegas, uma vez que durante este momento as crianças escutam o outro; também, o tempo de planeamento permite à criança ouvir as intenções e os interesses dos seus pares – ouvir o que o outro deseja fazer, para que área pretende ir, que materiais deseja utilizar e o que ambiciona desenvolver.

Torna-se incontornável que os educadores compreendam que, para que a resolução de um conflito entre duas crianças não constitua um perigo, mas sim uma oportunidade, é importante atender às suas características, mais propriamente, aos seus interesses, hábitos, necessidades e ritmos de aprendizagem. Uma vez que estas influenciam a forma como a criança resolve os seus conflitos, o seu reconhecimento possibilita ao educador, perante a resolução de um conflito, utilizar a estratégia mais adequada. Visto que um conflito envolve sentimentos, entendimentos e comportamentos, o educador, tendo em atenção as características de cada criança pode, ainda, facultar oportunidades para que ela expresse os seus sentimentos, pensamentos e propósitos. Também, pode ajudar a criança a reconhecer os sentimentos do outro.

É indispensável que o educador procure reconhecer os sentimentos das crianças, pois quando envolvidas no processo de resolução de conflitos, elas confrontam-se com sentimentos difíceis de controlar, expressar e entender. No entanto, quando o adulto procura estimular as crianças, ajudando-as a reconhecer e a compreender os seus sentimentos e os dos outros, gera uma oportunidade clara para que a criança se consciencialize dos sentimentos envolvidos e da sua importância, evitando que esta questão se dissolva no meio do conflito.

Para o desenvolvimento de um sentimento de confiança no processo de resolução de conflitos, deve ser facultada à criança a possibilidade de desempenhar um papel ativo. A aprendizagem pela ação faz com que a criança sinta que tem o controlo da situação, o que contribui para o crescimento da sua independência e iniciativa.

O controlo partilhado, nesta abordagem, faz com que a criança focalize a sua atenção nas suas intenções, brincadeiras e relações sociais. De acordo com Oliveira-Formosinho (1996), a partilha de controlo gera “envolvimento social na acção, no pensamento e, não menos importante, no sentimento” (p.63).

O desenvolvimento de relações sociais positivas, segundo Hohmann e Weikart (2011) promove, assim, competências fundamentais para o desenvolvimento da criança. O adulto que apoia e respeita os diferentes interesses e necessidades, e que planeia tendo em conta as diferenças de cada criança, contribui para a diminuição de sentimentos de insegurança e para o desenvolvimento de sentimentos de segurança e confiança. Ainda, o estabelecer limites claros para o comportamento da criança, partilhando as razões sobre o porquê desses limites serem importantes, fomenta o desenvolvimento de relações positivas, na medida em que a criança molda o seu comportamento nas interações com os outros e com os materiais.

### **2.2.2. Estratégias de Resolução de Conflitos**

As estratégias de prevenção de conflitos contribuem, então, para a diminuição do número de conflitos, porém, não garantem a sua abolição, pelo facto de os conflitos sociais serem inevitáveis entre crianças pequenas.

Os educadores, sob a metodologia curricular *High-Scope*, encaram o conflito pelo seu lado positivo, enquanto fator de mudança de comportamentos e relações sociais. Nesta compreensão, no lugar de reprimir as crianças envolvidas no desenvolvimento de conflitos, os adultos estimulam a sua resolução.

Sendo assim, e tendo como intenção apoiar o adulto na mediação de um processo de resolução de conflitos, o modelo curricular *High-Scope* propõe um conjunto de passos a adotar. De acordo com Lino (1996) utilizar estratégias de intervenção de uma forma persistente permite à criança aprender a resolver os seus conflitos.

Num ambiente apoiante de aprendizagem pela ação, a longo prazo, as crianças desenvolvem capacidades de resolução de conflitos interpessoais, mais concretamente, começam a confiar em si e nos outros, por exemplo, no adulto para as apoiar; desenvolvem controlo sobre o processo de resolução de conflitos; experienciam o sentido de cooperação, ao aceitar a solução proposta; e desenvolvem o raciocínio, quando estimuladas a pensar numa forma de resolver o conflito.

Com o propósito de proporcionar oportunidades, tendo em vista a construção de compreensões sociais e de capacidades de interação, o educador envolve a criança no domínio do processo de resolução de conflitos. Nesta linha de pensamento, o objetivo das estratégias de intervenção é levar as crianças, a longo prazo, a resolverem os seus conflitos, autonomamente, sem a intervenção de um adulto. E, igualmente, a pensar e utilizar um conjunto de estratégias de negociação. Para esse efeito, o educador deve ter consciência que o conflito é da criança e não do adulto. Devendo, deste modo, ser a criança a controlar o processo de resolução de conflitos. Não sendo o conflito do adulto, uma vez que assume apenas o papel de mediador, não deve impor uma solução, mas deve estimular a criança a pensar numa forma de resolver o seu problema.

Neste contexto, no sentido de apoiar a criança no processo de resolução de conflitos, de acordo com Hohmann e Weikart (2011) existe, assim, um conjunto de estratégias de intervenção que o educador deve conhecer e utilizar. Neste enquadramento, segundo os autores, num primeiro momento, a atitude do educador na mediação ativa do processo de resolução de conflitos será a de **abordar as crianças de uma forma calma**. Se o conflito assumir contornos desafiantes, o educador deverá parar imediatamente qualquer comportamento que possa colocar em causa a integridade das crianças. De maneira a transmitir um sentimento de tranquilidade, o adulto deverá adotar uma linguagem clara, mantendo a voz num tom de conversação.

É importante manter uma posição neutra em vez de tomar partidos. Nesta abordagem, o educador deve interpretar apenas o que as crianças partilham, e não desenvolver juízos de valor em relação a uma das crianças. Ainda, é fundamental posicionar-se ao nível das crianças, sentando-se, por exemplo, ao seu lado, e demonstrar um contacto carinhoso, uma vez que ajuda as crianças a desenvolverem um sentimento de tranquilidade e a criar, neste sentido, um clima positivo.

No decurso do processo, o educador deve proporcionar oportunidades para que a criança comunique de forma verbal ou não-verbal. Para as apoiar neste procedimento, o adulto deve escutar o seu parecer e as suas descrições. Não deve, então, falar por elas, mas sim **reconhecer os seus sentimentos**, “pareces muito aborrecido (criança 1) e tu triste e estás a chorar (criança 2)”.

De forma a que as crianças se centrem na resolução do problema, caso se evidencie uma situação de natureza relacionada com algum objeto concreto, o adulto deve segurar neste, evitando que as crianças centrem apenas a sua atenção no objeto.

**Obter informação** sobre o que aconteceu ou está a acontecer auxilia, deste modo, na resolução do conflito. Saber o que levou a determinado comportamento, “parece que o Manuel tem um brinquedo que o António quer, estou certa?”, permite às crianças ouvir o ponto de vista do colega. É importante sermos específicos, fazer afirmações simples e desenvolver questões abertas, questões que não exigem muitas palavras ou gestos, pois proporcionará oportunidades à criança para partilhar o que a incomoda. O educador deve ter em atenção todos os detalhes, tudo o que ouve ou observa, pois todos os elementos serão essenciais para a procura de uma solução.

De modo a tornar o conflito mais claro para as crianças – entender o que está em questão – deve-se **reformular o problema**, por exemplo, “então o problema é que vocês querem os dois a pista do comboio”. Reformulando o problema, o educador ajuda a criança a entender o que está implicado, e promove a interação e a escuta. Interação, porque as crianças partilham os seus pareceres e os seus sentimentos. Escuta, porque as crianças são estimuladas a falar uma com a outra e, assim, a escutarem-se.

Depois de todos os envolvidos entenderem qual é o problema, o educador deverá **pedir ideias para soluções**, por exemplo, “o que é que podemos fazer para resolver este problema?”. É fundamental estimular a criança a pensar. Nesta compreensão, conjuntamente, deve ser escolhida uma solução. Esta solução deve ser avaliada, no sentido de atender às suas consequências, como deve ser aceite pelas crianças envolvidas. Independentemente da solução proposta pelas crianças, o educador deve respeitar e aceitar. Se, porventura, as crianças não tiverem nenhuma ideia, o educador poderá propor as suas. Porém, não poderá impor, pois deve ter sempre em atenção o parecer das crianças.

Efetivamente, para crianças muito pequenas é um desafio explicar por palavras a solução do problema, levando, simultaneamente, algum tempo em agir de acordo com a solução proposta.

Contudo, com o tempo, a criança começará a entender a oportunidade de resolução que lhe foi apresentada.

Sendo a solução aceita pelas crianças envolvidas, o adulto poderá reconhecer o seu trabalho no desenvolvimento do processo de resolução, despertando, assim, o comportamento desenvolvido pelas crianças através do reforço positivo, por exemplo, “resolveram um problema”.

Estando centradas nas suas brincadeiras, é importante que o educador **continue a dar apoio depois de resolvido o conflito**, permanecendo, por um momento, perto das crianças em questão, pois poderá ser necessário clarificar algumas das ideias discutidas durante o processo.

## **Capítulo 3: Contexto de Intervenção Pedagógica**

### **3.1. A Contribuição da Abordagem da Investigação-ação para a Intervenção Pedagógica**

A intervenção do educador caracteriza-se pela intencionalidade do processo educativo. Nesta linha de pensamento, a intervenção exige o desenvolvimento de um processo reflexivo em que o educador procura adequar as propostas que faz e melhorar a sua prática, tendo em atenção as necessidades e os interesses das crianças.

De modo a gerar estratégias para apoiar o desenvolvimento de cada criança, o educador deve, então, procurar integrar a prática de observação, planificação e avaliação que, por sua vez, representam um círculo onde interagem entre si.

Nesta compreensão, através de uma observação e, num momento seguinte, de um processo reflexivo sobre as observações e os registos realizados, o educador consegue compreender melhor o desenvolvimento de cada criança e do grupo. Observar possibilita ao adulto aprender a conhecer as crianças, no sentido em que permite descobrir quais são as suas necessidades, o que as interessa, motiva e, ainda, o que conhecem do mundo que as rodeia. Sendo assim, é importante observar de forma cuidada e intencional, isto é, no processo de observação deve existir um propósito – observar o quê? Como? E para quê?.

A realização de uma observação intencional e o desenvolvimento de uma escuta atenta é fundamental, na medida em que, para além de possibilitar um conhecimento da criança, permite guiar interações e desenvolver uma planificação de atividades e projetos adequados aos interesses, necessidades e motivações das crianças (Parente, 2004). A intenção é, assim, alargar os seus conhecimentos, os seus interesses e as suas capacidades, “a observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p.25).

Documentar o que é observado e escutado permite ao adulto responsável recordar – reconstruir observações – e refletir sobre a informação recolhida. Com os registos, o educador pode realizar comparações, mais propriamente, acrescentar o que já conhece da criança. Igualmente, pode partilhar com outros adultos responsáveis, concretamente, a ajudante de ação educativa ou os familiares.

Ao colocar em ação as suas intenções educativas, o educador deve, para além de abordar as diferentes áreas de conteúdo, procurar adaptar as suas intenções ao grupo de crianças e permitir que

a criança participe, aceitando e apoiando as suas propostas, “este planeamento terá em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação, bem como a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam, de acordo com as situações e as propostas das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.26). Neste sentido, o pretendido é o educador utilizar o que sabe para construir práticas educativas a partir desse conhecimento.

Neste ciclo, a avaliação do processo consiste em refletir sobre o desenvolvido e perceber as aprendizagens evidenciadas em cada criança, “a avaliação dos efeitos possibilita ao educador saber se e como o processo educativo contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p.94). Por sua vez, serve também como suporte para o desenvolvimento das próximas planificações.

Ao longo de todo o processo, o educador, enquanto sujeito ativo em constante formação, deve refletir sobre a sua ação – o modo como conseguiu responder aos interesses, às propostas e necessidades das crianças.

É neste sentido, através de um processo de reflexão, que o educador procura compreender e aperfeiçoar a sua prática educativa. Neste processo contínuo de aprendizagem, enquadra-se a metodologia de investigação-ação, pois esta “tem um papel muito relevante na formação do profissional docente reflexivo” (Máximo-Esteves, 2008, p.8). Desta forma, a metodologia de investigação-ação pode ser considerada como uma investigação reflexiva, pelo facto de apresentar como propósito, a resolução de um problema identificado. Com a intenção de proceder a uma mudança, é fundamental utilizar o processo cíclico que alterna entre a observação, a planificação e a avaliação. Assim, de acordo com James McKernan (1998, citado por Máximo-Esteves, 2008),

investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação-acção numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal (...) Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática. (p.20)

Foi nesta linha de pensamento que se desenvolveu a intervenção ao nível da resolução de conflitos interpessoais relatada nesta segunda parte. Num primeiro momento, em contexto de creche e, num segundo momento, em contexto de jardim de infância.

Embora não se tenha tratado de um caso de investigação-ação (no seu sentido literal), a intervenção realizada reflete uma abordagem de investigação reflexiva, visto que, a partir do desenvolvimento de uma observação cuidadosa ao grupo de crianças, aos momentos que contemplam

a rotina diária e ao ambiente educativo, ou seja, às dimensões que contribuem para a realização de um ambiente apoiante, foi possível identificar um problema existente. Após a identificação da problemática e da procura de conhecimento concernente à problemática, procedeu-se ao desenvolvimento de um plano de ação, tendo em consideração referenciais teóricos. O plano de intervenção, pensado para ambos os contextos, foi alvo de constante reflexão e avaliação.

Tendo como alicerce a informação teórica consultada, as intervenções eram, igualmente, objeto de contínua reflexão e avaliação. Esta prática tinha como propósito, entender se as intervenções estavam a ter os resultados esperados, isto é, se contribuíram para alcançar os objetivos esperados em momentos iniciais. Também, contribuiu para perceber até que ponto as intervenções poderiam ser modificadas, de modo a obter as mudanças esperadas. Observar e escutar o que a criança fazia e como o fazia – ver através da sua perspetiva – foi importante para adequar as atividades às suas necessidades e aos seus interesses.

Sendo assim, a intervenção descrita em seguida serve-se do processo cíclico que alterna entre a observação, a planificação e a avaliação. Sendo este ciclo característico da metodologia da investigação-ação, revelou-se pertinente abordar a integração desta prática, de forma a que, aquando da descrição das intervenções desenvolvidas em ambos os contextos, se torne perceptível o método utilizado nessas mesmas intervenções.

### **3.2. Apresentação do Contexto de Intervenção**

O contexto de intervenção, criado em 1999, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) com localização em Vila Nova de Famalicão. Tratando-se de uma instituição que se caracteriza pela expansão de respostas sociais que proporciona, assim como pela diversidade de dinâmicas que oferece, tendo como assento a excelência e a inovação, a instituição tem como destinatários as crianças, os jovens e os seniores.

Assinalada pela expansão de respostas sociais, os destinatários descritos encontram-se integrados nos diversos serviços que a instituição oferece, nomeadamente, uma sala de Berçário e duas de Creche, com capacidade total para 45 crianças; duas salas de Pré-Escolar, com capacidade para 50 crianças; a Ludoteca Itinerante, que termina com o início das ludoférias; a Animação Itinerante; as Ludoférias do Natal, da Páscoa e do verão; o Centro Comunitário, que desenvolve uma intervenção com e para as famílias; o Centro Lúdico e Educativo, destinado a crianças e jovens entre os 6 e os 18 anos; o Clube Sénior, equiparado à universidade sénior, que permite a escolha de

atividades a frequentar, como ioga, informática, pintura e inglês; os Serviços de Educação Parental; os Serviços de Psicologia; e, ainda, a Loja Social.

A instituição apresenta, neste enquadramento, como objetivos principais, sensibilizar a comunidade no que concerne às condições sociais que envolve a população; prevenir as mais variadas situações de carência, como a discriminação, a desigualdade socioeconómica – qualidade de vida – e a dependência; promover oportunidades direcionadas para a melhoria das condições de vida; promover, desenvolver e integrar ações de solidariedade e de socialização.

Tendo como horário de funcionamento das 7h30 às 19h30, a direção, a direção técnica e pedagógica, o pessoal técnico e o pessoal auxiliar estão organizados de maneira a garantir uma ação educativa solidária e social a todos os que dela fazem parte. Nesta compreensão, a instituição trabalha no sentido de proporcionar à população um desenvolvimento estável e de bem-estar através de um conjunto de serviços de qualidade e de excelência.

Para um trabalho integral e especializado no desenvolvimento de novos desafios, a instituição trabalha com diversos parceiros, sendo o Instituto de Educação da Universidade do Minho um dos muitos parceiros educativos que atua com a associação. O desenvolvimento de um trabalho com as diversas parcerias possibilita a prestação de um serviço bastante significativo, caracterizado pela inovação e exigência.

### **3.3. Creche – Sala de 2 - 3 anos**

#### **3.3.1. Caracterização do Grupo de Crianças e dos Adultos Responsáveis**

O grupo de crianças do contexto de creche era acompanhado pela educadora e pela ajudante de ação educativa que, juntas, trabalhavam em prol do desenvolvimento de um grupo constituído por treze crianças, oito do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Um grupo com idades compreendidas entre os trinta e cinco meses e os três anos e onze meses.

Importa referenciar que o grupo era constituído por uma criança com necessidades educativas especiais e, desta forma, era acompanhada pela Equipa de Intervenção Precoce da Associação Famalicense de Prevenção e Apoio à Deficiência. Estando a criança inserida num grupo, uma a duas vezes por semana, uma das técnicas desta equipa deslocava-se até à instituição, com o propósito de acompanhar e apoiar diretamente a criança em contexto institucional.

Em relação à permanência do grupo na instituição, das treze crianças, onze já frequentavam a instituição no ano anterior com a mesma educadora responsável, porém, numa sala diferente. Das

restantes crianças do grupo, três frequentavam pela primeira vez a instituição – duas crianças entraram em outubro de 2011 e apenas uma criança entrou no início de 2012.

Uma vez que nestas tenras idades a diferença de meses é significativa em termos de desenvolvimento e de aquisição de competências, podendo existir uma grande diferença entre a criança mais nova e a criança mais velha, era visível o facto de o grupo em questão ser um grupo bastante autónomo. De forma independente, cada criança desempenhava as mais variadas ações sem o apoio dos adultos responsáveis, como comer, lavar as mãos, tirar os sapatos, descer e subir a roupa. Ainda, era um grupo de crianças comunicativo, alegre e disposto a participar, que demonstrava bastante interesse por atividades que privilegiavam a música e os animais.

**Ao nível das interações entre adultos-crianças** era perceptível a existência de uma grande cumplicidade entre as crianças e os adultos. Sendo um grupo alegre e comunicativo, era evidente o apoio e o incentivo depositado nas crianças aquando da partilha de ideias e do desenvolvimento das suas ações. A atenção disponibilizada às crianças nos diferentes momentos que contemplavam a rotina diária era, assim, notável. As crianças procuravam os adultos, não só para partilhar uma ideia ou uma ação mas, igualmente, para brincar, conversar e pedir apoio.

Ao longo do dia eram desenvolvidas interações positivas, era proporcionado às crianças a oportunidade de escolha, de decisão, de partilha de observações, ideias e ações. Efetivamente, era visível a construção e o desenvolvimento de um companheirismo entre os adultos e as crianças e entre as próprias crianças.

**Ao nível das relações entre as crianças**, as interações positivas desenvolvidas envolviam linguagem verbal e não-verbal. A procura de um amigo para brincar era frequente. As crianças demonstravam interesse pelo desenvolvimento de atividades em conjunto, tendo sido perceptível a procura de momentos de brincadeira, de interação e de trabalho entre as crianças. Contudo, quando estes momentos envolviam determinados objetos, objetos novos, pessoais ou atrativos, era constante o desenvolvimento de conflitos interpessoais – conflitos desenvolvidos pela tomada de posse de determinados objetos.

O comportamento usual observado nestas situações era a criança dirigir-se ao amigo que possuía o objeto que ela pretendia, retirar esse mesmo objeto sem desenvolver qualquer tipo de comunicação, e dirigir-se para outro espaço da sala. Este comportamento não era aceite pela outra criança, gerando nesta alguma ansiedade e nervosismo. Neste enquadramento desenvolvia-se um conflito, uma vez que esta última tentava procurar o amigo, com o propósito de recuperar o objeto. Por

diversas vezes, estes conflitos levavam ao desenvolvimento de comportamentos desafiadores, necessitando da mediação do adulto para evitar que as crianças envolvidas se magoassem.

Perante estas situações, a educadora procurava abordar as crianças calmamente, parando qualquer ação que as pudesse magoar. Ainda, as crianças eram incentivadas a partilhar o objeto e, também, a procurar soluções, pois o adulto acreditava que esta era uma forma de as crianças resolverem os seus problemas, olhando para os objetos como materiais “nossos”, do grupo, e não “meu”.

### **3.3.2. Apresentação do Ambiente Educativo**

#### **3.3.2.1. Espaço Pedagógico da Sala de Atividades**

O espaço destinado ao grupo de crianças com idades compreendidas entre os trinta e cinco meses e os três anos e onze meses, cuja planta do espaço pode ser consultada em anexo (Anexo A), apresentava um ambiente com boas condições de higiene. A sala era composta por uma boa circulação de ar e luz natural, o que permitia suavizar o ambiente e oferecer uma temperatura adequada às crianças.

O espaço físico estava organizado segundo o modelo curricular *High-Scope* e, portanto, dividido por áreas de interesse que permitiam às crianças desenvolver experiências educativas integradas – experiências que abrangiam todas as áreas do conhecimento.

Nesta abordagem, numa parte da sala eram desenvolvidas atividades mais calmas e, numa outra parte, eram evidenciadas atividades mais ativas. Assim, faziam parte destes espaços distintos, a área dos blocos, a área da casa, a área dos jogos, a área dos livros e a área das artes. O local da sala onde se verificava mais iluminação natural e um pequeno espaço exterior composto por plantas, estava reservado à área dos livros e das artes – estando esta última igualmente próxima do lavatório por questões práticas, uma vez que permitia às crianças dirigirem-se a este com facilidade, para lavar as mãos, os materiais ou utilizar a água para as suas produções. A área dos blocos ocupava uma parte substancial do espaço da sala, visto que também se destinava ao tempo de grande grupo e, conjuntamente, ao tempo de descanso. Este espaço permitia à criança, aquando do tempo de escolha livre, realizar atividades que envolviam todo o corpo, como gatinhar, dançar e desenvolver jogos cooperativos com amigos. A área da casa e a área dos jogos, assim como as restantes áreas, ocupavam um espaço amplo, podendo as crianças iniciar brincadeiras cooperativas em pequenos grupos. Ainda, a sala era composta por uma área destinada à higiene corporal, estando esta próxima

do lavatório e sendo composta por um espelho fixo e um armário com fraldário que permitia guardar os produtos de higiene pessoal de cada criança.

Neste enquadramento, as áreas indicadas apresentavam espaço adequado para o desenvolvimento das diversas atividades, atividades em grande e pequeno grupo. Similarmente, encontravam-se interligadas, devidamente etiquetadas e divididas de uma forma precisa, através de mobiliário e cercas de madeira. Esta organização, para além de facilitar o acesso a elas e entre elas, permitindo à criança deslocar-se com segurança e confiança, proporcionava um ambiente motivador e acolhedor.

No que concerne aos materiais que este espaço disponibilizava, cada área era constituída por diversos materiais, materiais simples e interessantes, que permitiam o desenvolvimento de múltiplas explorações e aprendizagens. Estes materiais encontravam-se visíveis e completamente acessíveis às crianças, os quais podiam manusear livremente.

As áreas de interesse e os materiais estavam etiquetados – as áreas de interesse com a fotografia real e a respetiva legenda, e os materiais apenas com a fotografia real. Esta estratégia permitia à criança, aquando dos momentos em que os materiais se encontravam espalhados pelo espaço, arrumar de forma autónoma.

Em determinados pontos da sala, mais propriamente, nas áreas de interesse e nos materiais, esta catalogação era complementada com símbolos, devido ao facto de, no grupo, haver uma criança com necessidades educativas especiais. Esta estratégia foi pensada de forma a desenvolver e estimular, não só o seu desenvolvimento ao nível da comunicação mas, igualmente, ao nível da identificação e do reconhecimento do espaço e dos materiais. Efetivamente, esta organização não só permitia à criança deslocar-se com facilidade para o espaço que lhe suscitava interesse, como permitia a arrumação dos materiais de forma autónoma.

Ao observar o espaço no seu todo, verificava-se que este se encontrava organizado por produções realizadas pelas crianças, produções expostas e, portanto, divididas em cinco placards – placards renovados conforme os trabalhos desenvolvidos. Ao verem os seus trabalhos, as crianças evidenciavam um sentimento de pertença, pertença não só em relação ao seu trabalho, mas também em relação ao espaço, pois “um espaço infantil que inclua exemplos das suas produções criativas, possibilita às crianças que o frequentam verem reflexos de si próprias quando olham em redor” (Post & Hohmann, 2011, p.114).

### **3.3.2.2. Rotina Diária da Sala de Atividades**

A rotina diária da sala caracterizava-se pela sua consistência e flexibilidade, uma vez que estava organizada em torno de acontecimentos diários regulares, intercalados com momentos de cuidados individuais, concretamente, o tempo de refeições, o tempo de descanso e o tempo de higiene corporal (Anexo C). Esta organização permitia o desenvolvimento de diferentes tipos de interação – interação adulto-criança e interação criança-criança – ao contemplar momentos planeados pelos adultos responsáveis e momentos de exploração livre.

No que concerne aos momentos que contemplavam a rotina diária, existia uma clara preocupação em informar a criança, de forma a que entendesse e tivesse conhecimento dos momentos que constituíam a rotina – em que momento se encontrava e o que se aproximava. Deste modo, era uma rotina previsível para a criança, na medida em que lhe permitia controlar e compreender a sequência dos diferentes momentos que se sucediam ao longo do dia – possibilitava ao grupo demonstrar saber o que acontecia em determinado momento e o que viria a seguir, por exemplo, que depois do tempo de grande grupo era o tempo de escolha livre. Porém, a rotina era também flexível, no sentido em que, sempre que a educadora considerasse necessário, esta era alterada conforme os interesses e as necessidades das crianças.

Independentemente do momento da rotina diária existia uma preocupação em respeitar os ritmos individuais de cada criança, não só durante o tempo de pequeno e grande grupo mas, igualmente, no tempo de refeições e de descanso. Embora todas as crianças comessem e descansassem à mesma hora, havia uma preocupação em respeitar o ritmo individual de cada criança, por exemplo, aquando das refeições, de forma a não haver tempos mortos, as crianças que terminavam a sua refeição mais cedo deslocavam-se, acompanhadas por um adulto responsável, para a casa de banho, enquanto as restantes finalizavam a sua refeição. Ainda, o facto de este tempo ser extenso permitia à criança comer ao seu próprio ritmo, desenvolvendo, simultaneamente, interações, não só entre elas, mas também com os adultos responsáveis. Relativamente ao tempo de descanso, as crianças que acordavam antes da hora viam desenhos animados, enquanto que outras estavam a acordar calmamente ou continuavam a dormir.

Livremente, conforme os acontecimentos que contemplavam a rotina diária, a criança podia desenvolver as suas iniciativas com pessoas, materiais e ideias. Por exemplo, durante o tempo de escolha livre, as crianças tinham liberdade para explorar todos os materiais, pois estavam completamente ao seu alcance, como tinham liberdade para frequentar todas as áreas.

Durante o tempo de arrumação, de forma a que as atividades das crianças não fossem interrompidas, era feito um aviso prévio que permitia à criança terminar a sua atividade. Estes momentos, por vezes, tornavam-se um pouco agitados, pois as crianças demonstravam vontade e interesse em continuar as suas ações. Porém, a utilização de um instrumento musical – uma pandeireta – e de uma música, permitia à criança entender que estava na hora de arrumar e que podia continuar a sua atividade num outro momento do dia ou num outro dia.

Relativamente ao tempo de transição, este momento era fundamental, na medida em que permitia desenvolver o sentido de tranquilidade e preparar a criança para o momento que se seguia. Desta forma, realizar jogos e cantar canções que interessavam ao grupo merecia a atenção do adulto, pois possibilitava às crianças estarem envolvidas em atividades significativas.

### **3.3.3. Objetivos da Intervenção Pedagógica**

Para o desenvolvimento de uma intervenção ao nível da resolução de conflitos interpessoais, foram procuradas estratégias que tiveram em conta as idades das crianças envolvidas, assim como o seu nível de desenvolvimento. Estratégias que permitissem às crianças desenvolverem as suas ideias e ações sem interrupções, diminuindo o número de conflitos existentes na sala de atividades. Ainda, e de forma a que a resolução de um conflito não constituísse um perigo, mas uma oportunidade para que a criança adquirisse competências que a levasse, no futuro, a resolver os seus conflitos, foi procurada uma abordagem a adotar perante a resolução de um conflito.

Os objetivos para o desenvolvimento destas intenções seriam, assim, o trabalhar a posse de um objeto, através do desenvolvimento de capacidades de expressão e comunicação entre as crianças, especificadamente, a referência de indicações como “empresta-me” e “obrigado”; o promover atividades e situações que implicassem o envolvimento do grupo e de pares numa linha de cooperação, partilha e interajuda; o promover situações que levassem a criança a reprimir determinados comportamentos; e a apreensão de passos, em situações concretas, que permitissem a abordagem à resolução de conflitos, isto é, criar oportunidades à criança para que, a longo prazo, resolva os seus problemas autonomamente e desenvolva algumas estratégias de negociação.

Tendo como base os objetivos indicados, ao nível das estratégias de prevenção para o desenvolvimento de conflitos interpessoais foi adotada uma abordagem diária – um apoio e acompanhamento na resolução de conflitos em situações diárias, tendo como alicerce a perspetiva de resolução de conflitos da metodologia *High-Scope*; e foi desenvolvida uma planificação de atividades educacionais, como a leitura de histórias, a clarificação de valores retratados nas histórias, a realização

de atividades que requeriam o espírito de cooperação e de partilha entre as crianças, e a construção de um painel na sala de atividades com fotografias das crianças – fotografias que retratavam ações em que estas estavam a trabalhar em conjunto e/ou a cooperar com o amigo. Ainda, mostrou-se pertinente a elaboração de uma reflexão sobre a importância da resolução de conflitos, bem como a partilha de conhecimentos e situações sobre a temática entre a equipa de responsáveis por este grupo de crianças.

### **3.3.4. Estratégias de Intervenção**

#### **3.3.4.1. Leitura de Histórias**

Como meio de explorarmos, em conjunto, problemas e situações que conduzem ao desenvolvimento de conflitos, foram apresentadas histórias retiradas da internet e de livros. Estas histórias, escolhidas por relatarem valores e competências sociais fundamentais para este grupo de crianças, para além de irem ao encontro dos seus interesses, uma vez que eram retratadas por animais, eram assinaladas pela utilização de uma linguagem simples e clara, e por um conjunto de ilustrações que promoviam, não só o reconhecimento imediato das personagens e das suas ações mas, igualmente, o reconhecimento dos seus estados de espírito. Desta forma, estas histórias apresentavam ilustrações ricas e, ainda, repetições de referências linguísticas, o que possibilitava às crianças, aquando do conto da história, estabelecer uma forte e autónoma ligação história-imagem (ler as imagens).

Nesta abordagem, as histórias exploradas foram “A que Sabe a Lua?” de Michael Grejniec – uma história que permite perceber a importância da interajuda entre os animais (Anexo G). Visto que a lua surge como um desejo de todos os animais, promove a interação e o sentido de cooperação entre eles. Depois de apresentada a história, durante o seu reconto, as crianças foram partilhando factos sobre o que foi referido e sobre as imagens visionadas, tal como fez o S. “é dos animais em cima dos outros...a lua”, referindo-se ao nome da história; “esticava os braços...não consegue...o rato”; ou o D. “sobe plas minhas costas”.

Uma outra história explorada foi “Desculpa!” de Norbert Landa e Tim Warnes – protagonizada por dois amigos inseparáveis, a história permite entender como, subitamente, como um objeto estranho consegue colocar em risco a amizade que tanto os une (Anexo H). Durante o reconto da história as crianças foram partilhando observações, como o S. “dois juntos”, aquando do momento em que questioneei o grupo em relação ao nome da história. No momento em que as personagens da

história demonstram interesse em permanecer ambas com o objeto brilhante, o D. expôs “assim zangado”, referindo-se ao modo como uma das personagens ficou, enquanto simulava que estava zangado. Já o A. mencionou “ficaram zangados”, querendo transmitir que ficaram ambos zangados. No momento em que os amigos tentaram fazer as pazes, o D. citou “o coelho desculpa, o urso desculpa”. Importa realçar que, para potencializar o conto desta história, dada a sua complexidade frásica e extensão textual relativamente ao grupo em questão, surgiu a necessidade de realizar uma adaptação que permitisse às crianças inteirar-se na história.

Por último, também exploramos a história “Caracol e Lagarta” de Armando Quintero e André Letria – nesta história, o caracol enquanto come uma folha verde, a lagarta come outra igual, que acaba por ser a mesma (Anexo F). Quando se encontram ambos no centro da folha, com cara de poucos amigos, iniciam uma discussão. No meio do conflito, chega uma pomba e começa a comer a folha que ambos desejam. O facto de ficarem sem a folha verde, grande e saborosa, leva a que, juntos, construam uma amizade. Durante o reconto da história, perante o momento em que o caracol e a lagarta ambicionam comer a folha verde, o D. referiu “comeu juntos”. Também, depois de D. simular que a pomba comia a alface, D. referiu “tás triste. A ‘garta não tá feliz, a ‘garta tá muito triste”, ao que o S. respondeu “e não, o caracol tá tiste. É o caracol, só!”. Ainda, ao questionar as crianças sobre o nome da história, o S. proferiu “são dois amigos”.

Estes momentos iniciavam-se com o conto e visionamento das imagens, seguido do reconto da história. Durante o reconto das histórias, as crianças partilhavam o que observavam ou ouviam dos adultos responsáveis ou dos amigos. Retratando as histórias exploradas valores fundamentais para a promoção de competências ao nível da resolução de conflitos, mais concretamente, a interajuda, a interação e a cooperação na história “A que Sabe a Lua?”, a amizade, a partilha e a posse de um objeto nas histórias “Desculpa!” e “Caracol e Lagarta”, em grande grupo procurávamos remeter para a clarificação de valores, tendo em atenção os problemas hipoteticamente representados nestas histórias, pois as crianças distinguiam que comportamentos eram ou não adequados. Assim, era desenvolvido um diálogo em torno das histórias, onde as crianças partilhavam o que estava a acontecer, se as personagens deveriam ter agido daquela forma, se estavam contentes ou tristes e o que poderiam fazer para evitar um conflito. Perante o discutido, o grupo partilhava de forma espontânea, por exemplo, que deveriam de “ajudar” e “trabalhar juntos”.

Devido ao forte envolvimento das crianças nas histórias, e como forma de proporcionar o apoio necessário ao desenvolvimento de competências sociais, foram desenvolvidas, conforme os interesses e necessidades do grupo, atividades que requeriam o espírito de cooperação e de partilha entre elas,

por exemplo, dramatizações ou representações de personagens ou de momentos das histórias através do desenho, da plasticina e da pintura. No decorrer das atividades, as crianças eram encorajadas a partilhar determinados objetos, eram estimuladas a trabalhar a pares ou em grupos, a tomar decisões em conjunto e a apoiar o amigo.

Como as histórias apresentadas tiveram as suas extensões, foi pertinente a construção de um painel na sala de atividades com fotografias que retratavam o trabalho em grupo ou em pares – fotografias retiradas em momentos de interajuda e de cooperação. Durante a visualização das fotografias, foi desenvolvido um diálogo, em que as crianças foram partilhando o que observavam em cada foto e o que recordavam desse momento – como o S. referiu “três juntos”, enquanto observava uma foto em que este estava, com mais duas crianças, a desenvolver um jogo cooperativo. O painel construído funcionava, então, como um reforço positivo e, também, como um registo/documentação, uma vez que as crianças poderiam consultá-lo sempre que entendessem e, ainda, recordar ações vivenciadas ou partilhar/apresentar a outras crianças ou a adultos que visitassem a sala.

#### **3.3.4.2. Trabalho em Equipa**

Como o trabalho em torno da temática – resolução de conflitos – se desenvolveu em todos os momentos que contemplavam a rotina diária mas, essencialmente, durante o tempo de escolha livre e durante os tempos de grande e pequeno grupo, a intervenção a este nível exigiu o envolvimento de todos os adultos responsáveis. De forma a que a equipa, mais propriamente, a ajudante de ação educativa tivesse conhecimento do que estava a ser trabalhado na sala de atividades, este trabalho iniciou-se com a realização de uma reflexão sobre a temática. Com a realização desta reflexão procuramos focar a abordagem que cada um de nós deve adotar perante um conflito entre duas crianças, para que essa abordagem não constituísse um risco, mas sim uma oportunidade para que as crianças pudessem adquirir competências que as levassem, no futuro, a resolver os seus problemas. Ao partilhar a reflexão com a ajudante de ação educativa, para além de ter conhecimento do trabalho que estava a ser desenvolvido na sala, podia procurar trabalhar nesse sentido, na obtenção de resultados para a resolução de conflitos.

Desta forma, numa primeira abordagem partilhamos algumas observações e situações de conflitos desenvolvidas. As situações partilhadas eram referentes à posse de determinados objetos, essencialmente, durante o tempo de escolha livre, por exemplo, na área da casa com o carrinho e na área dos blocos com o piano. Ainda, a ajudante de ação educativa partilhou que a sua maior dificuldade era, perante um conflito entre duas crianças, abordá-las calmamente. Preocupada com o

facto de se poderem magoar, o comportamento usual adotado era afastar imediatamente as crianças e, caso o conflito resultasse na tomada de posse de determinado objeto, sem que houvesse negociação entre as mesmas, o adulto retirava o objeto em questão.

Para apoiar neste processo, foram partilhados alguns exemplos práticos e, também, alguma informação por escrito de autores. Após uma leitura, a ajudante de ação educativa demonstrou concordar com a abordagem adotada, contudo, revelou algum receio inicial no desenvolvimento desta, especialmente, aquando dos momentos em que se encontrava sozinha com o grupo de catorze crianças. Perante este receio, foi partilhado com ela um sentimento de compreensão e de empatia pelo que estava a ser relatado, de forma a atenuar algumas inseguranças decorrentes do processo. Ainda, foi demonstrado que todo este processo não acarretava resultados imediatos, uma vez que a abordagem adotada exigia empenho e tempo por parte de todos os adultos, devendo ser desenvolvida ao longo do tempo. O pretendido era que a criança, a longo prazo, fosse capaz de resolver os seus próprios problemas, sem o apoio dos adultos e, similarmente, de procurar e desenvolver estratégias de negociação.

Todo este trabalho permitiu aos adultos construir aprendizagens. Efetivamente, com o decorrer do tempo foi possível verificar que a ajudante de ação educativa trabalhou na abordagem a adotar perante a resolução de um conflito, evidenciando algumas alterações e adaptações, registando-se algumas diferenças. Atentemos aos dois exemplos descritos:

Situação 1 – Durante o tempo de escolha livre, na área dos blocos, S. encontrava-se a trabalhar com a caixa dos comboios. D. surgiu e pegou em dois comboios. S., que queria brincar sozinho com todos os comboios, não permitiu que D. os pegasse. De forma imediata, a ajudante de ação educativa aproximou-se, parou a ação e disse a D. para pedir desculpa. D. olhou para S. e pediu desculpa, dirigindo-se, seguidamente, para a área dos jogos.

Situação 2 – Durante o tempo de escolha livre, na área da casa, L. S. e L. F. desejavam brincar com o mesmo bebé. Ao observar a situação, a ajudante de ação educativa aproximou-se calmamente e colocou-se ao nível de ambas. De seguida, olhou para L. F. e perguntou-lhe o que se passava. Após ouvir o adulto, L. F. referiu que queria o bebé. A ajudante de ação educativa olhou para ambas e afirmou “então o problema é que querem as duas brincar com o mesmo bebé”. Enquanto L. F. olhava para o bebé e L. S. para um outro bebé, o adulto questionou-as em relação à forma como iriam resolver a situação. Ao observar que L. F. continuava sem querer partilhar o bebé, o adulto perguntou “L. (S.) empresta o bebé um pouco à L. (F.)? Ela brinca agora um pouco com ele e depois brincas tu, está bem?”. L. S. olhou para L. F. e emprestou o bebé.

Como podemos verificar através destas duas situações, existe claramente uma diferença na abordagem adotada. Neste último exemplo, para além de o adulto ter abordado as crianças calmamente, colocou-se ao seu nível e adotou uma linguagem calma e clara. Efetivamente, estas alterações evidenciaram-se porque, durante este curto período de tempo, houve uma troca de observações em relação ao grupo de crianças, ao que era desenvolvido na sala, como determinada criança se comportava perante determinado conflito ou acontecimento, o que permitiu desenvolver competências ao nível do trabalho em equipa. Ainda, conforme o conflito, houve em conjunto uma procura de estratégias. Esta procura tinha como foco levar as crianças a desenvolver uma série de estratégias de negociação.

Com o decurso do processo revelou-se igualmente pertinente, partilhar informação sobre a abordagem a adotar perante a resolução de conflitos com outros adultos responsáveis, concretamente, os familiares. Esta partilha de informação, acompanhada de um exemplo prático concernente ao seu educando (Anexo E), detinha como propósito, proporcionar aos familiares um conhecimento do trabalho que estava a ser desenvolvido na sala de atividades e, também, estimulá-los no sentido de procurarem dar continuidade do trabalho em casa.

Após uma análise à informação partilhada, todos os familiares demonstraram concordar com a abordagem a adotar, salientando que lhes parecia ser uma abordagem ponderada e consciente. Porém, um familiar em particular referiu que não se tratava de uma abordagem fácil mas que, através de algum esforço e com o tempo, certamente construiria competências para melhor a compreender e, assim, ajudar o seu educando. Também, partilharam que esta abordagem deveria ser sempre adotada pelos adultos para que, com o tempo, a criança pudesse entender como proceder no decurso do processo de resolução de conflitos e, assim, entender a resolução dos seus problemas. Quanto aos passos a adotar, salientaram a postura calma do adulto de forma a evitar, na criança, sentimentos de ansiedade e insegurança.

No geral, os familiares concordaram que a adoção de uma abordagem no processo de resolução de conflitos é uma mais-valia para o desenvolvimento e crescimento da criança, acrescentando que esta abordagem facilita o processo de conversação e contribui para a consciência dos seus atos e das suas consequências. Em relação ao papel do adulto, enquanto mediador ativo, partilharam que o seu apoio é fundamental, na medida em que, nesta idade, as crianças assumem mudanças de comportamento quando lhes é explicado o porquê dos limites de comportamento serem importantes.

### **3.3.5. Avaliação da Intervenção Pedagógica**

Tendo como assento a competência de resolução de conflitos interpessoais, a intervenção desenvolvida abrangeu diversas temáticas, como as interações, o trabalho em equipa e as estratégias de resolução de conflitos, especificadamente, a leitura de histórias, as atividades em grupos ou a pares e a construção de um painel. Tendo como objetivo diminuir o número de conflitos, através de uma observação direta ao grupo de crianças, aos seus comportamentos, aos momentos que contemplavam a rotina diária e à organização do espaço, foi possível verificar o que originava grande parte dos conflitos e encontrar estratégias para os desafios verificados. O pretendido era que as crianças adquirissem competências que as levassem, a longo prazo, a resolver os seus próprios conflitos, autonomamente, sem o apoio direto do adulto.

Assim, as intervenções ao nível da leitura de histórias, para além de terem propiciado uma série de experiências-chave, como por exemplo, o enriquecimento do vocabulário e o desenvolvimento da imaginação, permitiram às crianças reconhecer eventuais conflitos – porque determinado conflito se desenvolveu, que comportamentos eram ou não adequados, o que fizeram para resolver o problema, porque reagiram de determinada forma perante um acontecimento ou reação. Também, utilizar o livro para o conto das histórias, permitiu às crianças reconhecer os sentimentos das personagens, por exemplo, o conto da história “Desculpa!”, contribuiu para que o grupo reconhecesse os sentimentos dos amigos, como o estar zangado, o estar triste e o estar contente.

O facto de as histórias transportarem mensagens elementares, permitia ao grupo partilhar com os amigos observações, descrições e ideias – estimular, desta forma, a criança no seu processo de estruturação da personalidade e melhor adaptação à realidade que a rodeia.

Tendo sido a leitura de histórias e as atividades desenvolvidas em torno destas uma das estratégias utilizadas para a diminuição de conflitos, esta estratégia, para além de contribuir para a temática em questão, permitiu algumas alterações na área dos livros. Estas alterações passaram pelo enriquecimento da área, uma vez que, depois do conto de cada história, os livros eram colocados na estante. Efetivamente, a extensão das histórias permitiu tornar esta área num espaço mais amplo, apelativo e acolhedor, contribuindo, deste modo, para uma procura com mais regularidade.

Fotografar momentos em que as crianças estavam a desenvolver o sentido de cooperação, de partilha e de interajuda, permitiu, aquando da construção do painel, lembrar o vivenciado – com quem estavam, o que estavam a desenvolver e como se estavam a sentir. O expor as fotografias num espaço escolhido pelo grupo, contribuiu para o desenvolvimento de uma procura a este mesmo espaço, por exemplo, para observar, recordar e partilhar o vivenciado com adultos e/ou amigos.

Outra estratégia desenvolvida ao longo deste período de tempo – por necessidade constatada – foi o trabalho em equipa. Trabalhar em equipa pressupõe uma troca de informação, nomeadamente, observações desenvolvidas sobre as crianças para, num momento posterior, planear em conjunto estratégias e avaliar o desenvolvimento dessas mesmas estratégias. Assim, e de forma a que a abordagem de cada um de nós à resolução de um conflito entre duas crianças não constituísse um risco, foi elementar o desenvolvimento de um trabalho em equipa. Objetivamente, a partilha de informação, assinaladamente, bibliografia – conhecimento dos passos a adotar perante a resolução de um conflito, permitiu que a ajudante de ação educativa tivesse conhecimento do que estava a ser desenvolvido, o que contribuiu para que toda a equipa trabalhasse com o mesmo propósito. Foi possível observar um esforço por parte de toda a equipa responsável por este grupo de crianças, para tentar compreender o que estava a ser solicitado, tendo ao longo do tempo procurado trabalhar para a obtenção de resultados.

O trabalhar em equipa permitiu-nos construir compreensões sobre as crianças a cada dia e, também, a promover através dessas compreensões experiências e estratégias, tendo em vista o desenvolvimento e crescimento da criança.

Efetivamente, as intervenções referidas contribuíram para o desenvolvimento de algumas alterações no comportamento adotado pelas crianças numa situação de conflito. Em alguns casos, em vez de agirem de forma agressiva com os amigos, as crianças procuravam os adultos com o propósito de partilhar com estes o que estava a acontecer, por exemplo, referir o que determinada criança fez ou, não desenvolvendo linguagem verbal, apontar para a criança que detinha o objeto ou que queria o objeto. Igualmente, aquando da abordagem do adulto ao conflito desenvolvido, em algumas situações, as crianças partilhavam soluções. As soluções, na maioria das vezes, eram partilhadas através de gestos, por exemplo, estender o braço com o propósito de emprestar ao amigo o objeto. No que concerne à partilha de objetos, conforme as atividades desenvolvidas e as propostas sugeridas, na maioria das vezes, não era necessária a mediação do adulto, no sentido de estimular a criança a partilhar. Embora ainda surgissem conflitos relativamente ao desenvolvimento de atividades que exigissem a partilha de objetos, continuando esta a ser uma área merecedora da atenção dos adultos responsáveis, o grupo procurava partilhar e a criança que demonstrava maior dificuldade em realizá-lo, era incentivada pelo restante grupo para o desenvolver, por exemplo, aquando da exploração dos objetos utilizados para o conto da história “Desculpa!”, quando o A. observou que a D. estava a chorar porque desejava o urso que outro amigo detinha, A. disponibilizou-lhe o coelho que estava a explorar, referindo, similarmente, “toma”.

### **3.4. Jardim de Infância – Sala de 5 - 6 anos**

#### **3.4.1. Caracterização do Grupo de Crianças e dos Adultos Responsáveis**

O grupo de crianças do contexto de jardim de infância era acompanhado pela educadora e pela ajudante de ação educativa que, juntas, contribuíam para o bem-estar e para o desenvolvimento de um grupo constituído por vinte e uma crianças, dezasseis do sexo masculino e cinco do sexo feminino. Um grupo de crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade. O facto de se tratar de um grupo heterogéneo, tanto em relação à sua natureza, como em relação à faixa etária, em termos de desenvolvimento, esta diferença era significativa em todas as áreas de desenvolvimento, uma vez que promovia a troca de opiniões e experiências.

Em relação à permanência do grupo na instituição, a maioria das crianças já frequentavam a instituição no ano anterior com a mesma educadora responsável. Contudo, esta sala foi novidade para oito crianças – três crianças estavam a frequentar a instituição pela primeira vez e cinco tinham estado, no ano anterior, numa outra sala.

O grupo em questão era um grupo bastante comunicativo, ativo, energético, curioso e, sobretudo, muito empenhado. Um grupo que se envolvia nas atividades propostas de forma significativa. Porém, era um grupo que apresentava algumas dificuldades a nível comportamental, necessitando da mediação do adulto para resolver alguma situação de conflito.

**Ao nível das interações entre adultos-crianças** era perceptível o desenvolvimento de um ambiente acolhedor. Um ambiente em que as crianças procuravam os adultos para partilhar as suas ideias, as suas ações ou para obter o seu apoio. Da parte dos adultos, era visível a atenção e o cuidado depositado em cada uma das crianças da sala.

Existia um equilíbrio entre a participação da criança e a participação do adulto. Por exemplo, no tempo de grande ou pequeno grupo, era visível a partilha de controlo entre as crianças e os adultos. Nestes tempos, todos – crianças e adultos – desenvolviam uma participação ativa, pois todas as ideias e ações eram ouvidas e, assim, respeitadas.

Ao longo do dia, os adultos acompanhavam as crianças nos diferentes momentos que contemplavam a rotina diária, inclusivamente, durante o tempo de trabalho nas áreas fazia parte do quotidiano ver os adultos responsáveis junto das crianças, sentados à mesa ou no chão, “quando as crianças vêem os adultos a assumir um papel nas brincadeiras, aprendem que eles estão dispostos a brincar” (Hohmann & Weikart, 2011, p.317). Nestes momentos, os adultos procuravam estimular as

crianças, apoiando as suas ideias e ações. Também, procuravam partilhar observações e descrições do que estavam a desenvolver.

**Ao nível das relações entre as próprias crianças** era visível o desenvolvimento de relações de companheirismo e de cumplicidade. As crianças procuravam partilhar as suas ideias e ações com os amigos, como procuravam apoiar o amigo nas suas ações. Porém, nos tempos de pequeno grupo era frequente o desenvolvimento de conflitos aquando da realização de atividades em conjunto, em que tinham de partilhar objetos, tomar decisões em grupo ou dividir responsabilidades.

Nestas situações, o comportamento usual adotado era os elementos do grupo discutirem, necessitando da mediação do adulto para tomar uma decisão. Relativamente à partilha de objetos, o comportamento observado era as crianças puxarem para si o objeto desejado, não desenvolvendo, em alguns casos, comunicação verbal. Perante este comportamento, era necessária a mediação do adulto, no sentido de estimular a partilha dos objetos. Também, no desenvolvimento de jogos que exigiam alguma competitividade, as crianças demonstravam alguns comportamentos desafiadores, conforme os resultados obtidos – aceitação do fracasso e do sucesso no jogo. Ainda, e de forma a ganhar determinada atividade, alguns elementos do grupo não cumpriam as regras estabelecidas inicialmente, sendo necessária a intervenção do adulto para relembrar, por exemplo, a importância do cumprimento das regras do jogo.

### **3.4.2. Apresentação do Ambiente Educativo**

#### **3.4.2.1. Espaço Pedagógico da Sala de Atividades**

A sala de atividades, cuja planta pode ser consultada em anexo (Anexo B), estava organizada de forma a proporcionar uma diversidade de oportunidades à criança. Estava, assim, organizada segundo o nível de desenvolvimento e de acordo com as necessidades, iniciativas e interesses do grupo.

Também, era um espaço pensado nas necessidades do contexto institucional, uma vez que os móveis e os materiais estavam organizados de modo a que, no tempo de descanso, fosse possível colocar os catres. Desta forma, este espaço permitia às crianças sentirem-se confortáveis durante este momento da rotina.

Era perceptível o facto de estarmos perante um espaço que apresentava boas condições de higiene no que diz respeito ao ambiente no seu todo. Ainda, era visível estarmos perante uma sala com

boa circulação de ar e luz natural. A existência de diversas janelas suavizava o ambiente e oferecia uma temperatura adequada.

A organização do espaço tinha como assento o modelo curricular *High-Scope*, estando, deste modo, organizado por áreas de interesse, especificadamente, a área dos carros e das construções, a área da casa, a área dos jogos, a área da leitura e da escrita, a área da expressão plástica e a área das ciências e das experiências, uma vez que “esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.66).

Tratando-se de uma sala bem organizada e com espaço suficiente, como indicado, era perceptível a existência de iluminação natural em toda a sala. Uma das áreas que se encontrava junto da janela era a área da leitura e da escrita, que ocupava um espaço amplo e que era constituída por uma estante, organizada segundo os diferentes tipos de livros, por um computador, por um fantocheiro, entre diversos outros materiais que possibilitavam às crianças o desenvolvimento de variadas atividades. A área da expressão plástica e a área das ciências e das experiências também se encontravam junto das janelas e, igualmente, entre o lavatório por questões práticas. A área dos blocos ocupava uma parte substancial da sala, uma vez que, neste espaço também se realizavam os tempos de grande grupo. Ainda, esta área permitia à criança, aquando do tempo de trabalho nas áreas, realizar atividades que envolviam todo o corpo e desenvolver trabalhos cooperativos com amigos ou adultos. A área dos jogos e a área da casa ocupavam um espaço amplo, podendo as crianças desenvolver, em ambas, atividades em grupos.

Estas áreas apresentavam espaço adequado para as diversas atividades e encontravam-se devidamente etiquetadas e interligadas, facilitando o acesso entre elas e proporcionando oportunidades de realizar atividades compatíveis em áreas próximas. Esta organização permitia, similarmemente, perceber quais os materiais que estavam disponíveis e onde os encontrar, uma vez que possibilitava às crianças e aos adultos, um contacto visual sobre todo o espaço da sala. Sendo assim, esta disposição do espaço permitia, então, à criança, não só desenvolver autonomia e iniciativa mas, também, estabelecer relações com adultos e crianças.

No que concerne aos materiais que este espaço disponibilizava, estes encontravam-se agrupados de forma lógica, perfeitamente visíveis e acessíveis à criança. Era possível, em cada área, contactar com os mais diversos (e seguros) materiais – como materiais manipuláveis e autênticos que, por estratégia da educadora, existiam em número reduzido, de forma a proporcionar à criança, de modo espontâneo e natural, competências sociais e a partilha inerente à resolução de conflitos. Nesta

perspetiva, permitia à criança centrar-se nas suas ações e interações. Quando se tratava de objetos estimulantes e motivadores, que apelavam aos múltiplos sentidos, a criança tendia a explicar para que servia determinado material, tendia a referir o que fazia com ele e como o deveríamos utilizar, o que encorajava a linguagem expressiva, visto que as crianças descreviam as suas intenções a outras crianças e adultos.

Neste espaço, também era perceptível a existência de diversos materiais reutilizados, uma vez que, “uma das formas através das quais os adultos podem apoiar os interesses das crianças é a do fornecimento de “materiais de desperdício”” (Hohmann & Weikart, 2011, p.174). E ainda, materiais reais, como o telefone, o telemóvel, as panelas e a balança na área da casa, pois “as crianças preferem as coisas ‘a sério’, provavelmente porque vêm os adultos em casa usarem colheres, tijelas, passadores e por aí adiante, e o impulso para imitar as acções dos adultos é muito forte” (Hohmann & Weikart, 2011, p.189).

Assim como as áreas de interesse, os materiais encontravam-se devidamente etiquetados com fotografia real e a respetiva legenda. Esta organização permitia à criança corresponder a imagem à palavra – estratégia que facilitava a arrumação, identificação e localização dos materiais.

Este era um espaço, ainda, composto por produções realizadas pelas crianças, produções expostas em placards renovados com bastante frequência.

#### **3.4.2.2. Rotina Diária da Sala de Atividades**

Do mesmo modo que o espaço ia sendo estruturado conforme as necessidades e os interesses das crianças, o mesmo se sucedia com a rotina diária, uma vez que esta estava organizada de forma a atender aos mais diversos momentos de exploração, fosse com objetos e espaços variados, fosse com ideias, situações ou acontecimentos (Anexo D).

A rotina diária da sala era constante, consistente e flexível, que possibilitava “à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas” (Hohmann & Weikart, 2011, p.224). Assim, era uma rotina organizada de forma a encorajar o envolvimento ativo da criança, proporcionando-lhe tempo para levar a cabo as suas iniciativas com pessoas, materiais e ideias. Como indicado, a rotina era consistente, contudo, também se apresentava flexível, pois sempre que a educadora considerava necessário, o plano era alterado de forma a atender aos interesses e necessidades das crianças.

No que concerne aos momentos que se sucediam ao longo do dia, a criança era constantemente informada, detendo a perfeita consciência dos momentos que constituíam a rotina, por

exemplo, que depois do tempo de pequeno grupo, seguiria o tempo de higiene e que, depois deste, o tempo de almoço. Este conhecimento permitia à criança desenvolver o sentido de autonomia e de responsabilidade, possibilitando-lhe uma participação ativa e significativa, pois entendia a rotina diária “como uma série previsível de acontecimentos” (Hohmann, Banet & Weikart, 1992, p.81).

O tempo de planejar-fazer-rever estava organizado de forma a que as crianças pudessem, com tempo, refletir sobre o que desejavam fazer e, posteriormente, refletir sobre o que realizaram. Sendo assim, este momento era organizado de modo a que, diariamente, um grupo de três crianças planeasse de forma pormenorizada, enquanto que as restantes crianças faziam-no, contudo, de um modo geral. No momento de revisão o processo era exatamente o mesmo, o grupo que, inicialmente, referiu de forma pormenorizada o que desejava fazer, adotava o mesmo procedimento na revisão. Este momento permitia à criança exprimir as suas escolhas – decidir para que área pretendia ir, que material desejava explorar e de que modo pretendia explorá-lo. Durante o tempo de trabalho nas áreas, as crianças desenvolviam as suas escolhas, contudo, poderia não haver tempo suficiente para concretizá-las na totalidade, optando por outras iniciativas – “querer” que surgiu durante a ação e que não foi planeado.

Relativamente aos tempos de pequeno e grande grupo, estes refletiam e eram realizados em função das intenções, dos interesses e das necessidades das crianças. Durante estes momentos as crianças eram estimuladas a explorar materiais e a desenvolver experiências que, em outros momentos, poderiam não vivenciar. Ainda, estes permitiam ao adulto observar as aprendizagens desenvolvidas por cada criança – em grupo e individualmente.

Em relação aos cuidados pessoais, por exemplo, o tempo de refeição, as crianças comiam todas juntas, ao mesmo tempo. Sendo este momento extenso, as crianças eram servidas calmamente e comiam ao seu próprio ritmo. Durante este tempo, elas desenvolviam diversas interações sociais positivas. No que concerne ao tempo de descanso, as crianças eram colocadas a dormir, todas à mesma hora, exceto os finalistas. As crianças que acordavam antes da hora viam desenhos animados, enquanto que outras estavam a acordar calmamente ou continuavam a dormir.

Os finalistas não dormiam, uma vez que se encontravam com a professora do primeiro ciclo. Durante este tempo era, então, efetuado um trabalho pedagógico específico de preparação para a integração no primeiro ciclo. De acordo com a educadora (2012), este trabalho implicava o desenvolvimento de determinadas competências, como o conseguir estar sentado por um período mais prolongado de tempo, o adquirir hábitos de levantar o braço quando pretendia falar e esperar pela sua vez.

A vivência de um momento em que a criança refletia sobre o seu comportamento ao longo do dia, olhando para as regras que estavam expostas na sala – regras realizadas em conjunto com as crianças no início do ano – fazia parte da rotina diária. Neste momento de reflexão, as crianças partilhavam os seus sentimentos e as suas opiniões. Como estratégia, e de forma a presentear e estimular as crianças que se portavam bem, que cumpriam as regras, a educadora oferecia um *sticker* à escolha da criança, sendo este colocado no portfólio individual.

### **3.4.3. Objetivos da Intervenção Pedagógica**

Para uma intervenção ao nível da resolução de conflitos interpessoais, foram procuradas estratégias que permitissem às crianças levar a cabo as suas intenções e ações sem interrupções, diminuindo, deste modo, o número de conflitos entre o grupo. Também, e de forma a que a resolução de um conflito não constituísse um perigo, mas uma oportunidade para que a criança adquirisse competências que a levasse, no futuro, a resolver os seus próprios problemas, foi procurada uma abordagem a adotar perante a resolução de um conflito.

Sendo este um grupo de crianças bastante comunicativo e ativo, no desenvolvimento de atividades que exigiam alguma competitividade, especificadamente, nas sessões de movimento, as crianças manifestavam, por vezes, alguns comportamentos desafiadores. Também, aquando do desenvolvimento de atividades em grupos ou a pares, em que as crianças deveriam tomar decisões em conjunto e dividir responsabilidades, e perante atividades que exigiam a partilha de objetos, o grupo, por norma, desenvolvia alguns conflitos.

Tendo em atenção o indicado, o objetivo para uma intervenção a este nível seria o de proporcionar, nos tempos de grande e pequeno grupo, oportunidades às crianças para tomarem decisões em conjunto, dividirem responsabilidades, partilharem objetos, opiniões e interesses. Não necessitando, para esse efeito, da mediação do adulto no desenvolvimento destas competências, mas sabendo que ele estaria presente, podendo contar com o seu apoio. Um outro objetivo seria a apreensão de passos, em situações concretas, que permitissem a abordagem à resolução de conflitos, levando, concretamente, a criança a reconhecer os sentimentos, a expressar qual é o problema e a pensar em ideias para o solucionar.

Nesta abordagem, todo o trabalho desenvolvido levou à adoção de estratégias de intervenção. Esta intervenção passou pelo desenvolvimento de um apoio e acompanhamento na resolução de conflitos; pela planificação de atividades para os tempos de pequeno e grande grupo, tendo como base as características do grupo, os seus interesses e necessidades, ou seja, oportunidades de trabalho em

grupo ou a pares, de forma a explorar o sentido de cooperação, de interajuda, de negociação, de distribuição de tarefas e de partilha dos objetos; e pelo desenvolvimento, nas sessões de movimento, de jogos em que as crianças tivessem de trabalhar em equipa, isto é, atividades que requeriam o espírito de cooperação e de partilha entre os elementos do grupo. Ainda, mostrou-se pertinente a leitura de histórias, aproveitando um momento específico da rotina – o tempo da hora do conto. Para o desenvolvimento desta estratégia, procuramos explorar histórias que retratassem, não só a resolução de conflitos mas, também, valores como, a cooperação, a interajuda, a partilha e a amizade. A partir destas, procuramos remeter para a clarificação de valores, tendo em atenção os problemas hipotéticos representados nas histórias.

### **3.4.4. Estratégias de Intervenção**

#### **3.4.4.1. Planificação de Atividades, Apoio e Acompanhamento no Tempo de Pequeno e Grande Grupo**

O desenvolvimento desta estratégia foi pensado com o objetivo de criar um ambiente mais agradável em que as crianças pudessem partilhar opiniões e ideias, enquanto realizavam experiências que iam ao encontro dos seus interesses e necessidades. Assim, o trabalho desenvolvido durante o tempo de pequeno e grande grupo tinha como propósito, estimular o diálogo – interações entre as próprias crianças e entre as crianças e os adultos sobre o que estavam a fazer, sobre as tarefas necessárias para determinada ação, sobre a distribuição de tarefas, tomadas de decisões, observações, descrições e opiniões.

De acordo com os interesses e as necessidades do grupo, foi proposto às crianças atividades em que tivessem de trabalhar em conjunto, desenvolvendo para esse efeito, por exemplo, o sentido de cooperação e de interajuda entre os elementos do grupo. Tendo sido a fomentação do diálogo entre os elementos do grupo – sobre o que estavam a desenvolver ou observar (o seu trabalho e/ou o trabalho dos vários elementos) – um dos propósitos para o desenvolvimento desta estratégia, também se pretendia que as crianças se envolvessem nas atividades propostas.

Este trabalho teve, assim, como base o desenvolvimento de um conjunto de atividades, por exemplo, a realização de representações com paus e pedras no tempo de pequeno grupo. Fazendo uma breve referência à atividade, depois de explicado o que se pretendia, quando questionei cada criança sobre o que gostaria de fazer, o Z., ao verificar que os restantes amigos gostariam de realizar representações diferentes – uns queriam fazer uma casa, outros uma pista e outros uma árvore –

referiu “podemos votar, a maioria ganha”. Perante esta observação mencionei que poderíamos pensar numa outra ideia, tendo o S. partilhado, “fazemos a casa no meio e a estrada à volta”, coadunando, deste modo, todas as ideias dos elementos do grupo. Depois de delineado o que iria ser realizado, o grupo dividiu tarefas, duas crianças ficaram responsáveis por representar o sol, o céu e a árvore, e outras duas por construir a casa. Porém, uma criança em específico quis, individualmente, construir uma pista de corrida. Embora tivesse partilhado que era um trabalho em grupo, em que todos trabalhávamos para construir a mesma representação, o A. quis ficar responsável por realizar a pista, tendo recusado a ajuda de um dos amigos. Ainda, e uma vez que necessitava de mais pedras para concluir a sua construção, tomou a iniciativa de “pegar” em algumas pedras da árvore já representada, não tendo questionado os amigos sobre o facto de puderam emprestar. Perante este comportamento, partilhei que não podíamos “pegar” em objetos que os amigos estavam a utilizar, que deveríamos pedir emprestado. Ainda, referi que, se por alguma eventualidade o amigo não poder emprestar, deveríamos pensar numa outra forma de resolver o problema. Num momento seguinte, o A. pediu emprestado aos elementos do seu grupo alguns materiais de que necessitava, contudo, como não foi possível emprestarem os materiais solicitados, A. deslocou-se a outro grupo com o propósito de os pedir. Assim, não só pediu emprestado, não tendo “pegado”, como pensou noutra forma de resolver um problema que surgiu com o decorrer da sua ação.

Esta atividade foi realizada porque, no tempo de exterior, foi possível observar uma criança a explorar paus. Com estes, procurou realizar uma construção, contudo, verificou que não detinha os suficientes para continuar a sua representação. Deste modo, esta atividade foi selecionada de forma a possibilitar uma oportunidade de exploração com este tipo de material. Também, porque proporcionaria oportunidades às crianças ao nível da comunicação e, similarmemente, oportunidades de desenvolver competências no âmbito das relações sociais, nomeadamente, o ser sensível aos interesses e ideias das outras crianças, ao cooperar e negociar; e no âmbito da representação criativa, especificamente, o fazer representações com diferentes materiais.

Outra das atividades propostas, no tempo de grande grupo, foi o “Jogo dos Manequins”. Dividindo o grupo em equipas, cada equipa teve de eleger um representante que assumiu o papel de “manequim”. Estando exposto no centro do tapete da área dos carros e das construções uma diversidade de acessórios e roupas da área da casa, os restantes elementos de cada equipa tiveram de vestir o “manequim” com o maior número de peças de roupa e acessórios ao som da música – tendo sido a equipa vencedora a que vestiu o “manequim” com o maior número de peças quando a música

terminou. Num momento inicial, aquando da escolha do representante, foi necessária a mediação do adulto para o realizar, tendo estes começado por questionar os elementos dos grupos de forma a saberem quem gostaria de representar o grupo; seguidamente, depois dos elementos de cada equipa saberem quem gostaria de ser o “manequim”, votaram nos candidatos, elegendo, desta forma, um representante (“manequim”). Com este procedimento, num outro momento, as crianças não necessitaram da mediação do adulto para nomear o “manequim”, conversando entre si, elegendo-o de forma autónoma. Foi possível observar que, num grupo, um dos elementos questionou quem gostaria de ser o “manequim”, tendo apenas uma criança se voluntariado. Noutro grupo, quando duas crianças se voluntariaram para ser o “manequim”, uma outra criança do grupo tomou a iniciativa de referir a lengalenga “Pim, pam, pum, cada bola mata um, da galinha p’ró Perú, quem se livra é mesmo tu!”.

Deste modo, apesar de ter sido necessária a mediação do adulto num primeiro momento, já num segundo momento, as crianças demonstraram autonomia em escolher, ouvindo os restantes elementos do grupo, para posteriormente poderem avaliar e decidir – distribuir papéis. Igualmente, discutiram, no sentido em que cada criança referiu a sua escolha, proporcionando um momento de troca de observações. Ainda, e no que concerne ao modo como trabalharam em equipa, com o decorrer do jogo, as crianças cooperaram entre si, auxiliando um amigo quando tentava vestir um casaco ou esperando, por exemplo, enquanto um amigo colocava um cinto, para depois poder vestir o “manequim” com a peça que selecionou.

Assim, as crianças procuraram trabalhar em equipa, cooperando e resolvendo problemas que surgiram ao brincar. Efetivamente, esta atividade foi significativa, uma vez que, para além de as crianças terem desenvolvido o raciocínio lógico-matemático, ao proceder à contagem das peças no final, precisamente, análise da quantidade/número de peças, observaram que estratégias podiam utilizar para tomar uma decisão, tendo, num momento posterior, utilizado, comunicado, ouvido e respeitado os restantes elementos.

Esta atividade foi realizada porque as crianças demonstravam bastante interesse em vestir roupa e em calçar sapatos aquando do tempo de trabalho nas áreas, nomeadamente, na área da casa. Deste modo, os motivos pela qual esta atividade foi selecionada, deveram-se ao facto de proporcionar às crianças oportunidades ao nível da comunicação mas, também, oportunidades de desenvolver competências no âmbito das relações sociais, mais propriamente, o trabalhar em equipa, o cooperar e o resolver problemas ao brincar; e o sentido de si próprio, concretamente, o sentido de autonomia, vestir-se sozinha e/ou com ajuda.

#### **3.4.4.2. Apoio e Acompanhamento às Crianças nas Sessões de Movimento**

O desenvolvimento desta estratégia foi pensado com o objetivo de propor às crianças atividades interessantes, jogos de equipa em que se sentissem envolvidas, não demonstrando comportamentos desafiadores perante jogos que exigissem alguma competitividade.

Conforme os interesses e as necessidades do grupo foram, então, procuradas atividades em que as crianças tivessem de trabalhar em conjunto. Ao trabalhar em grupo, os elementos tinham de dialogar, de ouvir e respeitar o seu par ou grupo. Desta forma, e no que concerne às atividades que exigiam alguma competitividade, o grupo era estimulado a cumprir as regras estabelecidas inicialmente e a aceitar os resultados obtidos de forma harmoniosa. Também, perante atividades de grupo ou de pares, era fomentado o diálogo, o sentido de cooperação e de interajuda.

Do conjunto de atividades desenvolvidas, ressalto a sessão de movimento em que as crianças jogaram ao jogo “A Pesca”. Para o desenvolvimento deste jogo formaram-se duas equipas. A primeira criança de cada equipa teve de dirigir-se a uma caixa e retirar um bloco, seguidamente, teve de passar o bloco ao amigo seguinte, que passou aos restantes amigos, ou seja, o bloco percorreu todos os elementos até chegar ao último elemento da fila. Este último teve de colocar o bloco no interior do arco que se encontrava atrás dele. Por fim, e de modo a saber que equipa apanhou mais blocos, estes foram contados.

Como o jogo implicava deslocar-se pelo espaço e, estando o grupo composto por dezanove crianças, o espaço tornou-se relativamente pequeno para desenvolver jogos de equipas com um número razoável de elementos. Desta forma, foi sugerido que se realizassem três equipas, aliando as crianças mais novas às crianças mais velhas – finalistas. Assim, num momento inicial, o jogo realizou-se com duas equipas, tendo a terceira permanecido a observar e a apoiar as duas equipas em jogo. Destas últimas, quem alcançou menos blocos, deu vez à equipa que se encontrava a observar.

Num momento inicial do jogo, as crianças não estavam a cumprir uma das regras – fazer com que o bloco percorresse todos os elementos do grupo, antes de colocar no interior do arco. Perante este procedimento, reforcei, referindo que a criança que estava no início apenas podia “pescar” outro bloco quando o anterior tivesse passado por todos os elementos do grupo, tendo, inclusivamente, o último elemento colocado o bloco no interior do arco. Perante a minha abordagem, aquando da perceção de que o bloco apenas contaria se percorresse todos os elementos, as crianças, com o decorrer do momento, foram atenciosamente verificando se, efetivamente, o bloco percorreria todas as crianças, trabalhando em equipa.

Esta atividade foi realizada porque as crianças demonstravam bastante interesse por jogos. Deste modo, os motivos pela qual esta atividade foi selecionada, deveram-se ao facto de permitir o desenvolvimento de competências ao nível das relações sociais, especificamente, o compreender e cumprir regras do jogo, e o trabalhar em equipa (cooperação); e ao nível da expressão motora, nomeadamente, o receber e dar objetos (transportar objetos).

Uma outra atividade desenvolvida, numa sessão de movimento, foi a construção de uma pirâmide com copos de iogurte. Em equipas de quatro elementos, propusemos às crianças, com os copos, construir uma pirâmide. Os elementos de cada equipa tiveram de se organizar, com o propósito de construir a pirâmide, procurando que esta não caísse, uma vez que ganhava a equipa que terminasse a sua construção em primeiro lugar. Quando partilhei que seria um jogo em equipa, em que teriam de jogar em conjunto, de forma autónoma, as crianças discutiram e trocaram ideias, no sentido de dividirem tarefas. Quando questioneei cada grupo relativamente à forma como iriam trabalhar, os grupos referiram “cada um vai por” e “ela vai por em baixo, ele no meio e eu no topo”. Aquando do jogo, cada criança procurou realizar a sua tarefa – cumprir com a sua responsabilidade, tendo os restantes elementos apoiado e partilhado descrições. Autonomamente, as crianças trabalharam em grupo, não tendo sido necessária a mediação do adulto para as orientar no processo de distribuição de tarefas e no procedimento das suas ações.

Esta atividade foi realizada porque, no tempo de trabalho nas áreas, na área dos carros e das construções, uma criança se envolveu de forma empenhada na construção de uma pirâmide com copos de iogurte. Desta forma, esta atividade foi selecionada de forma a proporcionar oportunidades à criança no âmbito do movimento, especificamente, o movimentar e transportar objetos a um sinal; e das relações sociais, nomeadamente, o trabalhar em equipa e o cumprir regras do jogo.

#### **3.4.5. Avaliação da Intervenção Pedagógica**

O trabalho desenvolvido durante o tempo de grande e pequeno grupo demonstrou ser muito positivo, pelo facto de as crianças procurarem dialogar com os elementos do grupo, no sentido de partilhar (mostrar e falar) os seus trabalhos, as suas opiniões e ideias, e ainda, no sentido de ouvir as sugestões e ideias dos outros.

O desenvolvimento de conflitos num espaço onde se encontra um número razoável de crianças é natural. Estes conflitos, mesmo não sendo violentos, geram um sentimento de ansiedade e de *stress* e, nesta compreensão, influenciam a forma como as crianças interagem e desenvolvem as suas ações.

Tendo sido o objetivo destas intervenções, tornar os tempos de grande e pequeno grupo em momentos mais agradáveis, procurou-se, para esse efeito, que as atividades desenvolvidas fossem ao encontro dos interesses e das necessidades do grupo. Assim, para além de trabalharmos no sentido de proporcionar momentos em que as crianças participassem ativamente nas atividades propostas, partilhando sugestões e ideias, trabalhamos de forma a que o grupo demonstrasse vontade em participar, expressando envolvimento pela atividade através da sua postura, expressões faciais e comentários verbais.

Tendo sido desenvolvido um conjunto de estratégias para o problema evidenciado, resolução de conflitos interpessoais, com o tempo as crianças foram demonstrando alterações. Efetivamente, para além de reconhecerem eventuais conflitos (que comportamentos eram ou não adequados), reconheciam os sentimentos dos amigos e partilhavam soluções.

Ao nível da planificação de atividades, apoio e acompanhamento nos tempos de pequeno e grande grupo, embora ainda surgissem conflitos no que concerne ao desenvolvimento de atividades que exigissem a partilha de objetos, ao longo das atividades, os grupos procuravam ouvir e respeitar as opiniões dos seus amigos. A divisão de tarefas e a tomada de decisões, embora num momento inicial fosse resultado de diversos conflitos, com o decorrer do tempo e das atividades, o grupo procurava pensar em estratégias para tomar decisões, por exemplo, o desenvolvimento de interações positivas, o desenvolvimento de escolhas democráticas (o processo de votação), a partilha da lengalenga e a coadunação das diferentes ideias. Estratégias que, para além de permitirem a tomada decisões, sem a mediação do adulto, contribuíam para a diminuição de um sentimento de ansiedade num momento inicial de trabalho, uma vez que os conflitos influenciavam a forma como a criança interagia com os seus amigos, os adultos e os objetos, e como desenvolvia as suas atividades.

Um exemplo do que foi referido decorreu durante um trabalho no tempo de pequeno grupo – um concurso de bolos com plasticina. Durante a atividade, o F. referiu “vou fazer a cerca”, tendo o D. mencionado “vou te ajudar”. Ainda, o G. disse “vou fazer um pato”, ao que R. referiu “vou fazer as pedras” para contornar o lago. Como evidenciado, o grupo desenvolveu competências como, o trabalhar em grupo, cooperando, o fazer e expressar escolhas para atingir um objetivo comum a todos, partilhando também vantagens dessa mesma cooperação.

Em outras atividades, foi possível observar que as crianças eram sensíveis aos interesses e ideias dos amigos, ao cooperar e negociar, não só aquando do momento inicial, em que cada criança partilhava as suas ideias mas, igualmente, aquando do desenvolvimento da atividade. Também, em algumas atividades, num primeiro momento, era necessária a mediação do adulto, já num segundo

momento, as crianças demonstravam autonomia em escolher, ouvindo os restantes elementos do grupo, para posteriormente poderem avaliar e decidir. Assim, discutiam, no sentido em que cada criança referia a sua escolha, proporcionando um momento de troca de observações.

No âmbito do apoio e acompanhamento nas sessões de movimento, sendo desenvolvidas atividades que exigiam alguma competitividade, esta competitividade conduzia ao levantamento de diversos conflitos interpessoais. Contudo, com o tempo, as crianças procuravam apoiar e cooperar com o amigo. Perante determinados jogos em que era necessário dividir responsabilidades, cada criança procurava cumprir com a sua responsabilidade, tendo os restantes elementos apoiado e partilhado observações. Efetivamente, autonomamente, as crianças procuravam trabalhar em grupo, não necessitando da mediação do adulto para as orientar no processo de distribuição de tarefas e no procedimento das suas ações.

No que concerne ao cumprimento das regras, é natural nestas idades o desenvolvimento do desejo pelo sucesso no jogo. Assim, e como este desejo conduzia, por vezes, ao não cumprimento das regras, originava diversos conflitos. Com o decorrer das atividades, era partilhado com as crianças a necessidade de cumprir as regras, como era partilhado, após o fracasso no jogo, a importância de apoiar, por exemplo, as equipas em jogo. Também, era partilhado, após o sucesso no jogo, a relevância de apoiar as equipas em desvantagem. Embora tenha sido uma área trabalhada com o decorrer do tempo, ainda constitui uma área a explorar, merecendo, para esse efeito, a atenção do adulto.

## **Considerações Finais**

O desenvolvimento da criança processa-se a todos os níveis, social, interpessoal e moral. Sendo o desenvolvimento social o que afeta o relacionamento entre pares, de acordo com Lino (1996), “os conflitos são inevitáveis entre crianças pequenas, pelas suas próprias características, pela sua capacidade de perceber o mundo e de se relacionar com os outros” (p.84).

Nesta compreensão, e uma vez que os conflitos não podem ser evitados de todo, o educador deve estar preparado para responder de forma mais adequada. Para esse efeito, é importante que desenvolva conhecimentos sobre a temática, nomeadamente, conhecimentos sobre as estratégias de resolução de conflitos e, não menos importante, as estratégias de prevenção de conflitos. As estratégias de resolução de conflitos, segundo Hohmann e Weikart (2011) implicam a adoção de uma abordagem que envolve seis passos. Já as estratégias de prevenção de conflitos, de acordo com Lino (1996) consideram a organização do ambiente educativo, a estrutura de uma rotina diária consistente e o desenvolvimento de uma relação de apoio entre os adultos e as crianças.

Sendo a temática – resolução de conflitos – desafiante na sua complexidade, é fundamental o desenvolvimento de um processo de reflexão e de conhecimento sobre toda a sua abrangência, mais concretamente, a organização do espaço físico, a rotina diária e as relações desenvolvidas. Neste enquadramento, a integração da prática de observação e reflexão assume-se como indispensável, uma vez que, através deste processo, o educador pode identificar os problemas que estão a contribuir para o desenvolvimento de conflitos. Também, pode contribuir para a identificação de dificuldades, necessidades e interesses das crianças, podendo, num momento posterior, planear nesse sentido.

Nesta abordagem, e como relatado no tópico referente à intervenção pedagógica, foram realizadas intervenções distintas em contextos reais – contexto de creche e de jardim de infância. Estas intervenções contribuíram, efetivamente, para uma mudança ao nível do desenvolvimento de conflitos interpessoais.

Em relação ao contexto de creche, através de uma observação cuidada, procurou-se conhecer o ambiente educativo, a rotina diária e as crianças. Este conhecimento permitiu identificar a resolução de conflitos como temática a ser trabalhada e reconhecer os motivos para o desenvolvimento de conflitos.

Como forma de procurar e encontrar estratégias que permitissem diminuir o número de conflitos, a observação, a reflexão e um conhecimento sobre a temática demonstraram ser imprescindíveis.

Nesta linha de pensamento, o trabalho em equipa assumiu-se como uma necessidade a desenvolver. Ainda que os educadores tenham um conhecimento fundamentado sobre a temática, as ajudantes de ação educativa devem usufruir de um completo trabalho em equipa que as ajude no desenvolvimento de competências. A partilha de informação possibilita, aos ajudantes de ação educativa, o conhecimento de um conjunto de estratégias essenciais que lhes permitirão desenvolver uma ação mais pertinente no processo de resolução de conflitos. Ainda, possibilita desenvolver um conhecimento sobre cada criança, para melhor a estimular e apoiar.

O trabalho em equipa demonstrou-se, então, importante neste processo, na medida em que permitiu um conhecimento individualizado sobre cada criança. Também, possibilitou a criação de um espaço onde, em conjunto, foram partilhadas situações concretas ocorridas na sala. Esta partilha possibilitou, aos adultos, o desenvolvimento de uma reflexão para melhor atender à situação.

Neste contexto, o desenvolvimento de uma abordagem aos familiares comprovou ser igualmente relevante, no sentido em que permitiu dar a conhecer e sensibilizar os adultos para a consciência desta dimensão no processo de desenvolvimento e crescimento da criança.

Desta forma, as estratégias de prevenção e de resolução de conflitos foram o foco desta intervenção. Estas estratégias envolveram a adoção dos seis passos propostos pelo modelo curricular *High-Scope* e a planificação de atividades educacionais, mais propriamente, a leitura de histórias, a clarificação de valores retratados nas histórias e o desenvolvimento de atividades que requeriam o espírito de cooperação e de partilha entre as crianças.

No que concerne ao contexto de jardim de infância, a temática trabalhada foi, igualmente, a resolução de conflitos, porém, as intervenções desenvolvidas assumiram estratégias distintas.

Sendo assim, a adoção de estratégias de resolução de conflitos provou ser elementar, tal como foi essencial, as estratégias de prevenção de conflitos. Nesta compreensão, a intervenção desenvolvida centrou-se nos momentos de grande e pequeno grupo, uma vez que o propósito era proporcionar oportunidades às crianças para tomarem decisões em conjunto, dividirem responsabilidades, partilharem objetos, opiniões e interesses.

Através da análise das intervenções desenvolvidas em cada contexto, foi possível observar que estas tiveram percursos muito diferentes, contudo, todas contribuíram para a melhoria de resultados ao nível dos conflitos interpessoais. Especificamente, no contexto de creche, as intervenções ao nível da leitura de histórias permitiram o desenvolvimento de discussões em torno dos conflitos evidenciados – porque se desenvolveu determinado conflito, que sentimentos demonstravam os envolvidos, que comportamentos não eram adequados e o que fizeram para resolver o problema. Deste modo, as

discussões desenvolvidas permitiram o reconhecimento de conflitos e os sentimentos demonstrados. Em relação às atividades que requeriam a partilha de objetos, na maioria das vezes, as crianças, autonomamente, partilhavam os objetos, porém, quando esta partilha não se efetuava, eram estimuladas pelos seus pares.

No que concerne à resolução de conflitos, perante um problema, por diversas vezes, em vez de agirem de forma desafiadora, as crianças procuravam os adultos com o propósito de receber apoio.

No contexto de jardim de infância, também se verificaram resultados significativos. Efetivamente, no processo de resolução de conflitos, as crianças reconheciam os sentimentos dos seus pares, propunham soluções e agiam conforme o acordado.

Ao nível da planificação de atividades, as crianças procuravam partilhar os objetos, ouvir e respeitar as opiniões dos seus amigos. Aquando das atividades em grupo, com o decorrer do tempo, para a tomada de decisões o grupo procurava pensar em estratégias, como a votação, o desenvolvimento de interações positivas, a partilha da lengalenga e a coadunação das diferentes opiniões/ideias. O processo de tomada de decisões exigia, então, o desenvolvimento de interações sociais, como a partilha de ideias, opiniões, interesses e observações.

Nas atividades que propunham a partilha de responsabilidades, as crianças procuravam trabalhar em grupo, não necessitando da mediação do adulto para as orientar no processo de distribuição de tarefas e no procedimento dos seus compromentimentos.

Todo este percurso envolveu, assim, a prática de observação e reflexão, e uma leitura constante sobre a temática – resolução de conflitos – e sobre as intervenções, uma vez que estas intervenções compreenderam aspetos relacionados com as relações sociais, o processo de tomada de decisões, as estratégias de negociação e a aprendizagem ativa.

É importante referir que todo este processo se revelou um percurso de crescimento pessoal e profissional. Ao nível pessoal possibilitou o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica, que me proporcionou muitos momentos de dúvida, de receio, de insegurança, de questionamento e de ansiedade perante variadas situações. Ainda neste âmbito, possibilitou trabalhar e desenvolver competências de trabalho em equipa, devido à sua importância constante durante todo o processo, fomentando dessa forma, a construção de relações autênticas com os adultos e as crianças. Ao nível profissional permitiu a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências enquanto estagiária em contante aprendizagem, como a integração das capacidades de observação e de reflexão sobre a observação. Ainda, a procura e construção de conhecimentos sobre a temática e as dimensões

inerentes ao contexto educativo permitiram o desenvolvimento de uma prática mais segura e, assim, mais consistente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barra, S., M., M. (1997). *Da Palavra à Resolução de Conflitos. Experiência de uma Abordagem Integrada*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho, Braga.
- Campos, B., P. (1990). *A Relação Educativa*. In A. Ribeiro, *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens V. I* (pp. 13 – 156). Lisboa: Universidade Aberta.
- Coimbra, J., L. (1990). *Desenvolvimento Interpessoal e Moral*. In B. P. Campos, *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens V. II* (pp. 11 – 44). Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, A., J., F. (2011). *A Intervenção para a Resolução de Conflitos em Contexto de Creche e de Jardim de Infância: Relato de uma Experiência*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação: Universidade do Minho, Braga.
- Decreto-Lei n. 241, de 30 de agosto de 2001 (2001). *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. Direção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular: Ministério da Educação.
- DeVries, R. & Zan, B. (1998). *A Ética na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Elias, M., & Sanches, E. (2007). *Freinet e a Pedagogia – uma Velha Ideia Muito Actual*. In Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. e Pinazza, M. (Orgs.), *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 146 – 170). S. Paulo: Artemed.
- Fernandes, D., M., M. (2009). *Conflitos Interpessoais no Jardim-de-Infância: a representação das educadoras de uma IPSS do distrito de Coimbra*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação: Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Grejniec, M. (2002). *A Que Sabe a Lua?*. Porto: Kalandraka.

- Hersh, R., Reimer, J., & Paolitto, D. (1984). *El Crecimiento Moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1992). *A Criança em Acção*. 3ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. 6ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & McClellan, D. (1996). *O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças*. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Educação Pré-escolar – A Construção Social da Moralidade* (pp. 13 – 47). 1ª Edição. Lisboa: Texto Editora.
- Ladd, G., W., & 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. 144 – 148). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Landa, N., & Warnes, T. (2009). *Desculpa!*. Lisboa: Minutos de Leitura.
- Lino, D. (1996). *A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais. Relato de uma Experiência de Formação da Equipa Educativa*. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Educação Pré-escolar – A Construção Social da Moralidade* (pp. 76 – 102). 1ª Edição. Lisboa: Texto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica. (1997). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DEB – NEPE.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *A Contextualização do Modelo Curricular High/Scope no Âmbito do Projecto Infância*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de*

*Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 15 – 42). 3ª Edição. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (1996). *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.), *A Educação Pré-escolar – A Construção Social da Moralidade* (pp. 52 – 69). 1ª Edição. Lisboa: Texto Editora.

Parente, M., C., C. (2004). *A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: Sete Jornadas de Apresentação*. Tese de Doutoramento. Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho, Braga.

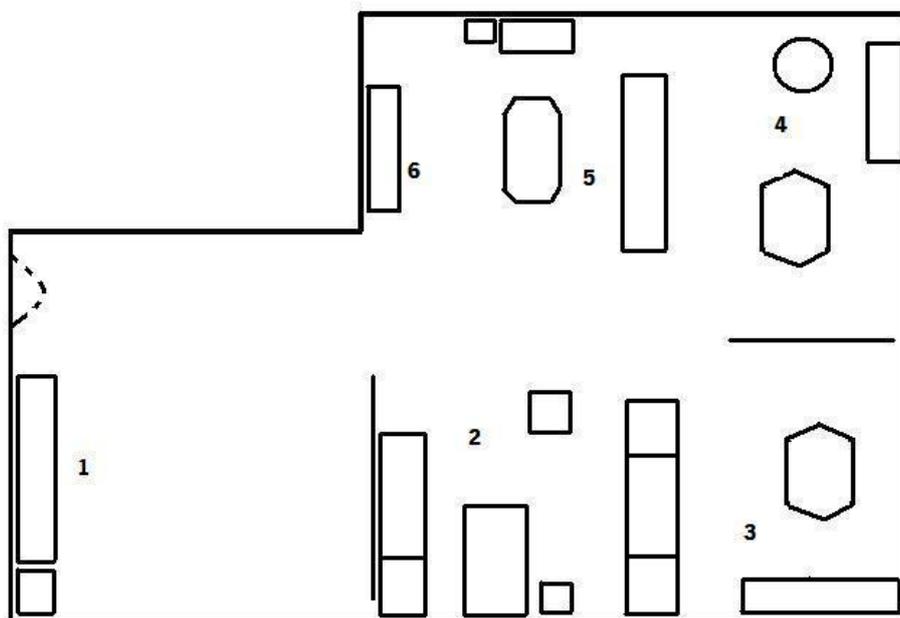
Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. 4ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Quintero, A., & Letria, A. (2009). *Caracol e Lagarta*. Espanha: OQO.

Thacker, J., Richard, P., & Evans, D. (1987) *Personal, Social and Moral Education in a Changing World*. England: Nfer-Nelson.

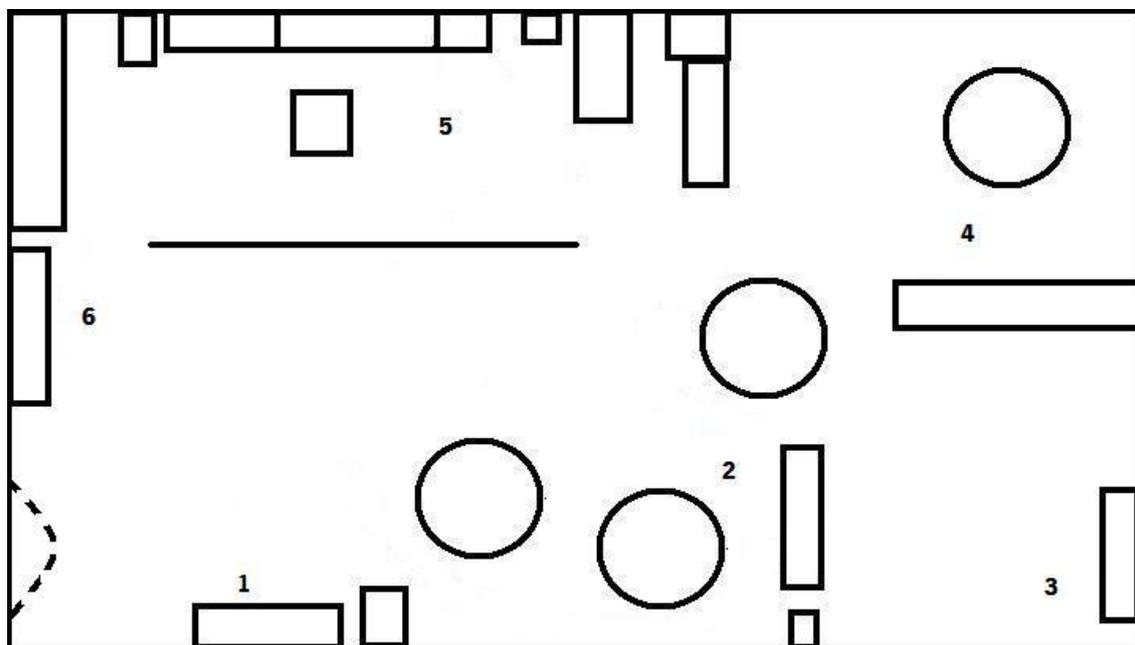
## **ANEXOS**

## ANEXO A: Organização do Ambiente Educativo do Contexto de Creche



- 1- Área dos Blocos
- 2- Área da Casa
- 3- Área dos Jogos
- 4- Área dos Livros
- 5- Área das Artes
- 6- Área de Higiene Corporal

## ANEXO B: Organização do Ambiente Educativo do Contexto de Jardim de Infância



1. Área das Ciências e das Experiências
2. Área da Expressão Plástica
3. Área da Leitura e da Escrita
4. Área dos Jogos
5. Área da Casa
6. Área dos Carros e das Construções

## **ANEXO C: Rotina Educativa da Sala de Creche**

- 7.30 H** – Visualização de desenhos animados na Sala do Centro Educativo (1º Piso)
- 9.00 H** – Lanche da manhã
- 9.20 H** – Higiene Pessoal
- 9.30 H** – Acolhimento em Grande Grupo
- 9.45 H** – Tempo de Grande Grupo/Hora do Conto
- 10.10 H** – Tempo de Escolha Livre
- 10.40 H** – Momento de Arrumar
- 10.50 H** – Higiene Pessoal
- 11.00 H** – Almoço
- 11.45 H** – Higiene Pessoal
- 12.00 H** – Momento do Descanso/Sesta
- 14.00 H** – Momento de Despertar e Higiene Pessoal
- 15.00 H** – Lanche da Tarde
- 16.00 H** – Tempo de Pequeno Grupo
- 16.20 H** – Atividades Livres/Tempo de Exterior
- 17.00 H** – Atividades de componente sócio-educativa e de apoio à família/Reforço do lanche

## **ANEXO D: Rotina Educativa da Sala de Jardim de Infância**

**9.00 H** – Higiene

**9.15 H** – Lanche da manhã

**9.30 H** – Acolhimento na Sala de Atividades

**10.00 H** – Planeamento (as crianças decidem para que área vão e o que vão fazer)

**10.15 H** – Trabalho nas Áreas

**10.40 H** – Arrumar

**10.45 H** – Revisão

**11.00 H** – Pequeno Grupo

**11.30 H** – Exterior

**11.45 H** – Higiene

**11.55 H** – Almoço

**12.20 H** – Higiene (lavar os dentes)

**12.30 H** – Sesta

**14.30 H** – Acordar/Higiene

**15.00 H** – Grande Grupo

**15.40 H** – Higiene

**15.50 H** – Lanche

**16.20 H** – Higiene

**16.30 H** – Exterior/ Hora do Conto

**17.00 H** - Prolongamento

## **ANEXO E: Passos para a Resolução de Conflitos**

A abordagem adotada perante a resolução de um conflito entre duas crianças é uma tarefa que exige atenção por parte dos adultos. A forma como as crianças aprendem a resolver os seus problemas sociais, determina o tipo de adultos que serão no futuro. O trabalho em torno desta questão, tem sido muito trabalhado na Sala de Creche 2. Assim, o adulto deve responder adequadamente a cada conflito, ajudando a criança a resolvê-lo, e não resolvendo-o por ela. Esta **abordagem à resolução de um conflito deve merecer a atenção dos familiares, podendo estes colaborar no processo.** Um conflito social pode surgir com irmãos, ou num convívio entre amigos ou familiares, podendo constituir uma situação constrangedora para todos. Mesmo que não esteja no momento, mas alguém lhe relate uma situação em que o seu/sua filho/a se tenha envolvido, **poderá conversar com a criança, apoiando-a no processo de refletir sobre o seu comportamento.**

De acordo com Post e Hohmann (2011), de forma a que as crianças possam adquirir competências que as levarão a resolver os seus problemas, é necessário que esta abordagem seja trabalhada **a longo prazo, por todos**, e que envolva os seguintes passos:

**1º - Abordar as crianças calmamente, parando de imediato qualquer comportamento que as possa magoar.** Posicionar-se ao seu nível, mantendo uma posição neutra em vez de tomar partidos. O demonstrar um contato carinhoso vai ajudar as crianças a tranquilizarem-se.

**2º - Reconhecer os sentimentos das crianças,** *“pareces muito aborrecido e tu triste e estás a chorar”*. Caso se evidencie uma situação de natureza relacionada com algum objeto concreto, o adulto deve segurar no objeto, pelo fato de permitir que as crianças se centrem na resolução do problema e não no objeto.

**3º - Recolher informação.** Saber o que levou a determinado comportamento, *“parece que o Manuel tem um brinquedo que o António quer, estou certa?”* – uma questão que não exige mais do que uma palavra ou gesto.

**4º - Reformular o problema.** Permitirá, não só tornar este mais claro para as crianças, como permitirá que estas entendam o que está em questão, *“então o problema é que vocês querem os dois a pista do comboio”*.

**5º - Pedir ideias para soluções e, conjuntamente, escolher uma,** *“o que é que podemos fazer para resolver este problema?”*. É imprescindível estimular a criança a pensar e verificar

que a solução proposta é aceita por ambas (nesta idade em concreto, efetivamente, as crianças são muito pequenas para explicar por palavras a solução do problema, levando, similarmente, algum tempo em agir de acordo com a solução proposta, contudo, com o tempo, a criança começará a entender a oportunidade de resolução que lhe foi apresentada).

**6º - Continuar a dar apoio depois de resolvido o problema**, podendo aqui, despertar o comportamento desenvolvido por ambas as crianças através do reforço positivo, *“resolveram um problema”*. É fundamental permanecer, por um momento, perto das crianças em questão.

## Novidades Lá Para Casa

**NOME DA CRIANÇA** \_\_\_\_\_ **IDADE:** Três anos e dois meses

**PROFESSOR:** \_\_\_\_\_ **DATA:** 15 de março de 2012

### Novidades!

#### Hoje observei o seguinte incidente e pensei que gostariam de saber que:

Durante o tempo de almoço, Dominik puxa o cabelo de Lara. Ao verificar este comportamento, o adulto dirige-se a estas, para de forma imediata a ação, coloca-se ao seu nível e refere *“não se puxa o cabelo, magoa os amigos. A Lara está triste”*. Dominik olha para o adulto com cara de pensativo, enquanto Lara tenta compor o seu cabelo. Quando o adulto questiona *“porque puxaste o cabelo de Lara?”*, Dominik não responde, olhando para esta com um ar sereno. De forma espontânea, Dominik pega na mão de Lara e dá-lhe um beijinho, ao que esta corresponde, sorrindo.

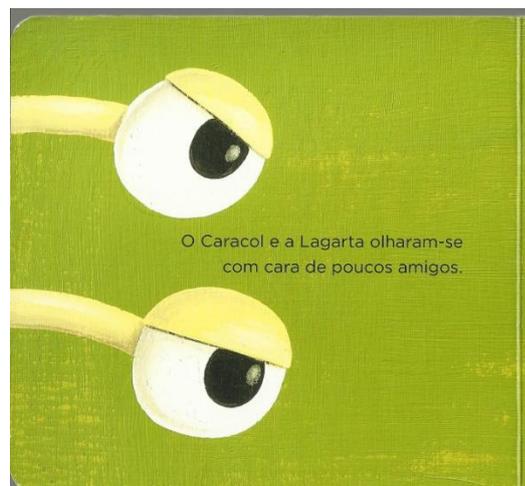
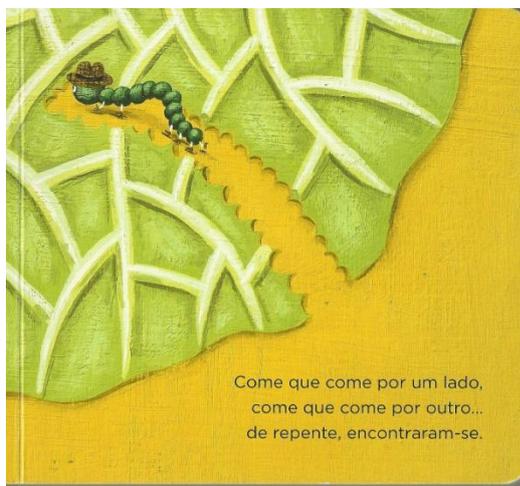
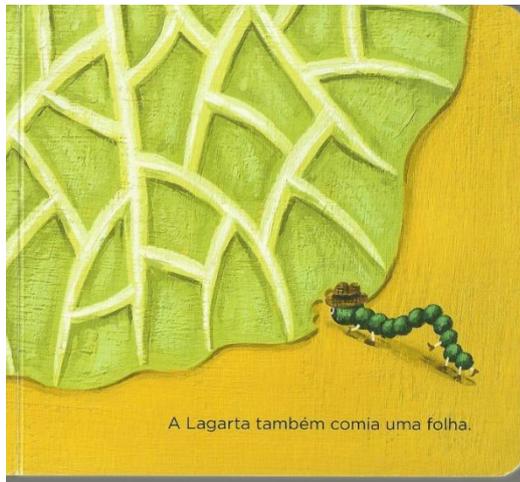
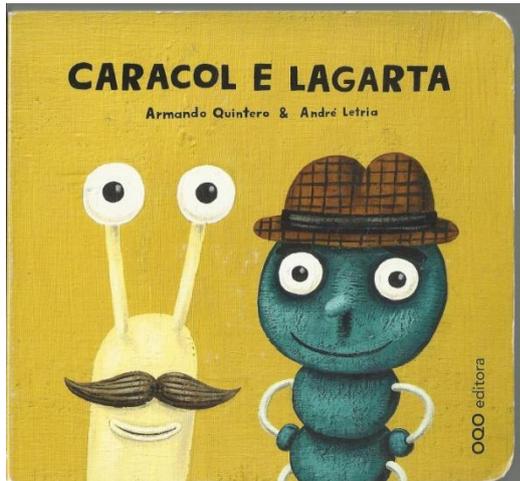
A Professora

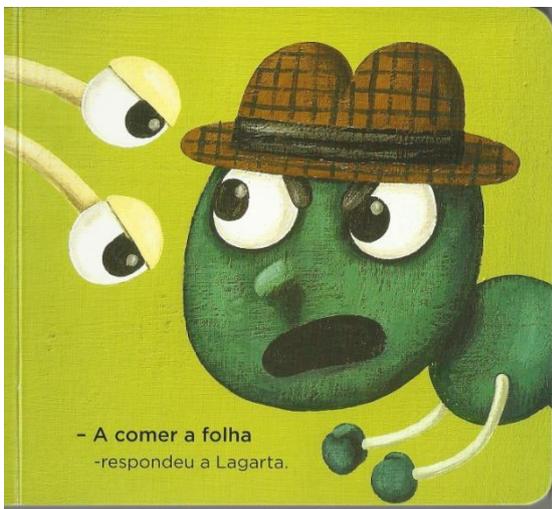
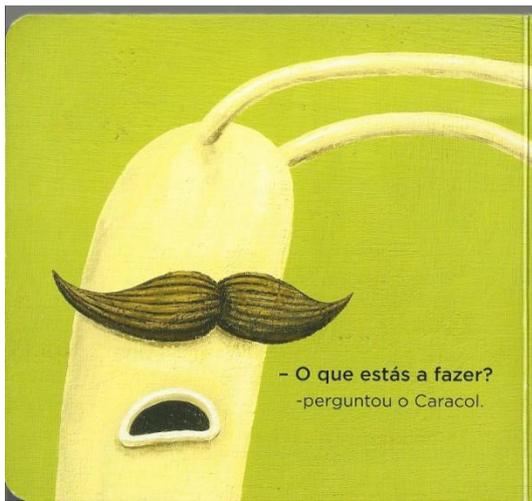
---

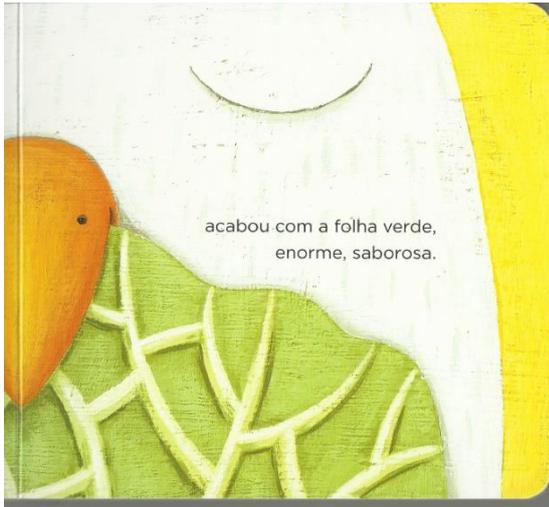
#### Nota:

A observação é uma parte importante do nosso sistema de avaliação. Aprendemos mais sobre como as crianças estão a crescer e aprender, observando-as com frequência. Iremos partilhar novidades sobre o progresso do/da seu/sua filho/filha, mas se tiver alguma dúvida não hesite em nos contactar: diariamente entre as 14h e as 15h e no dia de atendimento.

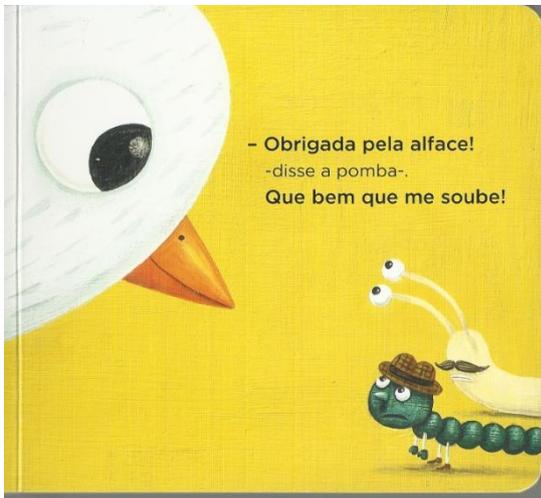
**ANEXO F: “Caracol e Lagarta” de Armando Quintero e André Letria**



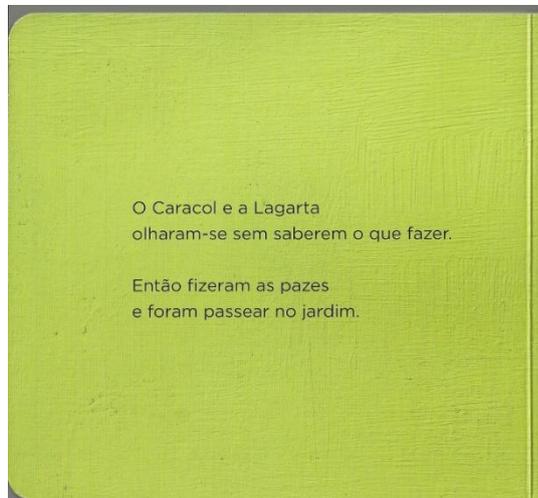




acabou com a folha verde,  
enorme, saborosa.

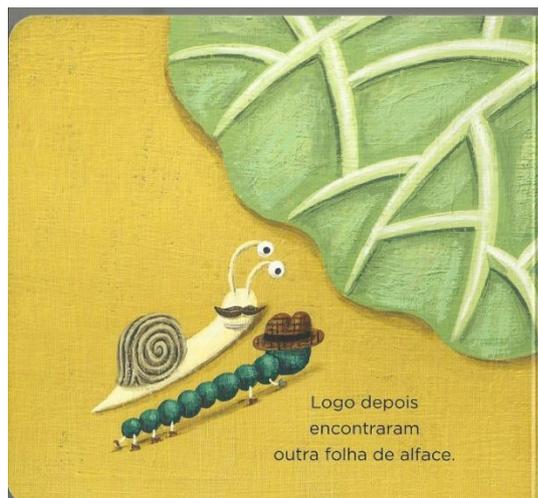


- Obrigada pela alface!  
-disse a pomba-  
**Que bem que me soube!**



O Caracol e a Lagarta  
olharam-se sem saberem o que fazer.

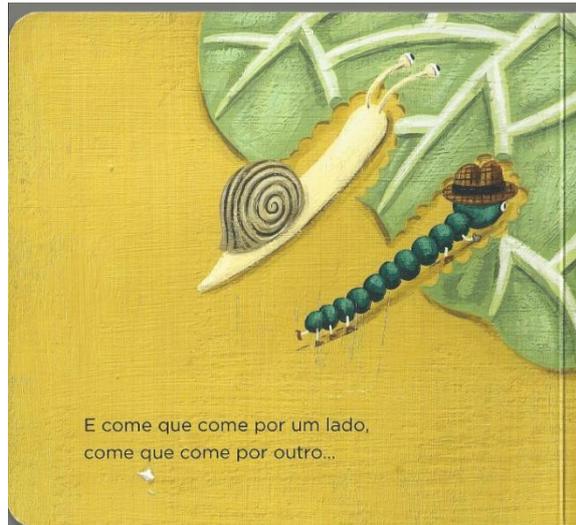
Então fizeram as pazes  
e foram passear no jardim.



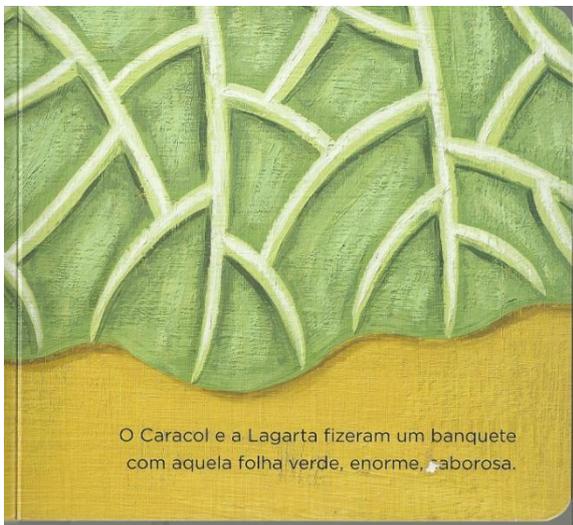
Logo depois  
encontraram  
outra folha de alface.



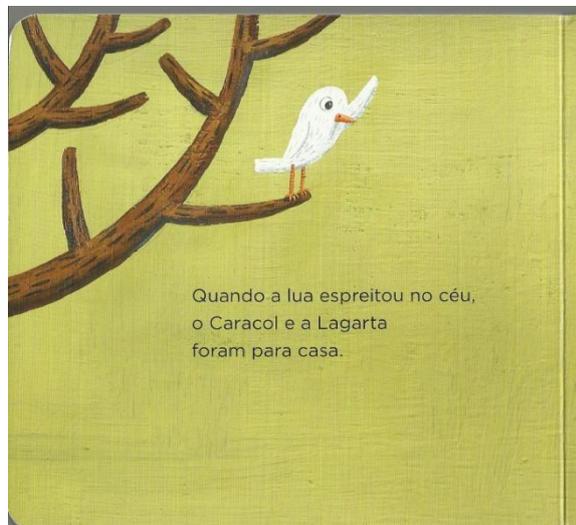
O Caracol sorriu à Lagarta.  
A Lagarta sorriu ao Caracol.



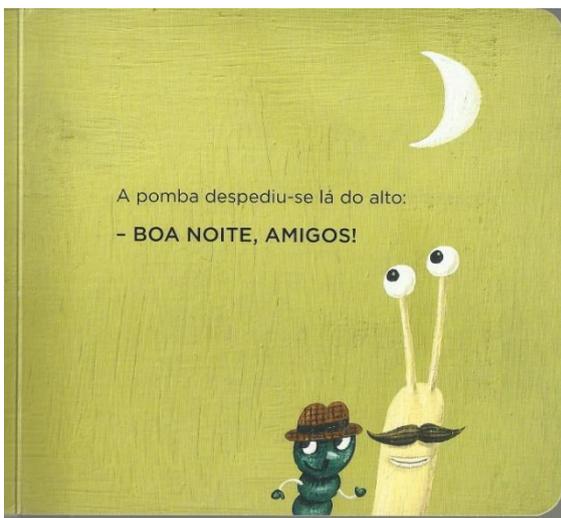
E come que come por um lado,  
come que come por outro...



O Caracol e a Lagarta fizeram um banquete  
com aquela folha verde, enorme, saborosa.

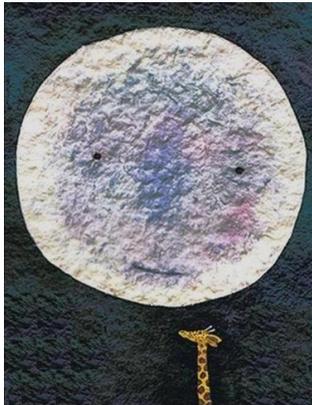


Quando a lua espreitou no céu,  
o Caracol e a Lagarta  
foram para casa.



A pomba despediu-se lá do alto:  
- BOA NOITE, AMIGOS!

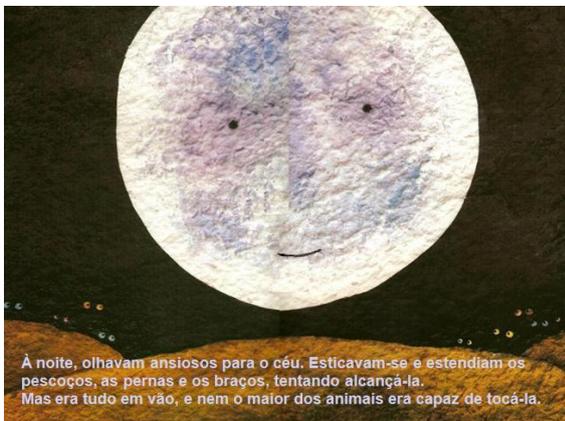
## ANEXO G: “A que Sabe a Lua?” de Michael Grejniec



A QUE SABE A LUA?  
Michael Grejniec

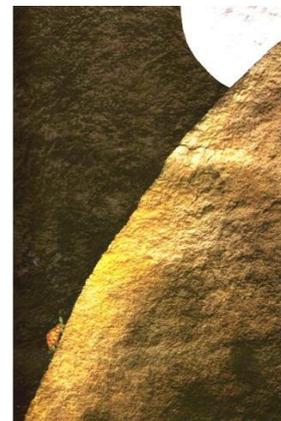


Há já muito tempo que os animais  
desejavam averiguar a que sabia a **Lua**.  
Seria doce ou salgada?  
Só queriam provar um pedacito.

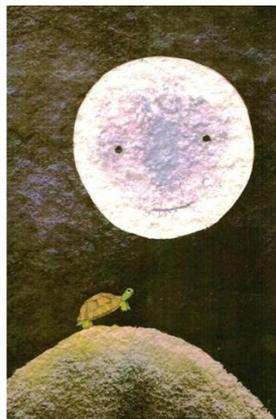


À noite, olhavam ansiosos para o céu. Esticavam-se e estendiam os  
pescoços, as pernas e os braços, tentando alcançá-la.  
Mas era tudo em vão, e nem o maior dos animais era capaz de tocá-la.

Um belo dia, a pequena  
**tartaruga** decidiu escalar  
a montanha mais alta para  
conseguir chegar à Lua.



Vista lá de cima, a Lua estava mais  
próxima, mas a tartaruga ainda não  
conseguia tocá-la.



Então chamou o **elefante**.



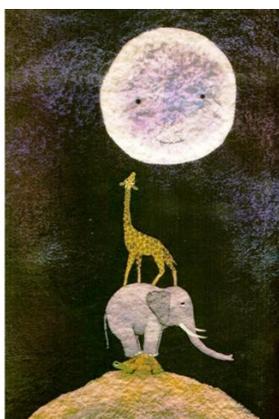
- Sobe para as minhas costas, assim talvez cheguemos à Lua.  
A Lua pensou que se tratava de um jogo e, à medida que o elefante se ia aproximando, afastou-se um pouco.



Como o elefante não conseguiu tocar na Lua, chamou a **girafa**.



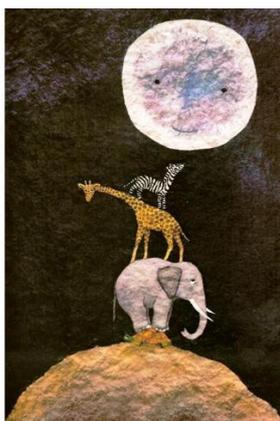
- Se subires para as minhas costas, talvez a alcancemos.  
Mas, ao ver a girafa, a Lua distanciou-se um pouco mais.  
A girafa esticou, esticou o pescoço o mais que pôde, mas não serviu de nada.



E chamou a **zebra**.



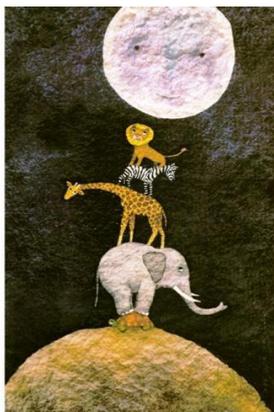
- Se subires para as minhas costas, é provável que nos aproximemos dela.  
A Lua começava a divertir-se com aquele jogo e afastou-se outro pedacinho.



Também a zebra não conseguiu tocar a Lua e chamou o **leão**.



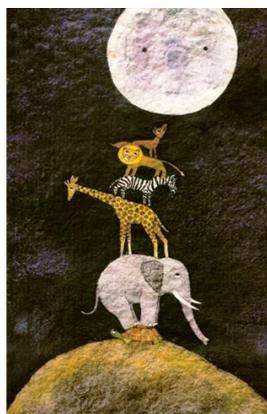
- Se subires para as minhas costas, talvez possamos alcançá-la. Mas quando a Lua viu o leão, voltou a subir um pouco mais.



Também desta vez não conseguiram tocar a Lua, e chamaram a **raposa**.



- Verás como conseguimos, se subires para as minhas costas – disse o leão. Ao ver a raposa, a Lua afastou-se mais um pedacinho. Agora só faltava um bocadinho de nada para tocar a Lua, mas esta afastava-se cada vez mais.



E a raposa chamou o **macaco**.



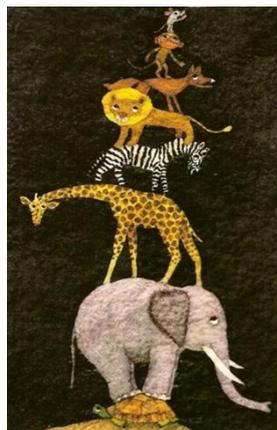
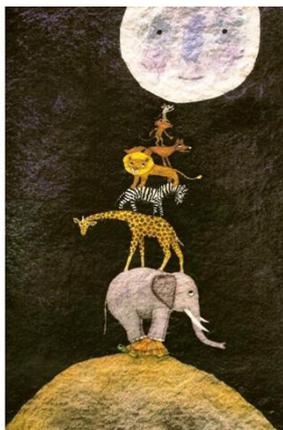
- Por certo, desta vez conseguiremos. Anda, sobe para as minhas costas! A Lua viu o macaco e retrocedeu uma vez mais. O macaco já conseguia cheirar a lua, mas tocá-la, nem pensar!



E chamou o **rato**.



- Sobe para as minhas costas e tocaremos na Lua.  
A Lua viu o rato e pensou: "Um animal tão pequeno, certamente que não conseguirá alcançar-me." E como já começava a ficar farta daquele jogo, a Lua ficou onde estava.



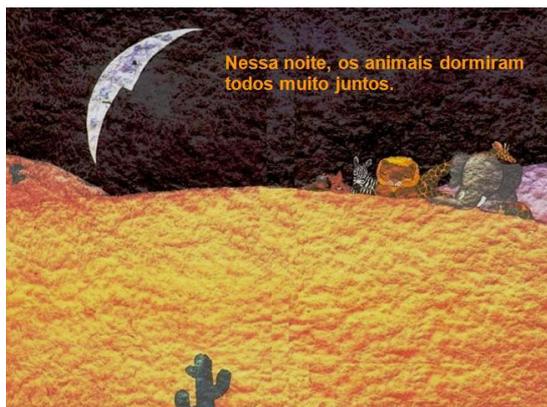
Então o **rato** trepou por cima da **tartaruga**, do **elefante**, da **girafa**, da **zebra**, do **leão**, da **raposa**, do **macaco** e...



... de uma dentada só, arrancou um pequeno pedaço da **Lua**.

Saboreou-o, satisfeito, e depois foi dando migalhas do pedacinho ao **macaco**, à **raposa**, ao **leão**, à **zebra**, à **girafa**, ao **elefante** e à **tartaruga**.

E a Lua soube-lhes exactamente àquilo de que cada um deles mais gostava.

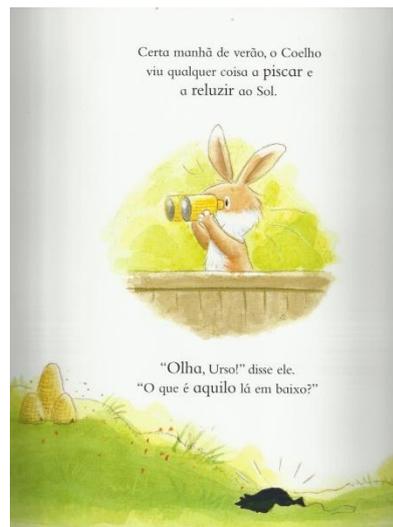
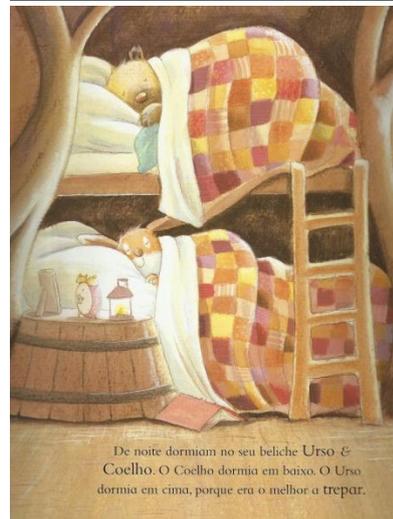
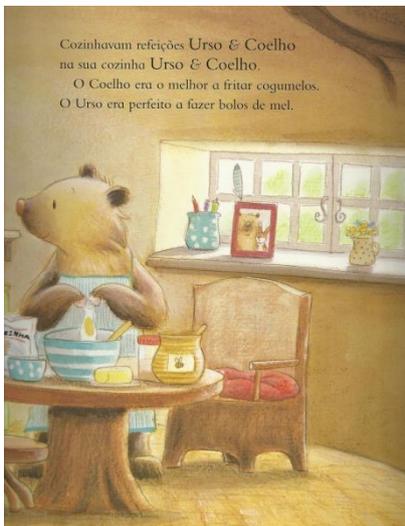
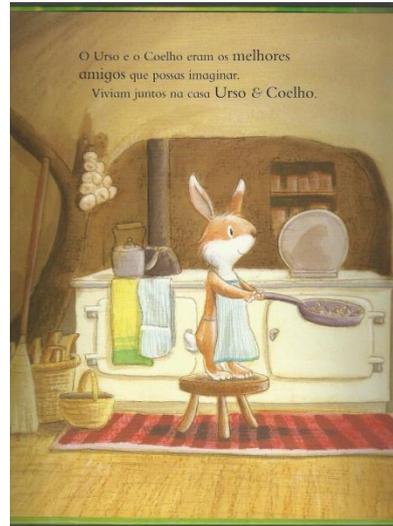
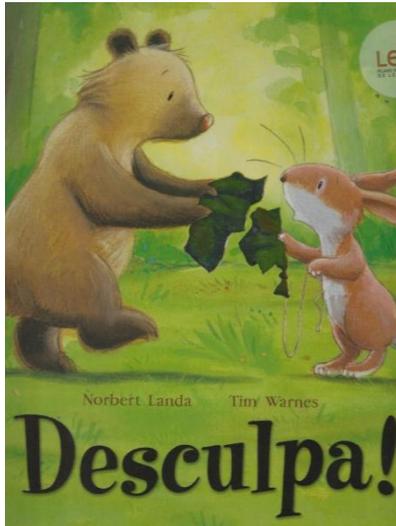


Nessa noite, os animais dormiram todos muito juntos.

O peixe, que tinha visto tudo sem perceber nada, disse: - Esta é boa! Tanto esforço para chegar à Lua, lá em cima no céu, tão longe... Será que não vêem que aqui em baixo na água há outra tão perto?

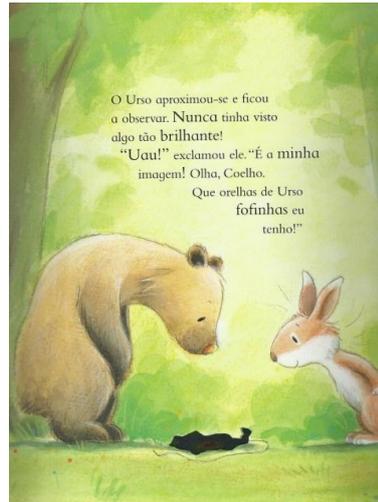


## ANEXO H: “Desculpa!” de Norbert Landa e Tim Warnes





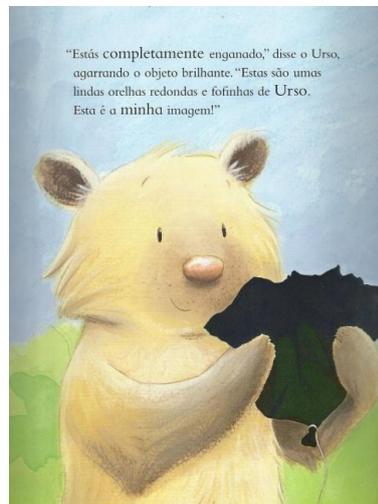
O Urso ajudou o Coelho a descer pelo cesto-elevador, e desceu também, pelas escadas. Os dois foram a correr para observar melhor o estranho objeto.



O Urso aproximou-se e ficou a observar. Nunca tinha visto algo tão brilhante! "Uau!" exclamou ele. "É a minha imagem! Olha, Coelho. Que orelhas de Urso fofinhas eu tenho!"



Então o Coelho observou também o objeto brilhante. "Deves estar a brincar," disse ele. "É a minha imagem! As minhas lindas e compridas orelhas, não as vês?"



"Estás completamente enganado," disse o Urso, agarrando o objeto brilhante. "Estas são umas lindas orelhas redondas e fofinhas de Urso. Esta é a minha imagem!"

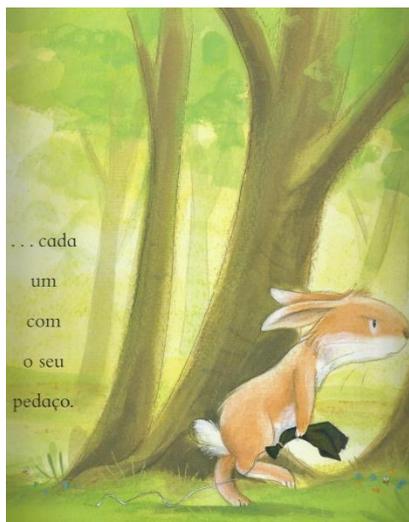


O Coelho agarrou e o Urso puxou, e o Coelho puxou, e o Urso esticou...

... até que o objeto brilhante se rasgou em dois.



Zangados, voltaram as costas e foram-se embora ...



... cada  
um  
com  
o seu  
pedaço.



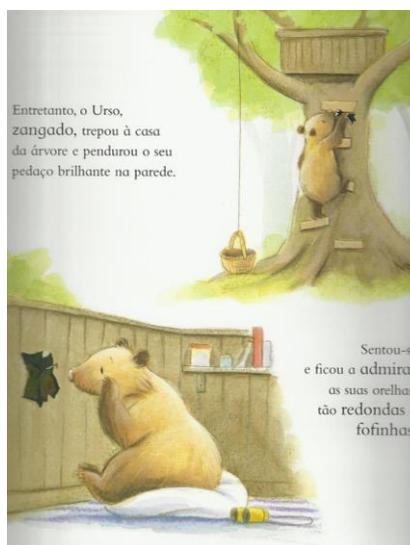
Oh, como estava furioso o Coelho! Apressou-se a voltar para a Casa Urso & Coelho e bateu com a porta.

Já em casa, pendurou o objeto brilhante na parede, olhou para a sua imagem e disse muito orgulhoso:

“Que orelhas compridas maravilhosas!”

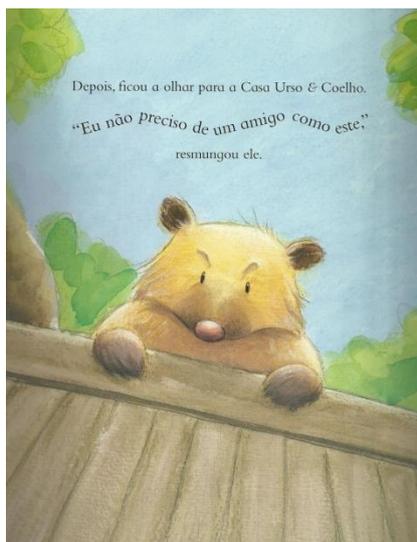


Depois foi para a cama. Que mais poderia fazer, sozinho na Casa Urso & Coelho?

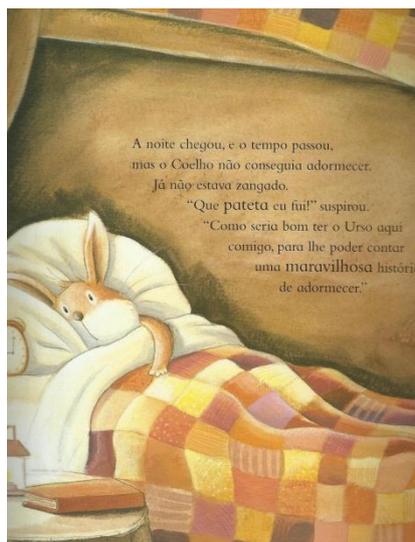


Entretanto, o Urso, zangado, trepou à casa da árvore e pendurou o seu pedaço brilhante na parede.

Sentou-se e ficou a admirar as suas orelhas, tão redondas e fofinhas.



Depois, ficou a olhar para a Casa Urso & Coelho.  
“Eu não preciso de um amigo como este,”  
resmungou ele.



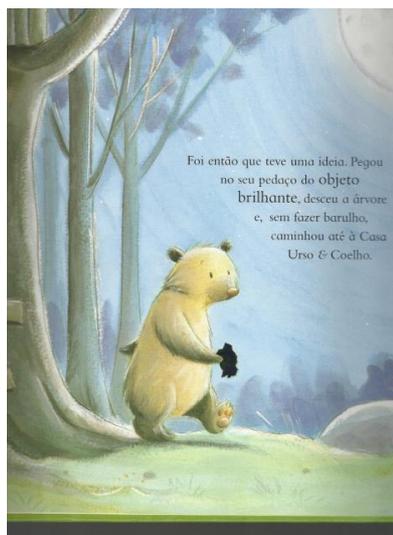
A noite chegou, e o tempo passou, mas o Coelho não conseguia adormecer. Já não estava zangado.

“Que pateta eu fui!” suspirou.

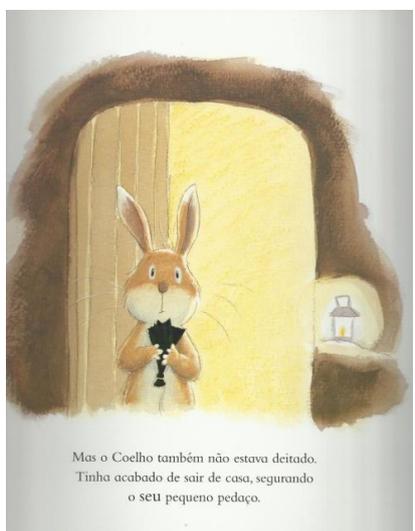
“Como seria bom ter o Urso aqui comigo, para lhe poder contar uma maravilhosa história de adormecer.”



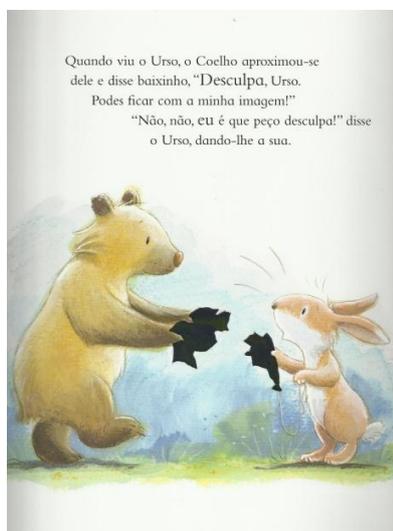
No topo da casa da árvore, o Urso ficou a observar a Lua. Sentia-se triste e sozinho, tal como o seu amigo.  
"O que poderei fazer para o Coelho ficar contente e voltar a ser meu amigo?" pensou ele.



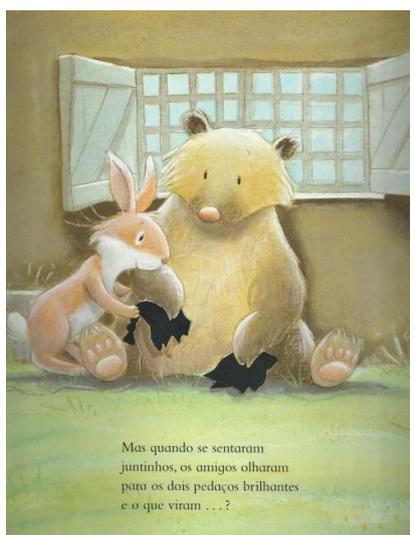
Foi então que teve uma ideia. Pegou no seu pedaço do objeto brilhante, desceu a árvore e, sem fazer barulho, caminhou até à Casa Urso & Coelho.



Mas o Coelho também não estava deitado. Tinha acabado de sair de casa, segurando o seu pequeno pedaço.



Quando viu o Urso, o Coelho aproximou-se dele e disse baixinho, "Desculpa, Urso. Podes ficar com a minha imagem!"  
"Não, não, eu é que peço desculpa!" disse o Urso, dando-lhe a sua.



Mas quando se sentaram juntinhos, os amigos olharam para os dois pedaços brilhantes e o que viram . . . ?



