



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Márcia Cortez

**Intervenção Pedagógica para a  
Gestão de Conflitos Interpessoais**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

**Prática de Ensino Supervisionada**

**Orientadora:** Doutora Fátima Vieira

**Mestranda:** Márcia Cortez

**Relatório de Estágio**

**Intervenção Pedagógica para a Gestão de Conflitos Interpessoais**

Braga, 28 de Fevereiro de 2013

## AGRADECIMENTOS

Iniciar este espaço sem começar por agradecer às crianças que me acompanharam ao longo deste caminho não faria sentido para mim, uma vez que são elas as responsáveis pelo que aqui se apresenta. Como tal, deixo-lhes o meu eterno agradecimento por todo o carinho e incentivo que me deram, por todos os desafios que me colocaram, por todas as aprendizagens que me proporcionaram. Foi tudo pensado com estas e para estas crianças...

Às famílias destas crianças, que sempre se mostraram disponíveis para colaborar comigo neste percurso, que sempre apoiaram a minha intervenção, fazendo-me ver que este é o meu futuro, que eu estou realmente na profissão certa...

À Educadora Patrícia pelo enorme apoio, pela atenção, por todas as aprendizagens transmitidas, por todas as palavras de incentivo, por em momento algum me ter deixado desistir. Um dia quero ser igual a si...

À Educadora Cláudia por desde sempre me ter deixado à vontade, por todos os momentos que me ouvia, me transmitia a sua paz e serenidade, por nunca me ter deixado baixar os braços, pelas palavras de conforto sempre que necessárias. Um dia vamos trabalhar juntas...

Às auxiliares de ação educativa, Ana e Filipa, por sempre se mostrarem disponíveis para o que precisasse, por sempre me motivarem a alcançar mais, por todas as manhãs me receberem com aquele bom dia grandioso...

À minha orientadora do estágio, Doutora Fátima Vieira, a minha grande referência científica, por todo o apoio e disponibilidade prestados. Por todos os conhecimentos transmitidos. Devo-lhe muito a si, por aquilo que hoje eu sei, por aquilo que hoje eu sou.

À minha grande amiga Tatiana, por se ter cruzado no meu caminho, por desde esse dia, podermos partilhar juntas todos os desafios encontrados, por sempre estar no

sítio certo à hora certa, por todos os abraços e palavras de força. Estamos juntas amiga...

À minha grande amiga Raquel, por todas as gargalhadas que me proporcionou, por todos os momentos divertidos que passamos juntas, por sempre achar que eu seria capaz e em hora alguma ter duvidado das minhas capacidades...

Ao meu irmão, por ser o meu companheiro, o meu melhor amigo, o meu confidente...

À minha mãe, mulher da minha vida, e minha grande inspiração. Sem ti, nada disto seria possível, que isto seja o resultado de toda uma educação e princípios que me transmitiste, tudo o que sou é por ti...

Ao meu pai, por me ter dado esta oportunidade, por todas as horas a mais que trabalhou para conseguir que tudo valesse a pena, e por sempre me ter motivado a seguir em frente e a conseguir sempre mais e melhor...

E por fim, e não menos importante, ao meu padrinho. Por sempre ter acreditado em mim e nunca ter deixado que este percurso chegasse ao fim...

Estou convicta de que sem a colaboração de todos, este trabalho não teria sido conseguido. Por isso mesmo, o meu profundo e eterno obrigada a todos.

## RESUMO

O presente relatório enquadra-se na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e visa documentar o Projeto de Intervenção Pedagógica desenvolvido nas valências Creche e Jardim de Infância.

O Projeto de Intervenção Pedagógica iniciou-se numa sala de Jardim de Infância com um grupo de crianças de cinco anos de idade e partiu da identificação de frequentes situações de conflito entre as crianças e das dificuldades na sua resolução de forma positiva. Os conflitos eram frequentes no seio do grupo e era recorrente o uso da agressão física como estratégia de resolução. A fim de compreender melhor esta problemática procedeu-se a uma observação mais atenta destes incidentes, procurando perceber a sua origem, as estratégias usadas pelas crianças na sua resolução e o papel do educador perante este tipo de situações.

Assim, este projeto cujo tema é Intervenção Pedagógica para a Gestão de Conflitos Interpessoais, incide na dimensão pedagógica Interações e visou promover o desenvolvimento de relações sociais positivas entre as crianças e estimular a aprendizagem de competências de resolução de conflitos interpessoais.

A observação dos contextos, das relações entre as crianças e um conjunto de referenciais teóricos foram as bases da definição do conjunto de estratégias de intervenção implementadas e avaliadas. Deste conjunto de estratégias destaca-se a leitura e exploração de histórias, a criação de regras sociais a partir da reflexão sobre problemas interpessoais, a dramatização de situações de interação social, jogos cooperativos e estratégias de mediação de conflitos.

Ao longo do projeto, a observação e reflexão sobre a ação e o diálogo com a teoria possibilitou a identificação de progressos nas relações entre crianças nos grupos de Jardim de Infância e de Creche. No primeiro contexto foi perceptível uma diminuição das situações de conflito interpessoal e uma crescente capacidade, das crianças, para usar estratégias positivas de resolução de problemas. Em contexto de creche a intervenção pedagógica desenvolvida revelou-se eficaz na melhoria do clima de bem-estar das crianças e do seu envolvimento nas atividades, duas condições pedagógicas que contribuem para a construção de relações sociais positivas entre crianças e para a prevenção de conflitos.

## ABSTRACT

This report forms part of the course of Supervised Teaching Practice, the Master of Education Pre-School and aims to document the Pedagogical Intervention Project developed in valences Nursery and Pre-School.

The Pedagogical Intervention Project began in one room the Pre-School with a group of children five years old and came from the identification of frequent conflict between the children and the difficulties in its resolution positively. The conflicts were frequently in the group and the strategy method used to resolve them was physical violence. In order to better understand this issue proceeded to a closer observation of these incidents, seeking to understand its origin, the strategies used by children in their resolution and the role of the educator before this kind of situations.

Thus, this project themed Educational Intervention for Interpersonal Conflict Management, focuses on the pedagogical dimension Interactions and aimed to promote the development of positive social relationships between children and encourage learning skills for resolving interpersonal conflicts.

The observation of the contexts, relationships between children and a set of theoretical bases were set definition of intervention strategies implemented and evaluated. This set of strategies highlight the reading and exploring stories, creating social rules from the reflection on interpersonal problems, the dramatization of social interaction situations, cooperative games and conflict mediation strategies.

Throughout the project, observation and reflection on action and dialogue with the theory enabled the identification of progress in relations between groups of children in Pre-School, Pre-School and Nursery. In the first context was a decrease perceptive of interpersonal conflict and a growing ability of children to use positive strategies to solve problems. In the context of the educational intervention designed Nursery has proved effective in improving the climate for well-being of children and their involvement in activities, two pedagogical conditions that contribute to building positive social relationships between children and the prevention of conflicts.

## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	I
RESUMO .....	III
ABSTRACT .....	IV
ÍNDICE .....	V

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

### **Capítulo 1: Aprendizagem de Competências de Resolução de Conflitos Interpessoais em Idade Pré-Escolar..... 3**

1.1. O Conflito Interpessoal como Oportunidade de Aprendizagem .....	3
1.1.1. O Papel do Conflito no Desenvolvimento da Tomada de Perspetiva do Outro ....	4
1.2. Promover a Competência de Resolução de Conflitos Interpessoais na Infância... 6	
1.2.1. Estratégias de mediação do adulto. ....	6
1.2.2. A Criação de um Clima Sócio-Moral .....	8
1.2.3. Promover o Bem-Estar e o Envolvimento da Criança.....	10

### **CAPITULO 2 - PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA..... 12**

2.1. Caracterização da Instituição .....	12
<b>2.2. Jardim de Infância .....</b>	<b>12</b>
2.2.1. Caracterização do Grupo de Crianças .....	12
2.2.2. Rotina Diária .....	13
2.2.3. Espaço Pedagógico.....	15
2.2.4. Estratégias de Intervenção Pedagógica .....	17
2.2.5. Síntese Reflexiva.....	28
<b>2.3. Creche .....</b>	<b>30</b>
2.3.1. Redefinição do Projeto .....	30
2.3.2. Caracterização do Grupo de Crianças .....	30
2.3.3. Rotina Diária .....	31
2.3.4. Espaço Pedagógico.....	33
2.3.5. Estratégias de Intervenção Pedagógica .....	35
2.5.6. Síntese Reflexiva.....	43

<b>Considerações Finais.....</b>	<b>45</b>
----------------------------------	-----------

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS .....</b>	<b>47</b>
---	-----------

<b>ANEXOS .....</b>	<b>50</b>
---------------------	-----------

Anexo 1 - História “Desculpa!” de Norbert Landa e Tim Warnes .....	51
Anexo 2 - Final da História “Desculpa!” .....	53
Anexo 3 - Planta da Sala do Jardim de Infância .....	55
Anexo 4 – História “Caracol e Lagarta”, de Armando Quintéro e André Letria .....	56
Anexo 5 - Planta da Sala da Creche .....	57

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1 – Rotina Diária no Jardim de Infância.....	13
Tabela 2 – Rotina Diária na Creche.....	31

## **ÍNDICE DE IMAGENS**

Fig.1 – G. – “Nesta imagem, o menino vai dizer à menina que lhe vai bater.”.....	18
Fig.2 – C. e G. a dramatizar e a resolver a situação acima referida.....	19
Fig. 3 – O T. inicia a construção do quadro de regras.....	21
Fig. 4 – Quadro de regras elaborado pelas crianças.....	21
Fig. 5 - As crianças exploraram livremente os fantoches.....	22
Fig. 6 – Apresentação do final da história, elaborado pelo grupo 1.....	23
Fig. 7 - Apresentação do final da história, elaborado pelo grupo 2.....	24
Fig. 8 - Apresentação do final da história, elaborado pelo grupo 3.....	24
Fig. 9 – As crianças exploraram livremente as imagens.....	35
Fig. 10 – “Está a chorar”, disse a M., quando viu esta imagem.....	36
Fig. 11 – “Abraço”, disse o J.; “não está triste”, disse a M.....	36
Fig. 12 – “Beijinho”, disse o G. e o S.....	36
Fig. 13 – A Mi. cheira o limão.....	38
Fig. 14 – M. cheira e prova o limão.....	39
Fig. 15 – A Mt. explora o limão com todos os seus sentidos.....	39
Fig. 16 – O Al. espreme o limão.....	39
Fig. 17 – A Mr. envolvida na exploração do limão.....	40
Fig. 18 – O Al. bateu com as nozes na mesa para escutar o seu som.....	40
Fig. 19 – A Mr. descobriu que ao bater com as nozes estas produziam som.....	40
Fig. 20 – A M. ajuda a A.M. a colocar o livro no cesto dos livros.....	42



Fig. 21 – No tempo de escolha livre, o G. lê o livro “Caracol e Lagarta” .....42

## INTRODUÇÃO

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), é na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir.

A interação entre pares em idade pré-escolar é um contexto desafiante do ponto de vista do desenvolvimento social e interpessoal em especial quando as crianças se envolvem em situações de conflito. Em contextos de educação pré-escolar, a intervenção pedagógica do adulto neste tipo de ocorrências requer uma forte intencionalidade. A forma como intervém numa situação de conflito entre as crianças, as atividades e materiais que lhes disponibiliza, são aspetos decisivos no desenvolvimento das várias potencialidades da criança.

O Projeto de Intervenção Pedagógica iniciou-se numa sala de jardim-de-infância com um grupo de crianças de cinco anos de idade e partiu da identificação de frequentes situações de conflito entre as crianças e das dificuldades na sua resolução de forma positiva. Os conflitos eram frequentes no seio do grupo e era recorrente o uso da agressão física como estratégia de resolução. A fim de compreender melhor esta problemática procedeu-se a uma observação mais atenta destes incidentes, procurando perceber a sua origem, as estratégias usadas pelas crianças na sua resolução e o papel do educador perante este tipo de situações.

Sob o tema Intervenção Pedagógica para a Gestão de Conflitos Interpessoais, e incidindo na dimensão pedagógica Interações, o projeto visou promover o desenvolvimento de relações sociais positivas entre as crianças; estimular a aprendizagem de competências de resolução de conflitos interpessoais.

Em contexto de Jardim de Infância o projeto pretendeu sobretudo promover a aprendizagem de competências de gestão de conflitos interpessoais e contribuir para a construção de regras e valores sociais.

Na Creche, dado que as situações de conflito interpessoal eram muito pouco frequentes a intervenção pedagógica visou melhorar o clima de bem-estar no seio do grupo, promover o grau de envolvimento das crianças nas atividades criando condições favoráveis ao desenvolvimento de relações positivas entre as crianças e à prevenção de situações de conflito interpessoal.

Segundo Pascal & Bertram (2000), o envolvimento está ligado diretamente ao impulso exploratório das crianças e abrange também o nível de envolvimento evidenciado por uma criança. Ao proporcionar atividades motivantes às crianças, que a envolvem, o adulto está a construir um ambiente onde as crianças gostam de estar e se sentem bem. Este sentimento de segurança, permitirá às crianças interagirem livremente umas com as outras, partilharem ideias, experiências e descobertas.

A observação participante foi a principal estratégia de recolha de dados durante o projeto. Para a observação das crianças usou-se o registo de incidentes críticos, as Experiências-Chave do modelo High/Scope, nas categorias relacionadas com o desenvolvimento social e interpessoal, e ainda, os indicadores de Envolvimento da Criança (Laevers, 1994) sobretudo nos tempos em pequeno e em grande grupo. O uso destes referenciais permitiu compreender os processos e realizações das crianças e o modo como se envolviam nas estratégias pedagógicas implementadas, bem como, avaliar a sua adequação pedagógica.

O presente relatório encontra-se organizado em dois capítulos, sendo o primeiro dedicado ao enquadramento teórico que permitiu enquadrar e fundamentar a intervenção pedagógica desenvolvida. O capítulo dois é dedicado à apresentação da instituição onde foi desenvolvido o projeto de intervenção pedagógica, assim como a caracterização dos diferentes contextos de estágio, Creche e Jardim de Infância. Segue-se a descrição, fundamentação e análise das estratégias de intervenção, implementadas em ambos os contextos.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, onde são refletidas as aprendizagens alcançadas ao longo do estágio, as aprendizagens pessoais e profissionais que este projeto proporcionou, realçando os pontos fortes e os pontos menos fortes da experiência.

## CAPITULO 1: APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

### 1.1. O Conflito Interpessoal como Oportunidade de Aprendizagem

O processo de socialização, entre as crianças, desenvolve-se através das interações que estabelecem com os seus pares e adultos e que lhes permite usufruir de experiências com o meio que a rodeia. Por sua vez, as experiências permitem o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor, na criança. Apenas desenvolvendo estas capacidades, é que a criança entende os seus pares, as expressões faciais, as expressões verbais e as expressões emocionais e só dependendo daquilo que ela entende e compreende relativamente ao que vê, é que ela poderá responder e assim estabelecer uma relação. Segundo Spodek (2010), vários estudos recentemente realizados sugerem que as relações precoces entre pares providenciam o contexto para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências várias, como a competência social, a tomada de perspectiva do outro, a resolução e gestão de conflitos.

Encontrar crianças cada vez mais pequenas a entrarem em contexto Pré-Escolar é um facto. Isto significa que as crianças passam muito mais tempo na companhia dos seus pares. A interação com os pares é estabelecida bem cedo e com o tempo vai-se complexificando, abrindo portas para novas formas de socialização que desafiam as crianças a expressar o que pensam e sentem, a assimilar e a construir noções de amizade, cooperação e solidariedade.

Num contexto de educação de infância onde há liberdade para as crianças expressarem abertamente os seus sentimentos e aquilo que as preocupa, surgem também ideias inovadoras e criativas, uma vez que a criança pode dar asas à sua imaginação, ir muito mais além daquilo que considera ser capaz. Ao partilharem as ideias umas com as outras, as crianças aprendem a tomar decisões mais conscientes.

Se há adultos que as apoiam, as crianças aprendem a apoiar-se e a ajudar-se umas às outras. Segundo Hohmann & Weikart (2009), “quando a criança tem experiências com adultos em formas que conduzem ao aparecimento de sentimentos de confiança, de autonomia e iniciativa, em lugar de desconfiança, vergonha, dúvida e culpa, tenderá a desenvolver atitudes e sentimentos de esperança, aceitação, capacidade e vontade para alcançar objetivos” (p.64).

Na infância e no âmbito das interações emergem inevitavelmente situações de conflito entre as crianças. Elas acontecem devido à disputa de materiais e espaços de

brincadeira, interferências por parte de outras crianças ou o incumprimento de regras no jogo.

Entende-se por conflito, situações em que duas ou mais pessoas entram em desacordo por as suas posições, interesses, necessidades, desejos ou valores serem incompatíveis ou considerados como tal, em que desempenham um papel muito importante as emoções e sentimentos e em que a relação entre as partes em conflito pode sair fortalecida ou enfraquecida de acordo com o modo como decorrer o processo de resolução do conflito.

Numa sala de educação de infância é normal presenciar situações de conflitos entre as crianças. Apesar de serem incidentes negativos podem tornar-se momentos privilegiados de aprendizagem; as crianças podem aprender a resolver problemas, a construir conhecimento sobre os outros e sobre si própria, O desacordo compartilhado permite às crianças, conhecer melhor os seus pares, explorar sentimentos, valores, atitudes, ideias, pode ainda incentivar as crianças a verbalizarem e expressarem os seus pontos de vista, assim como a aceitar as ideias e pontos de vista dos outros. Tal como é defendido por DeVries & Zan (1998), o conflito interpessoal pode oferecer o contexto no qual as crianças se tornam conscientes de que outros têm sentimentos, ideias e desejos.

Quando os conflitos são encarados como oportunidades de aprendizagem para as crianças, significa que o adulto teve um papel imprescindível em todo este processo, na medida em que não só proporcionou liberdade suficiente para as crianças resolverem os conflitos entre si, de forma autónoma, como também já interveio a fim de as ajudar a canalizarem os seus impulsos agressivos e consequentemente a mostrar-lhes como as suas ações e as suas palavras podem afetar os outros. Desta forma, a criança não só está a aprender a tomar a perspetiva do outro como está a crescer em direção à sua autonomia moral (Piaget, 1932, citado por DeVries & Zan, 1998).

#### 1.1.1. O Papel do Conflito no Desenvolvimento da Tomada de Perspetiva do Outro

De acordo com Selman, (1980, citado por Lino, 2006, p.82), a Tomada de Perspetiva Social diz respeito à capacidade de construir e coordenar pontos de vista alternativos (do próprio e dos outros) sobre a realidade social. Aprender a tomar a

perspetiva do outro é um processo muito complexo para as crianças, na medida em que há uma grande dificuldade em se colocarem no lugar dos outros e imaginar o que sentem, pensam e conseqüentemente aceitar e respeitar. No entanto, somente na interação umas com as outras, é que as crianças adquirem essa competência.

Selman, (1980, citado por Lino, 2006, p.83), teorizando acerca do desenvolvimento interpessoal, propôs um conjunto de níveis que descreviam o desenvolvimento da capacidade de compreender a perspetiva do outro e coordená-la com a sua opinião. A esse conjunto de níveis, Selman (1980, citado por Lino, 2006, p.83), nomeou como “Níveis de Tomada de Perspetiva Social”. Ao refletir e analisar as observações efetuadas às crianças ao longo do dia, poderemos proporcionar-lhes momentos enriquecedores, de forma a que elas alcancem outro nível, estes momentos devem ser ricos em discussão e debates de ideias, partilha de opiniões, tomadas de perspetivas do outro, através de jogos de imitação ou representação.

Em salas de pré-escolar onde o conflito é visto como oportunidade de aprendizagem, é possível encontrar crianças, até aos cinco anos de idade, que apesar de ainda agirem por impulso e utilizarem a agressão física para resolver os seus conflitos, já usam palavras para expressar o que sentem e já tentam compreender o que o outro sente – nível 1 -, o adulto ao identificar as estratégias de resolução de conflito utilizadas pelas crianças e tendo em conta os níveis de entendimento social, poderá intervir com mais segurança, agindo de forma a que as crianças avancem para o nível seguinte.

Perguntar às crianças o que é que elas fariam em determinada situação, ou perguntar-lhes o que será que um dos colegas sente, é umas das estratégias que devem ser usadas para incentivar as crianças a ganharem a Tomada de Perspetiva do Outro, ao questionar as crianças sobre os sentimentos dos outros, ao colocá-las no ponto de vista do outro, o adulto estará a “ (...) estimular e a acentuar as predisposições da criança para prever os sentimentos dos outros e ter consciência dos seus interesses. Quando os professores levantam estas questões, transmitem a ideia de que a sensibilidade geral às opiniões, interesses e sentimentos dos outros é apreciada” (Katz & McClellan, 2006, p.37).

As situações de conflito poderão tornar-se numa oportunidade de aprendizagem se o adulto souber responder àquele momento. É importante que, nestas situações, para além de encorajar criança a ser mais paciente e validar o que ela sente, o adulto deve encorajá-la a interpretar aquilo que as outras crianças sentem, e tentar colocar-se no seu lugar. Só encarando as situações de conflito desta forma, é que o adulto poderá ajudar a

criança a aprender a tomar a perspectiva do outro. “O objetivo da estratégia é desenvolver as predisposições da criança para especular e para antever e prever as respostas e sentimentos dos colegas a diversos acontecimentos e experiências” (Katz & McClellan, 2006, p.37).

## 1.2.Promover a Competência de Resolução de Conflitos Interpessoais na Infância

### 1.2.1. Estratégias de mediação do adulto.

Durante a infância é importante promover nas crianças a tomada de consciência de diferentes formas de gerir ou resolver conflitos. Esta consciencialização pode construir-se através do diálogo, de debates, de discussões, da representação de papéis, da resolução de dilemas morais e da clarificação de valores, além disso “os diferentes comportamentos que a criança vai apresentando ao longo da infância no seu relacionamento com os outros estão interligados com os diferentes níveis de capacidade para identificar e coordenar pontos de vista sociais” (Lino, 2006, p.82). Estas estratégias pedagógicas favorecem a aprendizagem de competências de resolução de conflitos de forma cooperativa, a diminuição dos níveis de tensão produzidos com o conflito e a eliminação de sanções. O desenvolvimento e implementação das referidas estratégias cabem ao adulto como mediador da aprendizagem. O adulto deve ser um modelo de atuação, aquele que dá voz às crianças, que escuta, apoia, valoriza e compreende as diferentes perspectivas em confronto. Tal como defende Hohmann & Weikart (2009), “o apoio constante e atento dos adultos é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social” (p. 65).

Em contextos de educação de infância o apoio do adulto é essencial para proporcionar oportunidades ricas de conhecimento e de relação entre pares, que correspondam às suas preferências e necessidades. Deste modo estará a promover um ambiente Sócio-Moral na sala, ou seja, “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). Neste clima de apoio há uma partilha do controlo entre as crianças e os adultos, uma vez que estes lhe proporcionam a liberdade necessária para que elas explorem o mundo que as rodeia, mas também o limite necessário, de forma a sentirem-se seguras e apoiadas.

De facto, o adulto mediador não é aquele que fala pela criança, ou que resolve o problema por ela, é, em contrapartida, aquele que regula o conflito, procura ouvir os intervenientes, motiva-os para formas positivas de resolverem e gerirem as mesmas situações, apela às necessidades, interesses e sentimentos de cada interveniente de modo a promover a compreensão mútua.

Segundo Hohmann & Weikart (2009), a mediação do conflito, pelo adulto, inclui seis passos. Inicialmente o adulto deverá aproximar-se das crianças calmamente e mostrar segurança na forma como as aborda. O objetivo é, tranquilizar as crianças e encorajá-las a encontrar uma solução positiva para o problema. É importante que o adulto se mantenha imparcial, de forma a não cair na tentação de acusar uma das crianças, escute e promova a expressão e verbalização de sentimentos e responda às necessidades das crianças. Esta escuta incentiva-as a perceberem os pontos de vista do outro, ajuda-as a canalizar os seus impulsos, a sentirem-se valorizadas e a prosseguir na busca de soluções positivas para a resolução do problema. O conflito termina quando ambas as partes o consideram resolvido. Contudo, é indispensável a contínua observação atenta do educador a fim de verificar que ambas as crianças resolveram, realmente, a situação. O objetivo destes passos é promover a autonomia da criança na gestão e resolução dos seus conflitos, “com o apoio dos educadores, as crianças pequenas desenvolvem e treinam a capacidade de resolver muitos dos seus próprios conflitos sociais” (Post & Hohmann, 2011, p.92).

Um educador que aborda a situação com desagrado e embaraço, que fornece a resolução do problema às crianças, que utiliza a punição como forma para o resolver e que resolve o conflito entre elas, não dá oportunidade às crianças de se fazerem ouvir, de se explicarem, de mostrarem o seu ponto de vista, de aprenderem umas com as outras. Afinal, “com os amigos, ela pode explorar diferentes facetas da sua personalidade. Pode usar as amizades como um porto seguro para experimentar diferentes modos de agir (...)” (Brazelton, 2010, p. 496), é através das interações estabelecidas entre as crianças que estas começam a ter consciência dos sentimentos e necessidades dos outros, relacionando aquilo que sentem com aquilo que os outros sentem, aprendendo, desta forma, a controlar os seus impulsos e aos poucos a construir a sua personalidade.

Neste sentido,

“O adulto deve ajudar a criança a resolver de uma forma adequada as situações de conflito com que se vai deparando, abordando-a em função do



seu nível de desenvolvimento e capacidade de compreensão de situações geradoras de conflito. A sua intervenção como mediador de conflitos vai no sentido de promover o desenvolvimento da criança do nível em que se encontra para o nível imediatamente a seguir, ajudando-a a descentrar-se, a perceber o outro como uma pessoa diferente, com diferentes gostos, ideias e opiniões, a favorecer a tomada de perspectiva do outro, incentivando a coordenação de perspectivas, propiciando a negociação de conflitos interpessoais.” (Selman, 1980, citado por Lino, 2006, p.93)

### 1.2.2. A Criação de um Clima Sócio-Moral

DeVries&Zan (1998), definem Ambiente Sócio-Moral como toda a rede de relações interpessoais em uma sala de aula. Esta rede de relações interpessoais corresponde a toda a interação estabelecida entre as crianças e entre as crianças e os adultos. Como tal, torna-se fundamental que o educador, adulto que proporciona momentos de aprendizagem à criança, tome consciência da importância em desenvolver, nas crianças, a competência social e a competência emocional, e que para isso crie um ambiente propício para a sua efetuação.

Um dos aspetos mais predominantes para um Ambiente Sócio-Moral é a interação estabelecida entre o adulto e as crianças. Neste sentido, e apesar de nos primeiros anos de vida as crianças serem submissas às ordens dos adultos, é nestes que a criança encontra o modelo, aquele que ela imita, quer nas suas ações, quer nas palavras e considera ser a forma correta de agir. Contudo, não é através da autoridade que a criança se torna autónoma. Um educador construtivista dá voz à criança, escuta-a, valoriza-a, respeita-a, apoia-a, considera o seu ponto de vista importante, assim como a encoraja a apreciar o ponto de vista dos outros, pensa por si só, desenvolve as suas competências sociais e emocionais.

Uma criança que usufrua destes aspetos na sua rotina diária, tem a oportunidade de construir a sua personalidade livremente, tornando-se numa criança confiante e segura de si própria, exercendo a sua vontade constrói as suas competências sociais e emocionais, “ (...) organiza progressivamente sentimentos, interesses e valores em um self orientado para a cooperação com os outros. A possibilidade para uma autorregulação considerável abre o caminho para a construção de padrões cooperativos de relação social e para a personalidade estável” (DeVries & Zan, 1998, p.59).

Em ambientes em que o adulto promove a autonomia das crianças, no âmbito das interações e da tomada de decisões acontecem naturalmente situações de conflito. Porém, estes incidentes são entendidos como oportunidades de aprendizagem, na medida em que desafiam as crianças a identificar os problemas e a procurar estratégias positivas para a sua resolução, por exemplo, expressando motivações e sentimentos, estabelecendo diálogos e criando regras para prevenir essas situações. Nestes momentos, é importante um adulto observador e mediador, que esteja atento às reações das crianças e que interfira quando necessário, reagindo calmamente, perguntando a cada interveniente qual a causa do problema, e, sem tirar o controlo às crianças, as desafie a encontrar soluções para resolverem a situação sem usar a força.

A fim de as crianças perceberem o respeito e interesse que o profissional de educação nutre por elas, é importante a criação de um espaço com clima positivo e a provisão de materiais estimulantes que garantam um conjunto de aprendizagens às crianças. É ao ter em conta as suas necessidades e preferências que o educador organiza a sala. “As crianças em uma sala de aula moral sentem-se proprietárias desta. A sala de aula não pertence apenas ao professor, pertence também às crianças. A classe moral não expressa a personalidade apenas do professor, as paredes estão cheias de desenhos, escritos e projetos das crianças” (DeVries & Zan, 1998, p. 68).

Quando há uma sala onde as necessidades das crianças são respondidas, há um clima de conforto físico e seguro. Contudo, isso não significa que haja um clima onde a criança se sente bem e como tal é importante ter isso em conta. Aí o educador deve procurar proporcionar momentos de aprendizagens às crianças, deve preocupar-se com o tipo de experiências e atividades que lhe proporciona, tendo em conta as preferências de todas as crianças. O educador deverá analisar os comportamentos das crianças no decorrer das atividades, os comentários que elas fazem, de forma a poder dar continuidade àquilo que elas gostam, conhece-las melhor e compreender se a atividade teve significado para as crianças ou não.

Numa sala onde se experimenta um clima Sócio-Moral uma das capacidades que a criança adquire é a Tomada de Perspetiva do Outro (Selman, 1980, citado por Lino, 2006, p.83). A criança egocêntrica aos poucos começa a perceber o ponto de vista do outro, percebe os seus sentimentos e até se coloca no seu lugar. Isto deriva da qualidade de interações que é estabelecida entre as crianças e entre as crianças e os adultos. É também na interação com os seus pares que a criança aprende a manter um diálogo, a

resolver problemas, a tomar consciência dos sentimentos dos outros e a definir os seus próprios sentimentos.

De modo a que todas as crianças consigam conviver umas com as outras, é importante estabelecer regras, e como tal, estão inerentes as negociações, em momentos de brincadeira como a partilha de um brinquedo, ou o incumprimento de alguma regra num jogo. Como perceber o ponto de vista do outro é um obstáculo para as crianças mas é através do diálogo que elas ouvem o que os colegas sentem, o que os colegas pensam sobre determinada situação.

Em suma, todos esses fatores são indispensáveis para um Ambiente Sócio-Moral numa sala, cada um por si só não o garante, defendem-no DeVries & Zan (1998), “a interação entre colegas em e por si mesma não garante um Ambiente Sócio-Moral que promova o desenvolvimento infantil. O professor pode influenciar a qualidade das interações das crianças de várias maneiras, inclusive oferecendo atividades que engendram a necessidade e o desejo de interagir pelas crianças e o apoio ativo à cooperação e negociação entre os alunos” (p.33).

### 1.2.3. Promover o Bem-Estar e o Envolvimento da Criança

Segundo Laevers (2008), o envolvimento pressupõe uma motivação forte, um fascínio, uma implicação total. Há um envolvimento forte quando não há distância entre a pessoa e a atividade, quando o tempo passa rapidamente e não são necessárias recompensas exteriores.

O envolvimento de uma criança numa atividade pode ser identificado através de um conjunto de indicadores tais como: Concentração, Energia, Complexidade e Criatividade, Expressão Facial e Postura, Persistência, Precisão, Tempo de reação, Expressão Verbal, Satisfação. Estes indicadores podem ser utilizados como aspetos que permitem ao observador apreciar o envolvimento da criança.

Através das reações e comentários da criança ao longo da atividade é possível verificar se o tipo de experiência proposto é ou não interessante, faz ou não sentido para ela. Só é possível encontrar uma criança envolvida, quando os materiais ou as atividades proporcionadas pelo educador são estimulantes, motivantes e desafiadoras.

Ao proporcionar atividades motivantes às crianças, que a envolvem, o adulto está a construir um ambiente onde as crianças gostam de estar e se sentem bem. Este

sentimento de segurança, permitirá às crianças interagirem livremente umas com as outras, partilharem ideias, experiências e debaterem descobertas.

Segundo Leavers (2008), bem-estar consiste num ambiente estimulante que favorece o envolvimento, isto significa que quando existe bem-estar numa sala de pré-escolar sabe-se que a nível emocional as crianças encontram-se no caminho certo.

Este ambiente de bem-estar irá promover um clima de apoio, uma vez que, desde que as atividades sejam propostas tendo em conta os gostos e as necessidades das crianças, encontramos-las, sempre, envolvidas no momento. E se os gostos e as necessidades das crianças são tidas em conta, significa que estas são ouvidas, valorizadas, motivadas, autónomas, construtoras do seu próprio conhecimento.

O pouco interesse que as crianças podem mostrar uma atividade, transmite ao educador, atento, que algo está errado, ou nos materiais expostos, ou a atividade em si é pouco desafiadora, e como tal não lhe transmite interesse nem a chama a atenção. Aí, é importante que o educador se preocupe, porque os sinais das crianças são mensagens transmitidas aos adultos.

A interação entre o educador e a criança é um fator crítico para a eficácia da experiência de aprendizagem e como tal deverá ser de qualidade. Um adulto sincero, autêntico, que aceita, valoriza, confia e compreende as crianças, estará a motivar, a alargar, a promover e a envolver as crianças no processo de aprendizagem. Através destes indicadores o adulto encoraja as crianças, incentiva-as, desafia-as e estas, por sua vez, desenvolvem a autonomia, a autoestima e a iniciativa. Se o educador tiver em conta todos estes aspetos encontrará crianças verdadeiramente envolvidas nas atividades propostas, crianças que pedem mais, crianças que sentem dificuldade em terminar uma atividade porque querem continuar, crianças que sorriem, crianças que socializam, crianças que resolvem e gerem os seus conflitos autonomamente.

## CAPITULO 2 - PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

### 2.1. Caracterização da Instituição

No âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada, realizei um Projeto de Intervenção Pedagógica em Creche e em Jardim de Infância, mais precisamente em salas de um e de cinco anos, respetivamente.

Este Projeto foi desenvolvido numa Instituição Particular de Solidariedade Social, situada no concelho de Vila Nova de Famalicão. A instituição era composta por três valências: Creche, Jardim de Infância e CATL.

O contexto de Creche era constituído por três salas: bebés, um e dois anos, um refeitório para bebés e crianças de um ano, já que os dois anos comiam com o Jardim de Infância e com o CATL, uma casa de banho para os adultos, e um salão com estruturas para subir e descer, para as crianças. O Jardim de Infância era constituído por três salas: três anos, quatro anos e cinco anos, uma casa de banho para os adultos e outra para as crianças, um refeitório e uma sala com televisão, livros, bancos, colchões, utilizada para os dias em que estava a chover, e para os pais deixarem as crianças ou para as ir buscar.

Todas as salas desta instituição tinham uma varanda, a fim de as crianças poderem ter contacto direto com a natureza a partir das suas salas. No entanto, a instituição também possuía um espaço exterior, onde as crianças, a partir dos dois anos, podiam brincar.

### 2.2. Jardim de Infância

#### 2.2.1. Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo de crianças que me acompanhou ao longo do estágio, no contexto de Jardim de Infância, era constituído por vinte e três crianças, sendo nove do sexo feminino e catorze do sexo masculino.

Este grupo transitou todo para a sala dos 5 anos à exceção de uma criança que se manteve na sala dos 4 anos, visto ser mais nova do que o restante grupo.

Era um grupo bastante assíduo faltando apenas em situações pontuais (doença ou férias periódicas dos pais), à exceção de uma criança do sexo masculino que tinha por hábito faltar bastante, esta criança andou a ser acompanhada por uma Educadora de

Intervenção Precoce, a fim de perceber se tinha algum tipo de Necessidades Educativas Especiais, uma vez que ao nível da linguagem se encontrava menos desenvolvido que as restantes crianças.

No geral, era um grupo muito curioso, que tinha muita vontade de descobrir e aprender, tinham um gosto especial por pintura e construções, na medida em que as áreas mais procuradas por estas crianças, no Tempo de Planear, eram a área da Expressão Plástica e a área das Construções, depositando toda a sua concentração durante esses momentos, e mostrando, sempre, muita satisfação com os resultados alcançados.

Porém, eram crianças muito impulsivas e, ao mesmo tempo, pouco autónomas, uma vez que resolviam os seus conflitos utilizando a força, ou solicitando o auxílio do adulto para os resolver. Os conflitos entre as crianças eram frequentes sobretudo durante o tempo de trabalho, nomeadamente na Área dos Blocos e Construções e na Área dos Jogos de Mesa, devido à disputa de brinquedos e ao incumprimento de regras no jogo.

#### 2.2.2. Rotina Diária

Numa sala de Jardim de Infância, onde é implementado o modelo curricular High/Scope, sabe-se que a criança é construtora do seu próprio conhecimento e, como tal, as rotinas diárias são pensadas para que as crianças usufruam de uma extensão de atividades variadas, adaptadas às necessidades de cada uma, e por forma a apoiar a sua iniciativa e tomada de decisões. Na sala dos cinco anos, o modelo curricular utilizado também era o High/Scope, neste sentido, a rotina diária era composta por:

Horas	Atividades
7:30h às 9:00h	Entrada: Lanche da Manhã
9:00h	Acolhimento
9:30h	Planear
9:45h	Fazer
11:30h	Rever
11:45h	Higiene
12:00h	Almoço
12:45h	Espaço Exterior
13:45h	Higiene
14:00h	Sessão de Relaxamento
14:30h	Tempo de Grande Grupo
15:15h	Tempo de Pequeno Grupo
15:45h	Higiene
16:00h	Lanche
17:00h às 19:00h	Saída

A rotina diária é um tempo pensado na criança, é organizado, com uma estrutura e uma sequência previsível que se mantém constante, uma vez que a criança não tem necessidade de esperar pelo adulto para saber o que vai acontecer a seguir.

O Tempo de Planear era realizado durante a manhã, em que o grupo de crianças era dividido em três subgrupos, um ficava com a auxiliar de ação educativa, outro ficava com a educadora, e um outro grupo ficava comigo. De forma a tornar este momento motivante era utilizado um conjunto de estratégias, tais como: a contagem de objetos correspondentes a um determinado número escrito, jogos de memória, ou a procura de um objeto que começasse pela mesma letra do seu nome. No entanto, este momento caracteriza-se por cada criança relatar, através de gestos ou palavras, o que vai fazer no tempo de trabalho. Durante o Tempo de Planear e de acordo com Hohmann e Weikart (2009), é importante que a criança partilhe as suas ideias com um adulto que compreende o processo de planeamento. Este adulto observa e ouve, pede clarificações ou elaborações e, frequentemente, regista de alguma forma, o plano da criança. O facto de o adulto estar a escutar a criança, ter em conta as suas escolhas e decisões, promove um clima de proximidade e intimidade, entre os dois, na medida em que esta se sente valorizada e segura na sua companhia.

O Tempo de Trabalho era um tempo de concretização daquilo que as crianças planearam fazer. O adulto acompanhava as suas ações, e, tal como observei, a educadora dirigia a sua atenção somente para aquilo que as crianças faziam, imitava-as e brincava com elas nas áreas. O Tempo de Trabalho durava aproximadamente 45 minutos. Uma criança tocava um sino a fim de chamar a atenção dos seus colegas que o Tempo de Trabalho terminara e que era necessário arrumar. Se os trabalhos desenvolvidos na Área da Expressão Plástica fossem terminados as crianças expunham-nos na parede e explicavam ao adulto, no tempo de revisão, o que tinham feito. O mesmo acontecia com as construções que elaboravam na Área dos Blocos ou com a comida que faziam para o bebé, na Área da Casa. Era ao longo deste momento que mais situações de conflito se presenciavam, devido ao incumprimento de regras no jogo, ou à disputa de brinquedos e espaços de brincadeira.

Após o tempo de trabalho as crianças voltavam aos pequenos grupos para o Tempo de Revisão. Em grupo as crianças narravam e mostravam o que tinham feito, para onde tinham ido brincar, que materiais tinham usado. Através do diálogo com o adulto, as crianças tomavam consciência do que tinha sido cumprido e do que não tinha, eram confrontadas com as ideias planeadas e aquilo que tinham realizado. A educadora

ajudava-as a refletir sobre isso, a fim de tomarem consciência do tempo, mas nunca as culpabilizando nem recriminando.

O Tempo de Pequeno e Grande Grupo eram realizados durante a tarde. O Tempo de Grande Grupo era realizado na Área dos Blocos e Construções, por esta ser bastante ampla. Cada criança ia buscar a sua almofada ao armário da educadora, para se sentarem todas em círculo, incluindo os adultos, e eram contadas histórias, inventadas melodias para letras de música e realizados jogos de movimento. Durante este momento, o facto de todos participarem fomentava a construção de sentido de pertença de grupo, desenvolviam-se as descobertas das crianças para um possível projeto, e as crianças eram estimuladas a participar.

No Tempo de Pequeno Grupo as crianças, tinham acesso a todo o material disponibilizado pela educadora, dependendo do objetivo que ela tivesse para a atividade. Era um momento escolhido pelas crianças e orientado pelo adulto, na medida em que a educadora proporcionava-lhes as aprendizagens que considerasse serem as necessárias ou as preferidas das crianças e, ao mesmo tempo, apoiava-as.

O Tempo de Exterior acontecia sempre a seguir ao almoço e ao lanche, durante aproximadamente uma hora. Foi-me possível, durante este momento, brincar com as crianças de uma forma que não o poderíamos fazer dentro da sala. De acordo com Hohmann & Weikart (2009), os adultos acompanham as crianças nas brincadeiras ativas, conversam com elas e apoiam-nas, seja a dar-lhes balanço nos baloiços ou a acompanhar nas correrias, conforme necessário.

Todos os dias, a seguir ao tempo de recreio era realizado um pequeno momento de relaxamento e meditação. Aqui as crianças sentavam-se nas suas almofadas em círculo, na área dos blocos e construções, era colocada uma musica relaxante e, em silêncio, seguiam as orientações da educadora. O objetivo deste momento era que as crianças retornassem à calma para prosseguirem para o momento de grande grupo e posteriormente de pequeno grupo.

### 2.2.3. Espaço Pedagógico

A sala dos 5 anos era dividida em seis áreas de interesse: área da biblioteca, área dos jogos, área da expressão plástica, área da casa (cozinha e quarto), área dos blocos e



construções e, por fim, a área do computador. Estas encontravam-se devidamente organizadas e demarcadas.

Deste modo, a Área dos Blocos e das Construções, tal como é defendido no modelo High/Scope, era constituído por objetos de diferentes cores e tamanhos, em plástico, em papel ou em madeira, como os legos, cones, rolos de cozinha, molas, rolos de cabelo, bonecos, paus, conchas e pedras. Uma das atividades que mais verifiquei nesta área, foi a construção de garagens e a realização de testes de equilíbrio, ou seja, montar o máximo de peças, umas em cima das outras, sem as deixar cair. Esta área encontrava-se em frente à área da casa, e “uma vez que as brincadeiras de «faz-de-conta» muitas vezes alastram da Área da Casa para a Área dos Blocos, é conveniente situá-las na proximidade uma da outra, e assim permitir que as crianças utilizem ambas em simultâneo e não interrompam nem perturbem as crianças que brincam noutras áreas” (Hohmann & Weikart, 2009, p.185).

A Área da Casa incluía um quarto e uma cozinha, esta era escolhida maioritariamente pelas meninas que adoravam imitar a mãe a “dar papinha ao bebé”. Pude observar, que nesta área as crianças cooperavam bastante umas com as outras, na medida em que distribuíam papéis da vida real umas pelas outras. Durante este momento, podíamos ouvir e ver as crianças a representarem acontecimentos que tinham vivido ou tinham ouvido contar. O facto de haver, na sala, esta área, permite que as crianças “(...) desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato. As crianças têm múltiplas oportunidades para trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicar sobre os papéis que representam e responderem às necessidades e pedidos umas das outras” (Hohmann & Weikart, 2009, p.188).

Segundo Hohmann e Weikart (2009), proporcionar espaço para mais do que um tipo de brincadeira de faz de conta é, também, uma recomendação importante, o mesmo me foi possível constatar na área da casa com um quarto e uma cozinha que proporcionavam às crianças situações, do quotidiano, distintas.

Relativamente à Área da Expressão Plástica, foi-me possível observar que esta se encontrava junto da varanda e estava apetrechada com um cavalete, tintas, pincéis, três mesas, cadeiras. Cada criança tinha um copo com o seu nome, sendo que cada copo tinha alguns lápis de cor, alguns marcadores, uma tesoura, tendo em conta a mão dominante de cada criança, e um tubo de cola. Existiam também, nesta área, diferentes tipos de papéis e tecidos, de diferentes cores, espessuras, tamanhos. O facto de todos os

materiais estarem disponíveis às crianças, permitiu que as crianças tivessem um leque alargado de escolhas de materiais para trabalhar.

A Área da Biblioteca, era a área menos requisitada pelas crianças e estava localizada junto a Área das Expressões Plásticas, perto da varanda. Era constituída por um banco almofadado, uma prateleira para colocar os livros, de forma a que ficassem com a capa à vista.

Outra das áreas que me foi possível encontrar na sala foi a Área do Computador. As crianças também gostavam bastante desta área escolhendo-a mais do que uma vez por semana. Havia apenas um computador, que podia ser usado por duas crianças ao mesmo tempo implicando que uma delas não usufruísse do mesmo tanto como a outra, e daí advinham os conflitos. Verifiquei que o computador tinha três jogos interativos adaptados ao nível de desenvolvimento das crianças.

A Área dos Jogos de Mesa era uma área situada perto da Área da Biblioteca. Na área dos jogos de mesa foi possível encontrar vários tipos de jogos de encaixe, puzzles, xadrez, damas, dominós, arrumados em prateleiras, e uma mesa com cadeiras. Esta diversidade de materiais, permitia à criança desenvolver o seu jogo faz-de-conta e consequentemente resolver os problemas surgidos ao brincar.

#### 2.2.4. Estratégias de Intervenção Pedagógica

O Projeto de Intervenção Pedagógica iniciou-se numa sala de Jardim de-Infância com um grupo de crianças de cinco anos de idade e partiu da identificação de problemas na forma como as crianças resolviam e geriam os conflitos entre si. Estas situações eram frequentes no seio do grupo de crianças e era recorrente o uso da agressão física como estratégia de resolução. Para evitar ou gerir estas situações foram traçados os seguintes objetivos: promover o desenvolvimento de relações sociais positivas entre as crianças; estimular a aprendizagem de competências de resolução de conflitos interpessoais, incentivar as crianças a tomarem consciência dos sentimentos, interesses e necessidades dos outros e promover a clarificação de valores sociais.

No âmbito do projeto foram desenvolvidas várias estratégias de intervenção pedagógica que foram ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças e que as motivaram a gerirem os seus conflitos autonomamente sem utilizarem a impulsividade. Quatro delas são as que seguidamente se apresentam, descritas detalhadamente e analisadas ao pormenor, escolhidas por serem as que melhor

respondem às necessidades e interesses das crianças, onde foram desenvolvidas as experiências-chave planeadas, bem como outras.

#### “Dramatização de Situações de *Conflito*”

Como a frequência de situações de conflito entre as crianças era elevada, esta proposta de atividade pretendeu levar as crianças a refletirem sobre este tipo de incidentes através da sua dramatização. Esta estratégia tinha como objetivos promover a capacidade de identificar sentimentos, interesses e necessidades dos outros e desafiar as crianças a encontrarem alternativas positivas para resolver problemas interpessoais. Pretendia ainda compreender como é que as crianças reconheciam um conflito e como o interpretavam.

As atividades de role-play (representar/assumir papéis) permitem às crianças refletir e clarificar valores, “estes exercícios possibilitam desenvolver a capacidade de adotar perspetivas sociais diversas mediante exercícios vários de representação de papéis. Ainda viabiliza a diminuição do egocentrismo, ao desenvolver a capacidade para empatizar ou conectar-se com o ponto de vista do outro” (Adler, 2008, p.4).

Comecei por distribuir cartões com imagens de situações de conflito para as crianças explorarem livremente:



**Fig. 1 - G. - “Nesta imagem, o menino está a dizer à menina que lhe vai bater.”**

De acordo com DeVries & Zan (1998), é importante que a discussão seja suficiente para que todas as crianças sintam necessidade da regra.

A atividade foi realizada em pequeno grupo. Em pares, desafiei as crianças a simularem uma situação de conflito e resolverem-na, de forma justa.

Eu fiquei com um grupo de seis crianças, estas dividiram-se em dois grupos, ficando cada um com uma imagem. Contudo, cada imagem tinha apenas duas personagens, o que de certa forma colocou as crianças a refletirem de que maneira é que havendo apenas duas personagens, participariam três. Foi então que a C. sugeriu que uma delas ficasse a contar a história. Como já estava a prever, esta fase seria a mais complicada para o grupo, visto que mais do que uma criança queria ser a mesma

personagem. Conversando, uma das crianças cedeu o seu lugar, e rapidamente o problema ficou resolvido.

As crianças imaginaram uma história e apresentaram as suas ideias aos colegas, através da dramatização. A narrativa que se apresenta, de seguida, foi elaborada por estas duas crianças, e a resolução que encontraram para o dito conflito foi esta:

“Era uma vez dois meninos que estavam a jogar o jogo Pikachu, depois o G. ganhou o jogo, mas a C. disse que era ela que tinha ganho:

G. – Ganhei!

C. – Não, eu é que ganhei.

G. – Não, não, não viste que fui eu que ganhei?

C. – Não Gabriel, eu é que ganhei.

G. – Vamos jogar outra vez, está bem? Agora ganhei



**Fig. 2 – C. e G. a dramatizar e a resolver a situação acima referida.**

eu, para a próxima ganhas tu.

A C. e o G. voltaram a jogar, e a C. desta vez ganha:

G. – Vês C., ganhaste, parabéns.

C. – Obrigada G., e desculpa por ter feito batota.

G. – Estás desculpada. Vamos jogar outra vez?”

Durante este momento foi-me possível observar as crianças a associarem as imagens à realidade:

B. - “Ontem o A. olhou assim para mim, queria-me bater.”

De seguida, estabelecemos um diálogo sobre as formas de resolver positivamente situações como aquelas. Então desafiei as crianças a refletirem “Márcia, não podemos empurrar nem bater, isso é feio e mau.”. As crianças detetaram, sem qualquer tipo de dificuldade, estratégias para solucionar as situações em causa, colocando-se no papel das pessoas envolvidas: “partilhar o brinquedo”; “respeitar o colega”; “respeitar o adulto”; “dizer a verdade”; “pôr o dedo no ar.”

No meu grupo, a organização correu bastante bem, o trabalho foi todo realizado pelas crianças, eu entreguei os cartões e medieei aquele momento, perguntando o que se passava, questionando como poderíamos resolver e mostrando o meu ponto de vista.

Analisando as narrativas verifiquei que as crianças souberam encontrar estratégias de resolução de conflitos, também se mostraram sensíveis aos sentimentos dos outros e encontraram alternativas para as situações de conflito, das imagens:

J.M. - “Contas até dez ou vinte, e no fim de contares vais conseguir fazer as pazes com o teu amigo.”;

M.R. - “Pedia desculpa e continuávamos a jogar.”.

De acordo com Assis & Vinha (2003), Selman define coordenação da perspetiva social como a capacidade da criança em diferenciar e integrar os seus próprios pontos de vista e os dos outros por meio de um entendimento da relação entre os pensamentos, sentimentos e desejos do outro e consigo mesmo. É também devido ao facto de partilharem todas juntas os problemas da sala, que as crianças começam a perceber a necessidade de haver regras, “as crianças recordarão e respeitarão mais a regra, se esta estiver em suas próprias palavras” (DeVries & Zan, 1998, p. 142).

#### *“Elaboração de um Quadro de Regras”*

Tendo em conta as narrativas e as sugestões das crianças na atividade anterior e de forma a valorizá-las sugeri a introdução de um quadro de regras, na sala. Esta estratégia visava ajudar as crianças a lembrarem, a interiorizarem e aceitarem regras de interação com os outros, contribuir para a prevenção de situações de conflito e promover a autonomia na gestão dos mesmos.

De acordo com Lino (2006), este tipo de estratégias vai ajudar as crianças a progredirem num caminho que vai desde o controlo de impulsos até à entrada num processo de negociação e de autonomia moral, como é possível verificar nas seguintes evidências críticas:

M.R - “Não correr na sala.”

D - “Pedir «por favor» e dizer «obrigada»”;

C - “Respeitar os amigos e a professora”;

M.Q. - “Respeitar as regras”;

T. - “Não atirar o lápis para o chão.”

Através destas afirmações verifica-se que as crianças já têm noção de algumas regras sociais bem como a importância do respeito por estas no dia-a-dia, uma vez que ao questionar o porquê destas regras, as crianças respondiam mostrando preocupação e respeito pelos sentimentos dos outros. Apesar de até aos quatro anos as crianças não terem consciência das regras, jogarem por tentativa e erro e por imitação do adulto, é ao socializar com os seus pares que a criança desenvolve o conceito de cooperação e assim progride para a fase de autonomia moral, onde se inicia a capacidade de refletir de forma crítica sobre as interações e as regras que as regulam.

Posteriormente, as crianças sugeriram a colagem de algumas imagens que ilustrassem as regras, de forma a que quando alguém entrasse na sala percebesse o que estava escrito naquele quadro. as crianças fizeram uma seleção das ideias propostas, e designaram o quadro por “Os meninos sabem as regras”.

Assim sendo, iniciamos a construção do quadro com uma cartolina branca, de seguida experimentamos alguns espaços da sala para o colocar, e foi escolhido um. Durante este momento elas perceberam que o tamanho da cartolina era demasiado grande para o sítio em questão e que



**Fig. 3 – O T. inicia a construção do quadro de regras.**

seria necessário recortar, recortamos então uma parte da cartolina, de seguida escrevi numa folha o título do quadro, de forma a que as crianças pudessem copiar para a cartolina. Neste momento, foi-me possível observar as crianças a deciframem as letras escritas na folha, quantas letras e palavras tinha cada frase, assim como tentarem juntar letras, a fim de deciframem a mensagem escrita na folha, de modo a perceberem se era realmente o que tinham dito que estava escrito:

T - “Isto é um O mais um S”;

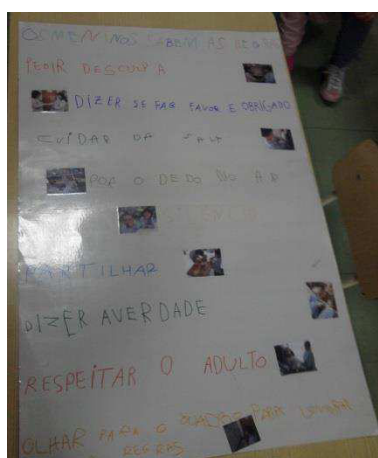
F.C. - “e isto é um M, um E, um N, um I, um N, um O e um S.”;

G. - “se juntares o M e o E, dá Me”;

G. - “e um N e um I dá Bi” – T.; “não, dá NI.”;

F. C. - “meninos tem cinco letras.”;

T. - “E isto tudo tem 9 palavras.”



**Fig. 4 – Quadro das regras elaborado pelas crianças.**

Apesar de esta atividade ter como objetivo motivar as crianças a sentirem empatia pelos sentimentos, interesses e necessidades dos outros, ajudou-as a tomarem consciência das interações e relações, no seio do grupo. No âmbito da construção do quadro as crianças desenvolveram outras experiências de aprendizagem, essencialmente ligadas à linguagem oral e escrita.

Penso que o quadro foi uma mais-valia para a sala, não só por ser algo elaborado pelas crianças,

sentindo-se assim importantes e valorizadas, mas também por se reconhecerem nas imagens, verem que afinal conseguem resolver os seus conflitos de uma forma mais calma, e tal como é defendido por Lino (2006), o quadro de regras surge como uma maneira de, simultaneamente, lembrar as normas às crianças e permitir que elas as usem autonomamente, para com os colegas e os adultos. É na forma como a criança entende, adere e aplica a regra, ao longo do seu desenvolvimento, que ela constrói a moralidade. De acordo com DeVries & Zan (1998), o estabelecimento de regras também representa uma clara oportunidade para que as crianças exercitem a autonomia (p.138), além disso “afixar as regras das crianças na sala de aula também permite que o professor saliente que a autoridade moral da classe vem não do professor, mas das próprias crianças” (DeVries & Zan, 1998, p.148).

#### “Leitura da História *“Desculpa!”*”

Com o objetivo de proporcionar às crianças um momento onde elas se pudessem colocar no lugar do outro, serem sensíveis aos sentimentos, interesses e necessidades dos outros e lidassem com conflitos sociais, correspondente à Experiência-Chave “Iniciativa e relações interpessoais”, propus o conto de uma história que abordasse uma situação de conflito entre dois amigos. Pretendia compreender como é que as crianças resolviam o conflito abordado na história.

Deste modo, disponibilizei-lhes os fantoches para elas explorarem livremente e apresentei-lhes o livro, intitulado de “Desculpa!”, de Landa & Warnes (2009). “Desculpa!” era uma história infantil, que retratava o dia-a-dia de dois grandes amigos que faziam tudo juntos. Um dia, enquanto brincavam, encontraram um objeto brilhante. No entanto ambos queriam o objeto, acabando por disputá-lo. Zangados, seguiram, cada um para sua casa, mas a saudade e a vontade de irem ao encontro um do outro, falou mais alto. Ambos pediram desculpa e partilharam o objeto brilhante, voltando a ser grandes amigos.

O tempo de grande grupo foi finalizado a meio da leitura do livro, uma vez que o objetivo do tempo de pequeno grupo era que as crianças, divididas em quatro grupos,



**Fig. 5 – As crianças exploraram livremente os fantoches.**

com o apoio de um adulto por cada grupo, refletissem em forma de resolverem a zanga entre as personagens e assim, atribuírem um final à história que eles consideravam ser o mais justo. Este tipo de atividades “ (...) contribuem para a aprendizagem dos processos de resolução de conflitos e apontam para a construção de instrumentos pessoais imprescindíveis para solucionar autonomamente e criticamente essas situações” (Adler, 2008, p.8). O facto de haver quatro grupos distintos, iria permitir quatro versões finais diferentes, assente num debate de ideias entre todas as crianças, uma vez que, quando os quatro grupos terminassem, iriam apresentar as suas ideias aos colegas, e estes mostrarem o seu ponto de vista relativamente ao final encontrado por cada grupo. Para terminar, a leitura da história iria ser retomada, a fim de as crianças perceberem de que forma acabava o livro, e até que ponto, é que este final iria ao encontro das suas propostas.

Neste sentido, cada adulto ficou responsável por cinco crianças, quando terminaram a construção da história. Cada grupo apresentou a sua, utilizando os



**Fig. 6 – Apresentação do final da história, elaborado pelo grupo 1.**

O grupo de crianças que apoiiei elaborou o final da história de forma a que as personagens voltassem a ser amigos. Ao longo da sua narrativa<sup>1</sup> encontramos crianças que já verbalizavam sentimentos e que tiveram em conta aquilo que o outro sentia, também foi possível ver crianças a resolverem, autonomamente, o conflito entre o Urso e o Coelho. Neste sentido, e para além das Experiências-Chave que pretendia que as crianças desenvolvessem com esta atividade, também resolveram problemas experimentados ao brincar, exprimiram sentimentos através de palavras, criaram e experimentaram brincadeiras cooperativas, correspondentes ao domínio da “Iniciativa e das Relações Interpessoais”, também representaram papéis e fizeram de conta, correspondente ao domínio da “Representação Criativa” e tiraram prazer da linguagem ao inventar histórias, pertencente ao domínio da “Linguagem e Literacia”.

Depois dos grupos terem terminado a sua versão do final da história, mostraram aos colegas as suas ideias. O grupo 2 decidiu realizar um sorteio a fim de decidir quem

---

<sup>1</sup>Anexo 2 - Narrativa produzida pelo grupo 1;



iria usar os fantoches, uma vez que todos os elementos do grupo queriam usufruir dos mesmos.

No final atribuído, pelo grupo 2<sup>2</sup>, à história “Desculpa!”, podemos ver que as crianças se colocaram no papel das personagens envolvidas, imaginando serem elas a passar por aquele momento, perceberam que estiveram menos bem e quiseram muito resolver o problema, tomaram consciência dos problemas. Compreendiam que era importante pedir desculpa, e reconhecer os seus erros, que conversando calmamente os conflitos se resolvem, utilizando assim as regras convencionais e morais, quer no pedido de desculpa, quer no respeito pelo amigo:

“(…) E ficaram muito felizes para sempre e partilharam o papel brilhante (…).”

Tal como é defendido por Almeida (2007), “a resolução de conflitos através do brincar é um método indutivo de aprendizagem baseado na busca, descobrimento, por parte das crianças, dando respostas e soluções a questões planeadas em torno do problema. O facto de o educador promover estes momentos ao grupo de crianças incentiva as crianças a crescer, a evoluir e amadurecer como pessoas, na medida em que respeitam o mundo e aprendem a viver em sociedade.

No grupo 3, havia quatro crianças. Duas delas dramatizaram o final da história utilizando os suportes cénicos, as outras duas contaram a história aos colegas, com a ajuda do adulto.

Através da sua narrativa<sup>3</sup>, é possível perceber que este grupo de crianças verbalizou bastante bem os sentimentos, quer antes quer depois, de fazerem as pazes:

“(…) Tristes, chateados e raivosos (…).”;

“Dão um abraço e um beijão. Acabam felizes (…).”

“Foram para casa, olharam um para o outro, começaram a chorar, pediram desculpa um ao outro, abraçaram-se e voltaram a ser amigos. Prometeram não voltar a zangar-se. Queriam ser amigos para sempre.”



**Fig. 7 – Apresentação do final da história, elaborado pelo grupo 2.**



**Fig. 8 – Apresentação do final da história, elaborado pelo grupo 3.**

<sup>2</sup> Anexo 2 - Narrativa produzida pelo grupo 2;

<sup>3</sup> Anexo 2 - Narrativa produzida pelo grupo 3.

Todos os grupos consideraram que conversando, o problema poderia ser resolvido na hora, e que acima de tudo era importante pedir desculpa. A partilha destas narrativas deu oportunidade a todas as crianças de perceberem e compreenderem formas positivas de resolução de conflitos, o conto da história também permitiu às crianças clarificar valores e identificar os sentimentos das personagens. Tal como é defendido por Almeida (2007), formar pessoas capazes de cumprir com seus deveres e exercer seus direitos como cidadãos de uma sociedade aberta e plural é uma tarefa educativa muito difícil na atualidade, mas não é impossível. Devemos rapidamente instrumentalizar, oferecer e compartilhar, com as nossas crianças, conteúdos educativos que possam permitir que elas resolvam os conflitos de forma pacífica e por vias não violentas.

#### “O que Sentimos pela Mãe ”

A fim de promover a clarificação de valores e a expressão de sentimentos, e de forma a introduzir o dia da mãe, em grande grupo, estabelecemos uma conversa sobre a mãe de cada criança, como era, o que fazia, o que gostavam de fazer com a mãe:

“Eu vou com a mãe ao parque”;

“É alta, com cabelos castanhos”;

“A mãe lê-me histórias antes de eu ir dormir”;

“A minha mãe é linda”.

O facto de as crianças verbalizarem o que sentiam pela mãe, estimulava-as a partilhar o que era significativo para elas, apelava aos seus sentimentos e emoções, e isso era o objetivo desta proposta, para além de pretender encorajar as crianças a trabalhar em equipa .

Após esta partilha de ideias sobre a mãe, sugeri às crianças que, em pequenos grupos, com um adulto em cada um, elaborassem um texto sobre ela e para ela.

O grupo de crianças, que orientei, foi participativo, tinha muitas ideias e tentava interligá-las umas às outras:

Al. - “Quando me levas à escola tenho vontade de chorar”;

T. - “Tenho saudades tuas”;

G. - “E só te quero abraçar”;

O texto ficou original, as crianças mostraram-se capazes de identificar e clarificar aquilo que sentiam pela mãe, sendo ela essencial na vida das crianças, falar na

mãe goi algo que lhes deu muito prazer. Isso percebia-se na forma como expressavam o que sentiam:

L. - “Oh mãe tu és boa até ao coração”;

Adulto - “Porque é que a tua mãe é boa até ao coração?”;

L. - “Porque é minha amiga e eu gosto muito dela”, quer na forma como construía as frases. O texto que se segue foi elaborado pelo grupo que apoiou:

“Mãe és linda até ao céu”

Mama gosto de ti!

Quando me levas à escola

Tenho vontade de chorar,

Tenho saudades tuas

E só te quero abraçar.

Mama brinca comigo

Porque eu gosto de brincar contigo,

Quando era bebé davas-me de mamar

Fui crescendo muito e

Tu nunca deixaste de me amar.

Oh mãe, tu és boa

Até ao coração,

Juntos vamos viajar

No nosso balão.

Segundo a Educadora, o grupo que ela mediou também foi autónomo na elaboração da sua narrativa, uma vez que foram as crianças que sugeriram o conteúdo do texto. Este foi construído em rimas.

“Mãe do meu coração!”

Ó mãe gosto de ti

Do fundo do meu coração

Dá-me um abraço

E um beijão.

Mãe, quero brincar contigo

Dá-me a tua mão,

Vamos para o parque juntos

Brincar com muita paixão.

Ó mãe anda comigo  
Pois és minha amiga  
Vamos juntos passear  
E no fim para casa brincar.

Ao analisar o poema verifica-se um grande à vontade das crianças, em falar e expressar o que sentem pela mãe. O sentimento bom e autêntico que ela transmite permite às crianças decifrar facilmente aquilo que sentem, a expressar sentimentos e a clarificar valores.

A narrativa que se apresenta foi elaborada pelo grupo 3:

“Poema da mãe feliz  
Mama quer dar um abraço ao filho  
Beijinhos e segredos te vou dar  
Estás feliz porque gosto de ti  
Quero hoje um carinho teu  
Mama, brinca comigo à bola e aos carrinhos!  
Mama, quero o teu coração para me protegeres!  
Mama, vou estar sempre ao teu lado!  
És querida e muito amável,  
Vamos construir uma torre juntos.  
Mama, és a melhor mãe do mundo!”

Ao longo desta narrativa é possível verificar que as crianças expressavam algumas vontades:

“Mama, brinca comigo à bola e aos carrinhos”, faziam previsões do futuro:

“Mama, vou estar sempre ao teu lado”, colocava-se no papel da mãe:

“Estás feliz, porque gosto de ti”, demonstravam segurança e confiança:

“Mama, quero o teu coração para me protegeres” e caracterizavam a mãe:

“és querida e muito amável”.

Refletindo e fazendo um balanço da atividade, penso que as crianças se mostraram motivadas, a sua frequente participação denotou o quanto elas gostavam de falar da mãe e como seria para elas importante que as mães ouvissem o que elas lhes escreveram. De acordo com Hohmann & Weikart (2009), expressar sentimentos é um passo importante para as jovens crianças porque as ajuda a ganhar algum controlo sobre os seus sentimentos, e sobre as ações que esses sentimentos estimulam (p. 588).

### 2.2.5. Síntese Reflexiva

De acordo com Hohmann & Weikart (2009), o clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem ativa, porque esta é um processo social interativo. Deste modo, a minha intervenção pedagógica foi desenvolvida em torno de uma pedagogia construtivista, onde o adulto proporciona momentos de aprendizagem às crianças e estas, por sua vez, constroem o seu próprio conhecimento.

Foi ao ver as crianças como seres ativos, participativos e competentes, que partilham o controlo com o adulto, que defini a minha postura. Dei voz às crianças, escutei-as, estabelecemos diálogos e negociamos. Todas as atividades planificadas tiveram em conta os seus interesses e necessidades, bem como todo um processo cíclico, que o educador deve ter em conta ao longo de toda a sua prática, observação-documentação-planificação-avaliação. Através destes aspetos, procurei proporcionar atividades adequadas com intencionalidade educativa.

A observação foi essencial, uma vez que através deste processo contínuo conheci as crianças, individualmente, os seus gostos e as suas necessidades. A minha observação teve como base as situações de conflito em ambos os contextos. Através desta observação foi possível refletir sobre a forma como poderia desafiar as crianças a resolverem, de forma autónoma, os seus conflitos interpessoais, bem como criar condições para prevenir este tipo de situações.

Os dados recolhidos através da observação, (registos fotográficos e escritos) e a sua posterior análise, permitiram-me descobrir os motivos subjacentes aos conflitos, as formas como as crianças os resolviam e como terminavam e conseqüentemente ajudaram-me a preparar e a organizar um conjunto de atividades que promovessem a capacidade para identificar problemas, a tomada de consciência de motivos e sentimentos dos outros e formas de identificação de estratégias positivas de resolução de conflitos.

No decorrer das planificações tive sempre em conta as sugestões que as crianças davam, bem como a análise e avaliação das experiências de aprendizagem desenvolvidas pelas crianças.

O comportamento das crianças e a forma como elas desenvolviam as atividades também me ajudou a refletir, pude ver em que é que as crianças eram competentes, o que é que gostavam de fazer, e que desafios lhes poderia proporcionar.

Contudo, ao longo do projeto experienciei alguns obstáculos, uma das dificuldades que mais senti relacionou-se com a procura de fontes bibliográficas, sobre

o tema, sobretudo numa fase inicial. No entanto, com a ajuda da educadora e com a partilha de ideias e conhecimentos que fazíamos todas as semanas, os obstáculos foram diminuindo, aos poucos tornei-me mais segura de mim, confiante dos meus conhecimentos, das propostas que fazia, das reflexões e análises que realizava no final do dia.

Foram também as inúmeras horas a observar o grupo de crianças, e a escutar as conversas estabelecidas entre elas e entre elas e os adultos que enriqueceram a minha intervenção pedagógica. Neste contexto, foi perceptível uma diminuição das situações de conflito interpessoal e uma crescente capacidade das crianças para usar estratégias positivas de resolução de problemas.

Para as crianças, penso que a minha presença foi uma mais-valia, para além das aprendizagens alcançadas, o feedback das suas famílias foi motivante e encorajador, na medida em que as atividades desenvolvidas no projeto foram além da sala. Várias vezes o feedback dos pais revelou que as crianças conversavam em casa sobre as atividades realizadas.

## 2.3. Creche

### 2.3.1. Redefinição do Projeto

Sabendo que depois de estagiar em Jardim de Infância iria para o contexto de Creche, tornou-se importante redefinir o projeto, uma vez que as situações de conflito interpessoal eram muito pouco frequentes. A intervenção pedagógica, em Creche, visou melhorar o clima de bem-estar no seio do grupo, promover o grau de envolvimento das crianças nas atividades criando condições favoráveis ao desenvolvimento de relações positivas entre as crianças.. Num clima de apoio, a criança sente-se ouvida, valorizada, e confiante, e como tal o adulto estará a encorajar as crianças a resolverem autonomamente os seus conflitos, a tomarem as suas próprias decisões e a responsabilizarem-se pelas decisões que tomam.

### 2.3.2. Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo de crianças que me acompanhou ao longo do estágio, no contexto de Creche, era constituído por treze crianças, sendo oito do sexo feminino e cinco do sexo masculino.

Era um grupo bastante assíduo faltando apenas em situações pontuais (doença ou férias periódicas dos pais). A sua área de interesse predileta era a Área dos Jogos de Mesa, onde experimentavam a contagem e a correspondência de “um para um”, com jogos de associação e de encaixe. Os meninos, gostavam de construir carros e fazer corridas e as meninas de dar papa ao bebé e contar-lhe uma história.

Ao nível das relações sociais, eram crianças, bastante autónomas, na medida em que raramente precisavam do auxílio do adulto para resolverem os seus conflitos. Estes sucediam-se mais precisamente na Área dos Blocos e Construções, devido à disputa de brinquedos.

No geral, era um grupo com uma comunicação verbal bastante desenvolvida, já construía frases com sujeito, predicado e complemento direto, reconheciam bastante bem os seus colegas em fotografias e até mesmo as chupetas de cada um. Eram um pouco egocêntricos na medida em que ainda sentiam alguma dificuldade em emprestar o brinquedo, mesmo que não estivessem a utilizar, dizendo “é meu” ou “é da Maria”, apontando para si própria.

### 2.3.3. Rotina Diária

A rotina diária da sala de um ano segue à risca o modelo High/Scope e como tal é constituída por:

Horas	Atividades
7:30h às 9:00h	Entrada: Lanche da Manhã
9:00h	Acolhimento
9:15h	Tempo de Grupo
9:45h	Tempo de Escolha Livre
10:40h	Higiene
11:00h	Almoço
11:45h	Higiene
12:05h	Descanso/Sesta
14:00h	Higiene
14:30h	Tempo de Escolha Livre
15:00h	Lanche
15:45h	Higiene
16:05	Tempo de Escolha Livre
16:40	Higiene
17:00h às 19:00h	Saída

As crianças já previam o que ia acontecer a seguir, uma vez que foi possível ver as crianças a saírem da casa de banho, depois de lavarem as mãos e irem para a porta, porque sabiam que a seguir à lavagem das mãos iam almoçar.

A hora das refeições era caracterizada por interações entre os adultos e as crianças, e entre as crianças. Ao longo deste momento elas resolviam problemas, exploravam novos sabores, cheiros e texturas, era um momento verdadeiramente rico em aprendizagens. Foi também ao longo destes momentos que pude ver a autonomia destas crianças, todas elas comiam sozinhas, e os adultos sempre respeitaram o seu tempo, apoiando-as, sempre que necessitavam de ajuda.

O tempo de higiene, não era visto apenas como um momento de muda de fralda, mas antes num momento em que se muda a fralda e se interage com a criança. Durante este momento, as crianças já associavam as peças de roupa às partes do corpo a que pertenciam e queriam ajudar o adulto a vestir-se. De acordo com Post & Hohmann (2011), a partir do momento em que as crianças descobrem que o seu corpo tem muitas funcionalidades, aos poucos, acabam por utilizar este conhecimento para realizarem tarefas, como segurar e dar a fralda ou a toalha ou tirar e enfiar as suas cuecas.



O tempo da sesta era realizado na sala. Enquanto as crianças almoçavam a auxiliar de ação educativa colocava os colchões e adequava o ambiente da sala para este momento específico, com pouco luminosidade e música relaxante

O tempo de escolha livre era, normalmente, realizado depois do tempo de grupo. Neste momento a educadora já desafiava as crianças a dizerem para onde queriam ir brincar ou o que iriam fazer nas áreas de interesse da sala, As crianças já respondiam o nome das áreas ou a ação que iam desenvolver: “jogos” ou “fazer carros”. Este tempo era utilizado pelo adulto para interagir com as crianças, observá-las, desafia-las e, ao mesmo tempo, fazer registos. No tempo de escolha livre também havia um sino que uma das crianças agitava para avisar os colegas que o tempo de brincar tinha chegado ao fim e que era hora de arrumar para poderem ir almoçar.

Durante o tempo de arrumação foi possível verificar porque é que as áreas e os materiais correspondentes não estavam etiquetados, uma vez que todas as crianças sabiam onde pertencia cada brinquedo. Foi também através deste momento de interações que pude observar de que forma é que as crianças interagiam umas com as outras, como desenvolviam o jogo social, como resolviam os problemas que apareciam ao brincar e de que forma geriam os conflitos que surgiam entre elas, acima de tudo na disputa de brinquedos. Esta gestão de conflitos era realizada pelas crianças, na medida em que tinham autonomia para o fazer sem a interferência do adulto. Em algumas situações de disputa de brinquedos, por exemplo, as crianças resolviam o problema cedendo o brinquedo e procurando outro. Por vezes o conflito envolvia comportamentos mais impulsivos (recusa, choro, morder) requerendo a mediação do adulto.

O tempo de exterior era um momento onde o adulto desafiava as crianças a explorarem e a apreciarem o exterior. Aqui, as crianças gostavam de ver as pessoas a passar, de ouvir os pássaros e o apito dos carros, e de procurar insetos.

O tempo de grupo, na sala de um ano, acontecia em pequeno e em grande grupo. O tempo de pequeno grupo era destinado essencialmente ao desenvolvimento de Experiências-Chave a partir da exploração de novos materiais, com apoio de um adulto. Nos tempos de grande grupo a educadora poderia ler uma história, cantar uma canção, ou realizar uma sessão de música e movimento. No tempo de pequeno grupo havia a possibilidade de os adultos estabelecerem um contacto mais direto com as crianças, na medida em que as poderiam apoiar ao pormenor. Pude observar que, no tempo de grupo, era a criança quem decidia o fim da atividade, o adulto através da observação atenta dos comportamentos das crianças e daquilo que elas já sabiam fazer, realizava a

autoavaliação na medida em que refletia sobre a natureza dos objetos que tinha proporcionado às crianças, no interesse que estas demonstraram ao longo da atividade, e na postura que tinha mantido no decorrer daquele momento.

#### 2.3.4. Espaço Pedagógico

O espaço pedagógico da sala de um ano era composto pela área de higiene pessoal, e por áreas de interesse. A área de higiene corporal era constituída por um armário com um colchão a fim de mudar as fraldas ou a roupa das crianças, tinha um lavatório para lavagem das mãos e do rosto, ao nível das crianças, uma banheira com água quente e três sanitas ao nível da criança. O espaço em si era bastante seguro e organizado, todos os produtos necessários para o limpeza e higienização estavam fora do alcance das crianças, os produtos de cada criança estavam arrumados em prateleiras e etiquetados de forma a que adulto soubesse a que criança pertencia. Esta área encontrava-se longe da área das refeições. No entanto, e apesar de estar perto das áreas de interesse, as crianças sentiam alguma dificuldade em ver o adulto sempre que este se encontrava na área dos cuidados corporais uma vez que havia uma parede a separar as duas áreas o que impossibilitava a visualização de uma área para a outra.

O espaço de brincadeira era composto por quatro áreas de interesse - Área da Biblioteca, Área do Faz-de-Conta, Área dos Jogos de Mesa e Área dos Blocos e das Construções -, por um espaço livre para as crianças se movimentarem e por um espaço acolhedor para as crianças descansarem.

A Área da Biblioteca encontrava-se entre o espaço acolhedor e a Área dos Blocos e das Construções, esta era constituída por quatro caixas – uma caixa com livros, uma caixa com imagens reais, uma caixa com revistas e uma caixa com fantoches – e um sofá. Contudo, esta área não se encontrava ao alcance das crianças, na medida em que não tinham oportunidade para escolher o livro que queriam, acabando por agarrar no material que estivesse mais próximo. A fim de dinamizar esta área e tornar a sua procura mais frequente, eu e a educadora realizamos algumas mudanças: colocamos todo o material ao nível das crianças para que assim elas tivessem mais variedade de escolha; colocamos material novo, trabalhado com as crianças antes de ser introduzido; e tornámo-lo mais confortável, com a introdução de uma almofada gigante elaborada pelas crianças, afinal “a área dos livros deverá ser um local acolhedor onde as crianças

possam facilmente encontrar e apreciar livros de figuras” (Post & Hohmann, 2011, p. 148). Nesta área também havia um placar com fotografias das crianças e suas famílias.

A Área dos Blocos era constituída por várias caixas com diferentes materiais de encaixe – legos grandes, animais, material do cotidiano em grandes dimensões -, um colchão para as crianças se poderem instalar confortavelmente enquanto brincavam e carros de vários tamanhos. Contudo, o número de carros não era suficiente para todas as crianças e como esta era uma área bastante procurada, as crianças usufruíam dos legos para construir os seus carros e assim resolviam um dos problemas que se deparavam ao brincar. Esta área era a maior e, apesar de se situar perto da Área da Leitura, não interferia com as brincadeiras que eram desenvolvidas na mesma, uma vez que as crianças tinham imenso espaço para espalhar as estruturas de blocos. As crianças, nesta área, tinham um gosto especial em construir torres, e logo de seguida, deixá-las cair, o ruído produzido pela queda das torres incentivava as crianças a construir-nas de novo, desenvolvendo a Experiência-Chave “Tempo”: “repetir uma ação para fazer com que algo volte acontecer, experimentando a sua causa e efeito.”

A Área da Casa encontrava-se situada no fundo da sala, entre a Área dos Blocos e das Construções e a Área dos Jogos de Mesa. Esta era constituída por uma banheira, e três caixas – uma com bonecas, outra com roupas e adereços de cozinha, e outra com frutas e legumes. Perto desta área também havia uma porta para o exterior, devidamente fechada para efeitos de segurança, e uma janela que não estava ao alcance das crianças mas que evitava a utilização de luz artificial. Todos os materiais se encontravam ao alcance das crianças e, apesar de não se encontrarem etiquetados, todas sabiam guardar os brinquedos nos respetivos lugares. Nesta área as crianças gostavam de imitar a mãe, dar papa e banho ao bebé e vesti-lo.

Por fim, havia a Área dos Jogos de Mesa composta maioritariamente por jogos de encaixe e de associação guardados num armário com algumas prateleiras, que estavam ao nível das crianças. Havia ainda uma mesa e algumas cadeiras para que as crianças se pudessem sentar. Era a área mais escolhida pelas crianças na medida em que era bastante apetrechada, com jogos motivantes e com vários níveis de dificuldade, com o objetivo de satisfazer as necessidades de todas as crianças.

Nas paredes estavam expostos os trabalhos das crianças, fotografias das mesmas a brincar nas áreas e imagens reais. Na sala não existia a Área da Expressão Plástica devido ao tamanho da sala, contudo a educadora compensava essa área com várias atividades ao longo da semana para a exploração de materiais. A Área de Movimento

encontrava-se fora da sala, num salão com grandes estruturas, onde as crianças podiam subir e descer, trepar, correr, saltar, gatinhar, rebolar, tinha também arcos, bolas e triciclos.

O exterior era uma varanda pertencente à sala dos bebés mas que também era utilizada pelas crianças da sala de um ano, uma vez que esta estava muito mais preparada para crianças pequenas, do que o espaço exterior pertencente à sala de um ano.

### 2.3.5. Estratégias de Intervenção Pedagógica

Na construção de um ambiente de bem-estar, em salas de creche, há um fator determinante, sendo ele o Envolvimento das crianças (Laevers, 1994) nas atividades. Neste sentido, os objetivos para este projeto foram pensados a fim de contribuir para a construção de um ambiente de bem-estar, na sala de um ano, uma vez que este ambiente cria condições para estimular nas crianças a construção de relações sociais com os seus pares; promover a expressão de sentimentos e emoções; incentivar as crianças a mostrarem empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros.

As estratégias de intervenção implementadas focalizaram-se no desenvolvimento de propostas interessantes e desafiadoras, para este grupo de crianças, especialmente focadas em atividades de exploração de materiais diversificados procurando responder e desafiar os interesses e necessidades de crianças destas idades. Três delas são as que seguidamente se apresentam, descritas detalhadamente e analisadas ao pormenor, escolhidas por serem as que melhor respondem às necessidades e interesses das crianças, onde foram desenvolvidas as experiências-chave planeadas, bem como outras.

#### *“Expressar Emoções”*

Expressar emoções e explorar imagens reais, eram as Experiências-Chave que eu pretendia desenvolver para esta proposta de atividade. Com esta pretendia ver como é que as crianças exploravam as imagens e de que forma reagiam às emoções expressas nas mesmas. Expressar emoções incentiva a criança a ganhar sentido de si próprio. Tal como é defendido por Hohmann & Weikart (2009), a maneira como a criança se vê, influência a forma como ela interage com as pessoas que a



**Fig. 9 – As crianças exploraram livremente as imagens.**

rodeiam. Estas interações promovem a sua capacidade de empatia, simpatia e de resolução de problemas, aspetos chave da personalidade da criança.

Neste sentido, expus as imagens na mesa, as cinco crianças que eu observava desde logo agarraram as imagens.

A M., que ficou com a imagem de uma menino a chorar, disse “está a chorar”.

Adulto – E esta menina como está M.?

M. – “Não está a chorar.”

Adulto – “Pois, não está a chorar. Então está como?”

M. – “Não está a chorar.”

Ao longo do diálogo vemos a criança a diferenciar as emoções, em ambas as



**Fig.11 – “Abraço”, disse o J; “não está triste”, disse a M.**

imagens.

O G. escolheu uma imagem em que duas crianças se abraçam:

Adulto – Mostra aos amigos a tua imagem. O que é que os meninos estão a fazer?

O G. não responde, em contrapartida responde o J.: “abraço”, e a M. intervém: “abraço, não está

triste.” A M., percebe que as crianças estão contentes, associando “estar triste” a “chorar”.

O G. aponta para a imagem do Jacinto:

Adulto – Vejam a imagem do Jacinto. O que é que os meninos estão a fazer G.?

G. – Beijinho.

J. – Mua (colocando a palma da mão nos lábios, como se a mandar beijos).

S. – Beijinho.

As crianças sabem que beijar é uma prova de afeto perante outra pessoa, como tal associaram a algo bom.

De seguida propus às crianças que nos fossemos ver ao espelho. As crianças mostraram-se motivadas e correram rapidamente até lá. Dei seguimento àquele momento propondo às crianças a reprodução de várias emoções. O adulto inicialmente



**Fig.10 – “Está a chorar”, disse a M. quando viu esta imagem.**



**Fig.12 – “Beijinho”, disse o G. e o S.**

dizia uma emoção como por exemplo “contente” e as crianças ao espelho sorriam, davam gargalhadas, posteriormente as crianças diziam uma palavra ou expressavam a emoção olhando-se ao espelho e os colegas faziam o mesmo. Este momento permitiu que as crianças distinguíssem o “eu” do outro, dando-lhes oportunidade de se conhecerem melhor a si e aos outros. De acordo Hohmann & Weikart (2009), esta capacidade emergente de identificar os seus próprios humores e emoções, bem como o dos outros, ajuda as crianças pequenas a decidir e a desenvolver a capacidade para tomar iniciativa.

De seguida, o S. despertou a minha atenção, estava a brincar ao “cucu” com o espelho e ria-se às gargalhadas.

Adulto – Vejam como o S. está contente, está igual à menina desta imagem. (mostro a imagem da criança contente, ao grupo). A M. ao perceber a associação mostra uma cara triste aos colegas e vê-se ao espelho:

M. – M. está triste assim.

A partir daquela interação as crianças viram-se ao espelho, fazendo diferentes expressões faciais, acabando por fazerem “cucu” umas com as outras. Isto significa que para além das experiências-chave que tinha pensado, as crianças também distinguiram o “eu” dos outros, relativamente ao domínio “sentido de si próprio”, expressaram emoções relativamente ao domínio das “relações sociais”. Neste sentido, e segundo Post & Hohmann (2009), estas relações sociais precoces influenciam o modo como no futuro, as crianças, irão abordar as pessoas.

No geral, considero que a atividade correu bastante bem. Através das intervenções das crianças pude ver o seu entusiasmo e motivação, as crianças foram-se envolvendo naquele momento, participando livremente, quer falando, quer fazendo gestos.

Foi também através desta atividade que percebi que as crianças podem ir mais além daquilo que nós planeamos ou até mesmo dar outro rumo à atividade que não aquele que tínhamos pensado. Entendo que se o adulto souber responder a estes interesses das crianças, a atividade tornar-se-á num momento de aprendizagem mais gratificante e enriquecedor. As crianças expressaram as emoções expressas nas imagens, com palavras ou gestos, mas também desenvolveram o jogo social e estabeleceram ligações com os seus pares.

Por fim, perguntei às crianças onde poderíamos colocar aquelas imagens, o Al. apontou para a caixa das imagens, na área da biblioteca:

Adulto – Vai buscar Al., para os amigos verem onde podemos colocar as nossas imagens.

O Al., traz a caixa das imagens e coloca dentro as imagens exploradas no tempo de grupo.

Adulto – O que acham da idade do Al., de colocarmos as imagens na caixa das imagens, na área da biblioteca?

Todos – Sim.

A atitude do Al. põe em evidência a autonomia das crianças nesta sala. Elas usufruem de uma rotina consistente e flexível, sabem sempre o que se passa a seguir e dispõem de um espaço de aprendizagem organizado. De acordo com Post & Hohmann (2009), o ambiente precisa de proporcionar ordem e flexibilidade se quiser responder aos interesses da criança sempre em mudança, promover as escolhas que esta vai fazendo e ajudá-la a ganhar a sensação de controlo sobre o mundo imediato” (p.102).

#### “Exploração de Diversos Cheiros e *Texturas*”

Esta atividade tinha como objetivo pedagógico proporcionar às crianças um clima de bem-estar, onde elas pudessem realizar o que mais gostavam: explorar livremente com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz, para isso levei-lhes diversos materiais, com texturas, cheiros, sabores diferentes, desde lixa, passando pelo limão, até às nozes.

Iniciei a atividade mostrando às crianças o que lhes tinha trazido, não só de forma a motivá-las para o que iria acontecer a seguir, mas também porque considero importante que as crianças saibam o que vão fazer, afinal são elas o sujeito ativo de todo este processo e como tal torna-se importante estarem a par do que vai acontecer, saber o que lhes espera.

As crianças ficaram distribuídas em duas mesas, havendo assim dois grupos. Distribuí os materiais pelas mesas e esperei para ver o que as crianças faziam com eles. Começaram por tocar em todos os materiais, passar a mão pela textura de cada um, até que algumas crianças perceberam que o limão tinha duas texturas diferentes, a casca e os gomos, e que deitava um cheiro bastante característico.



**Fig.13 – A Mi. cheira o limão.**

Outras crianças exploravam o som produzido pelo raspar do pau na lixa, outros experimentavam com a palhinha por ser mais maleável e compreenderam que o som que esta produzia na lixa era bastante diferente daquele que era produzido pelo pau de gelado.

As crianças que exploravam o limão viram pelos colegas que a palhinha dobrava, então tentaram coloca-la no orifício situado no centro do limão. Foi uma tarefa difícil, mas a persistência com que tentavam fazer isso, mostrava o quanto as crianças se encontravam envolvidas na atividade, nada parecia distrai-las daquele momento.



**Fig.14 – M. cheira e prova o limão.**

Entretanto enquanto as crianças exploravam os materiais, a M. ao cheirar o limão juntou-o aos lábios, ao passar a língua percebeu que aquilo tinha sabor, repetiu a ação, e as restantes crianças ao verem as descobertas que a M. tinha feito, também quiseram experimentar, acabando por ser o limão o material mais requisitado nesta atividade.

Todas as crianças provaram o sabor do limão e apesar de apresentarem uma cara de quem gostou pouco do sabor, voltavam sempre a experimentar, porque na verdade, apesar de ser ácido, era um sabor diferente que até os agradava.



**Fig.15 – A Mt. explora o limão com todos os seus sentidos.**

concentração que ele mantinha ao longo daquela descoberta foi incrível, o Al. não verbalizou nada, mas a sua postura e a energia com que ele espremia o limão, fez-me perceber como o A. estava envolvido na atividade e o quanto tudo aquilo estava a ter significado para ele.

A Mr ao ver o A. a espremer o limão na mão

A A. M. chegou mesmo a raspar o pau de gelado no limão e a coloca-lo à boca, fazendo de conta que era uma colher.

O A. ao raspar o limão na mesa reparou que esta ficava molhada, colocou a mão, provou e viu que era o sabor do limão, foi então que o observei a espremer o limão para a palma da sua mão. A



**Fig.16 – O Al. espreme o limão.**





**Fig.17 – A Mr. envolvida na exploração do limão.**

Um dos momentos que também despertou bastante a minha atenção foi ver as crianças a explorarem as nozes. O J. e o A. ao agarrarem as nozes também perceberam que eram duras e experimentaram bater com elas na mesa, foi

assim que descobriram que, ao bater com elas na mesa, estas produziam som. A satisfação que elas sentiram ao fazer aquela descoberta era possível ver nas suas expressões faciais, riam-se às gargalhadas, batiam os dois com as nozes na mesa ou alternavam, primeiro batia o J. depois batia o A. e vice-versa.



**Fig.19 – A Mr. descobriu que ao bater com as nozes, estas produziam som.**

nas suas expressões faciais assim como na forma como estava satisfeita com o resultado que tinha alcançado e na concentração e precisão que depositava em tentar juntar as duas nozes.

Penso que com esta atividade consegui envolver todas as crianças, não só devido à forma como dei início ao momento, mas também devido aos materiais que lhes disponibilizei. O facto de não ter dado indicações para o que as crianças tinham de fazer com o material e lhes ter deixado explorar livremente da forma que elas desejavam, ajudou muito, elas estavam completamente à vontade, e é desta posição que as crianças precisam ao seu lado, alguém que lhes proporcione momentos como este, motivantes, com materiais estimulantes, valorize as suas descobertas e as desafie para, ainda, mais

chamou-me “Márcia, limão” e mostrou-me a sua mão, eu espremi-lhe o limão na mão e ela esfregou as mãos uma na outra, de seguida cheirou e provou. O mesmo aconteceu com a Mt. que ao chamar-me, pegou no limão e deu-mo para eu o espremer na sua mão, contudo ela, desde logo, lambeu as mãos.



**Fig.18 – O Al. bate com as nozes na mesa para escutar o seu som.**

A Mr., apesar de ver que batendo com as nozes na mesa produzia um som, ela decidiu bater com elas uma na outra e ver o que acontecia, descobriu que assim também produzia som, e estava muito contente, afinal também tinha experimentado e gostava do que tinha descoberto. Isso era possível ver nas suas expressões faciais assim como na forma como estava satisfeita com o resultado que tinha alcançado e na concentração e precisão que

descobertas. As aprendizagens retiradas poderão ser muitas mais se os momentos forem desenvolvidos somente pensando nas crianças e para as crianças. Mais uma vez tive a prova de que as crianças são muito originais, exploram os materiais de formas muito criativas, e desenvolvem sempre mais Experiências-Chave do que as planejadas, como é o caso de: reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes, correspondente ao domínio “Explorar objetos” e explorar sons e tons vocais, correspondente ao domínio da “Música”. Todas as experiências-chave desenvolvidas mostram o quão significativo se tornou esta atividade para as crianças, uma vez que reforçou o clima de bem-estar na sala uma vez que as crianças interagiram umas com as outras, partilharam descobertas, expressaram emoções e sentimentos.

*“Leitura da História «Caracol e Lagarta», de Armando Quintéro e André Letria ”*

“Caracol e Lagarta”, de Armando Quintéro e André Letria, é uma história que fala de um caracol e de uma lagarta que comem uma folha de alface. O que eles não sabem é que ambos estão a comer a mesma folha de alface, quando descobrem, disputam-na, até que, de repente, aparece uma pomba branca que lhes come a folha de alface, verde, enorme e saborosa. O caracol e a lagarta fazem as pazes e continuam à procura de outra folha de alface, quando a encontram decidem fazer, juntos, um grande banquete com a folha de alface que encontraram.

Os valores, como a partilha e a amizade, e a mensagem transmitida por esta história, foram os aspetos que me motivaram a escolhê-la. Expressar emoções e mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros, foram os objetivos traçados, para esta proposta de atividade.

Ao longo da sua leitura, foi-me possível observar o envolvimento das crianças neste momento, não só na forma como elas se encontravam concentradas mas também na postura e na expressão facial que mantinham durante o conto da história.

No final, todas as crianças disseram “acabou”, mostrando-se, assim, entusiasmadas com a história que tinham ouvido. Voltei a mostrar-lhes as imagens, o Al. apontava para o caracol “caracol”, a M. apontando para a alface “verde”, o S. quando viu a pomba branca dizia “piu-piu”. Ao questionar as crianças sobre o estado de espírito das personagens, expresso nas imagens do livro, as crianças verbalizavam as emoções: “oooh, está triste!”; “zangado”, “amigos”. Através destes comentários foi-me possível perceber o impacto que a leitura tinha tido nas crianças. Não só verbalizaram as

emoções expressas no livro, como se mostraram preocupadas com o facto de a pomba branca ter tirado a couve verde ao caracol e à lagarta: “oh, e agora?”; “fugiu!”.

Para concluir aquele momento, perguntei às crianças onde iríamos colocar o livro, a A. M. apontou para a área da biblioteca, “boa A. M., vai lá pôr o livro então”, quando lá chegou apontou para a caixa das



imagens e a M. disse “não, ali, ali” (apontando para a caixa dos livros), “queres ir ajudar a A. M, M.?”, ela acenou com a cabeça dizendo “sim”, foi ao seu encontro e apontando para a caixa dos livros e disse “aqui, aqui”, agarraram as duas no livro e colocaram-no na caixa respetiva. Considero que este momento foi bastante importante porque implicou que a M. ajudasse a A. M., promovendo assim as relações entre pares.

**Fig.20 – A M. ajuda a A.M. a colocar o livro no cesto dos livros.**



**Fig.21 – No tempo de escolha livre, o G. lê o livro “Caracol e Lagarta”.**

Seguiu-se o tempo de escolha livre, o G. não perdeu tempo e dirigiu-se à área da biblioteca, agarrando no livro que eu acabaria de ler, sentou-se no chão e começou a folheá-lo agindo como se o tivesse a ler, quando o pousou no chão a A. M. foi busca-lo e sentou-se na mesa a ler as suas imagens,

apontava para as personagens da história e dizia quem eram. Este processo foi-se repetindo ao longo dos dias. Esta sucessiva repetição demonstra o quanto as crianças gostaram da história, quer do conteúdo, quer das imagens. A satisfação, a persistência, e a concentração com que liam as imagens mostrou-me como as crianças tinham gostado do conto da história, era adequada quer aos seus interesses, quer às suas necessidades.

### 2.5.6. Síntese Reflexiva

Em contexto de Creche foi a autonomia das crianças e a forma como elas geriam os conflitos entre si, que me motivou a rever a temática do meu projeto de intervenção, e a definir objetivos pedagógicos para outras dimensões do desenvolvimento social da criança. Se as crianças conseguiam resolver autonomamente os conflitos sem usar a força, o que poderia fazer a este nível de forma a que fosse ao encontro do tema do projeto? Promover um ambiente de apoio e bem-estar na sala, através de atividades desafiantes e estimulantes, poderia reforçar a autonomia que as crianças já demonstravam na resolução dessas ocorrências.

Redefinir o Projeto e intervir em Creche foi o meu maior desafio. O facto de nunca ter vivido qualquer tipo de experiência com crianças de um ano, assustou-me bastante. Não sabia de que forma deveria falar com as crianças, o que fazer quando não percebesse o que alguma pudesse querer dizer, e o que fazer para perceber as suas mensagens sem que elas sentissem a minha angústia. O apoio da educadora foi imprescindível durante este meu processo de adaptação, desde logo me disponibilizou espaço suficiente para planificar a minha primeira atividade, as frequentes conversas à hora do almoço ajudaram-me sempre a refletir, a questionar e até a resolver algumas dúvidas surgidas ao longo do dia.

Com o apoio da orientadora cooperante, aprendi a usar os indicadores da Escala de Envolvimento da Criança (Laevers, 1994), para refletir e identificar as experiências de aprendizagem das crianças e a sua adequação pedagógica. Através destes indicadores pude observar e perceber se estas eram adequadas aos seus gostos e necessidades. O envolvimento demonstrado pelas crianças ao longo das atividades promovia o clima de bem-estar no seio do grupo, criando condições favoráveis ao desenvolvimento de relações positivas entre as crianças.

Um dos meus maiores obstáculos foi o tempo, o tempo para proporcionar o mais e melhor possível às crianças, e o tempo para estudar, refletir, evoluir como pessoa e profissional. No entanto, considero que fiz um bom trabalho e que no geral o balanço é positivo, o feedback dos pais tornou-se um grande incentivo, não só pelo interesse demonstrado em tentar saber o que fazíamos, como também através dos relatos que todos os finais de tarde faziam questão de me contar acerca do que os filhos falavam em casa.

Penso que mais do que ter sido eu uma mais-valia para as crianças, foram elas uma mais-valia para mim, proporcionaram-me imensos momentos de aprendizagem que

sem a sua ajuda não seria possível. Neste contexto a intervenção pedagógica desenvolvida revelou-se eficaz na melhoria do clima de bem-estar das crianças e do seu envolvimento nas atividades, duas condições pedagógicas que contribuem para a construção de relações sociais positivas entre crianças e para a prevenção de conflitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob o tema Intervenção Pedagógica para a Gestão de Conflitos Interpessoais, desenvolveu-se o presente projeto, integrado na dimensão pedagógica Interações e cujos objetivos são promover o desenvolvimento de relações sociais positivas entre as crianças; estimular a aprendizagem de competências de resolução de conflitos interpessoais, promover a clarificação de valores sociais.

“ (...) As relações sociais que as crianças pequenas estabelecem com os companheiros e com os adultos são profundamente importantes, porque é a partir destas relações que as crianças de idade pré-escolar geram a sua compreensão do mundo social” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 574). Neste sentido, torna-se crucial a forma como o educador observa estas relações, uma vez que através destas estará a conhecer cada vez mais e melhor as suas crianças, e consequentemente a descobrir as suas potenciais capacidades bem como aquelas que são necessárias desenvolver.

Foi através desta observação que se desencadeou o presente projeto. A problemática encontrada na sala dos cinco anos foi um desafio, uma vez que, inicialmente, se tornou bastante difícil encontrar referenciais teóricos que dessem resposta às minhas dúvidas, quer para o Jardim de Infância, quer para a Creche, bem como atividades que fossem ao encontro das necessidades e interesses das crianças. No entanto, bastou-me escutar as crianças para que um dos obstáculos desaparecesse, uma vez que compreendi a importância de estar atenta às sugestões, às mensagens e aos sinais que as crianças transmitem.

Foi a pensar na adequação pedagógica e na forma como iria promover um clima de apoio e bem-estar na sala que fiz uso dos indicadores da Escala de Envolvimento da Criança (Laevers, 1994). A sua utilização não só me permitiu construir conhecimentos acerca do envolvimento da criança e a sua importância no desenvolvimento da suas capacidades, como ajudou a alargar a minha bagagem científica.

Como futura educadora, considero imprescindível a promoção de um clima de apoio e bem-estar na sala, na medida em que irá enriquecer, a interação entre as crianças e entre as crianças e os adultos. Num clima de apoio, a criança sente-se ouvida, valorizada, e confiante, e como tal o adulto estará a encorajar as crianças a resolverem autonomamente os seus conflitos, a tomarem as suas próprias decisões e a responsabilizarem-se pelas decisões que tomam.

A avaliação do projeto de intervenção permitiu identificar uma diminuição das situações de conflito interpessoal e uma crescente capacidade das crianças para usar estratégias positivas de resolução de problemas, como o diálogo, a negociação, a discussão em grupo, bem como para resolverem os seus conflitos autonomamente. Em contexto de creche a intervenção pedagógica desenvolvida revelou-se eficaz na melhoria do clima de bem-estar das crianças e do seu envolvimento nas atividades, duas condições pedagógicas que contribuem para a construção de relações sociais positivas entre crianças e para a prevenção de conflitos.

É essencial que o educador encontre numa situação de conflito, uma oportunidade de aprendizagem para a criança. Nestas situações, as crianças deverão ter oportunidade de identificar a origem do problema mas também a tomarem a perspectiva do outro, a preocuparem-se com os sentimentos e necessidades dos seus pares e a descobrirem formas positivas de resolver os conflitos entre si. O educador tem o importante papel de proporcionar um espaço físico seguro às crianças, que lhes permitirá usufruir de experiências e vivências autênticas e diversificadas que responderão aos seus interesses e necessidades.

Apesar do pouco tempo de intervenção pedagógica, considero que o projeto teve impacto no quotidiano educativo das crianças, uma vez que o tempo de escolha livre, bem como o tempo de trabalho eram utilizados muitas vezes para recordar e aprofundar as experiências que tinham sido trabalhadas anteriormente, em grande grupo ou pequeno grupo. Os pais também se mostraram bastante atentos, narravam-me, quase todos os dias, o que os filhos tinham dito em casa, revelava o significado e sentido que as crianças tinham atribuído às atividades desenvolvidas.

O facto de todas as propostas de atividades e planificações serem elaboradas e discutidas com as educadoras cooperantes, possibilitou-me o desenvolvimento de competências de reflexão, observação, planificação, alargou a minha bagagem de conhecimentos, motivou-me a querer saber mais, tudo isto implicou uma leitura constante de referenciais teóricos, que envolveram o projeto e o presente relatório de estágio, promovendo o desenvolvimento de competências profissionais, quer acerca do tema desenvolvido, gestão de conflitos interpessoais, quer acerca da importância do ciclo “observação, documentação, planificação, avaliação”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adler, D. (2008). *Intervenção Pedagógica em Valores Morais nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. São Luís: MA.

Assis, O. & Vinha, T. (2004). O processo de resolução dos conflitos interpessoais na escola autocrática e democrática. In *Formadores: Vivências e estudos*, pp. 63-78.

Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DPQ – Desenvolvendo Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação.

Brazelton, T. (2010). *O Grande Livro da Criança: O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.

Carreiras, J. (2007). *Resolução Natural de Conflitos e Competência Social num Grupo de Quatro Anos de Idade em Meio Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

DeVries, R., & Zan, B. (1998). *A Ética na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fernandes, D. (2009). *Conflitos Interpessoais no Jardim de Infância*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. In *Análise Psicológica*, dezembro, pp. 81-93.

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

Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.



Leavers, F. (2008). Quality at the level of Process, Outcome & Context. EspaçoNoesis, vol.74, pp.16-21.

Landa, N., & Warnes, T. (2009). Desculpa!. Lisboa: Minutos de Leitura.

Lino, D. (2006). A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais. In J. Formosinho, L. Katz, D. Lino & D. McClellan (Ed.), Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade (pp. 75 – 105). Lisboa: Texto Editores.

Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: ME/DEB – NEPE.

Nabuco, M. & Prates, S. (2002). Melhoria da Qualidade em Educação da Infância «a partir de dentro». Infância e Educação, dezembro, pp. 29-42.

Oliveira-Formosinho, J. (2006). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis de participação. In Modelos Curriculares para a Educação de Infância, pp. 13-42.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Pedagogia da Infância e Emergência da Moralidade: A voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, A Pedagogia da Infância. Porto: Porto Editora.

Parente, C. (2011). Observar e Escutar na Creche: para aprender sobre a criança. Braga: Universidade do Minho.

Pinto, I. (2010) O envolvimento da criança em contexto creche. In Cadernos de Educação de Infância, dezembro, pp. 11-19.

Portugal, G. (2011). Finalidades e Práticas Educativas em Creche: Das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças. Porto: Porto Editora.

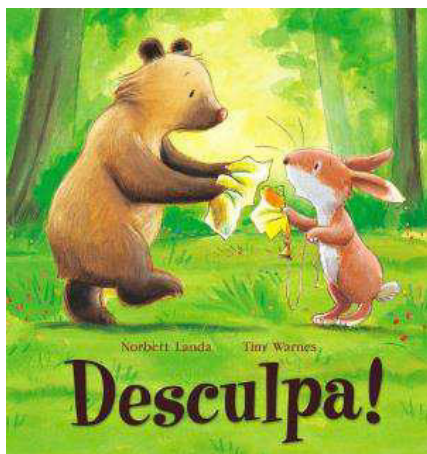
Quintero, A., & Letria, A. (2009). Caracol e Lagarta. Espanha: OQO.

Spodek, B. (2010). Manual de Investigação em Educação de Infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Torres, M.; Mouta, C. & Meneses, A. (2002). Profissão, Profissionalidade e Profissionalização dos Educadores de Infância. In Cadernos de Educação de Infância, Janeiro/Março, pp. 1-14.

## **ANEXOS**

## Anexo 1 - História “Desculpa!” de Norbert Landa e Tim Warnes



O Urso e o Coelho eram os melhores amigos que possas imaginar. Viviam juntos na casa do Urso e Coelho. Cozinham refeições Urso e Coelho na sua cozinha Urso e Coelho. O coelho era o melhor a fritar cogumelos. O Urso era perfeito a fazer bolos de mel.

De noite dormiam no seu beliche Urso e Coelho. O Coelho dormia em baixo. O Urso dormia em cima, porque era o melhor a trepar.

No verão eles viviam na casa da árvore. O Coelho contava histórias ao Urso, porque era o melhor a contar historias. Partilhavam o maravilhoso sentimento de ser um bom amigo e de ter um bom amigo.

Certa manhã de verão, o Coelho viu qualquer coisa a piscar e a reluzir ao Sol.

- “Olha, Urso!” disse ele.

- “O que é aquilo lá em baixo?”

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 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, agarrado o objeto brilhante. “Estas 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 e 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 e Coelho?

Entretanto, o Urso, zangado, trepou a 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 e 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 e 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...? A imagem do Urso e do Coelho!

- “Assim está perfeito!” disseram muito contentes.

## Anexo 2 - Final da História “Desculpa!”

### Grupo 1

“O Urso e o Coelho estão em casas diferentes. Sentiam-se sozinhos e tristes, queriam voltar a ser amigos. Cada um sai da sua casa e encontraram-se a meio do caminho. Dizem os dois “desculpa” ao mesmo tempo:

Urso e Coelho – Desculpa!

Ficam amigos e vão tentar colar o objeto e partilham-no para brincar. O Urso desenha o Coelho na sua parte do objeto brilhante e o coelho desenha o urso.

Urso – Pega coelho, é para ti, espero que gostes.

Coelho – Eu gosto. Também já fiz a tua caricatura. Pega urso. Gostas?

Urso – Adorei coelho. Obrigada.

Coelho – Eu já desculpei urso.

Foram os dois para casa, felizes, cada um levou a sua caricatura para casa e penduraram-na. Depois ficaram amigos para sempre.

Vitória, vitória, acabou-se a história.”

### Grupo 2

“ Decidiram ir até a casa da árvore e começaram a falar.

Coelho: Eu tive uma má ideia.

Urso: Eu também tive uma má ideia.

Coelho: Desculpa Urso, porque não fiz bem.

Urso: Desculpa, porque eu também não fiz bem.

Depois foram dar um passeio.

Coelho: Agora vamos pôr fita-cola no papel brilhante e vamos pôr na casa da árvore.

Urso: Boa ideia e vamos brincar juntos com o papel brilhante.

E ficaram muito felizes para sempre e partilharam o papel brilhante.

Vitória, vitória, acabou-se a história.”

### Grupo 3

“O Coelho estava tão triste que decidiu ir ter com o Urso. Ao chegar disse-lhe:  
Não devemos ficar tristes, chateados e raivosos. Devemos partilhar, pedir  
desculpa e por favor.

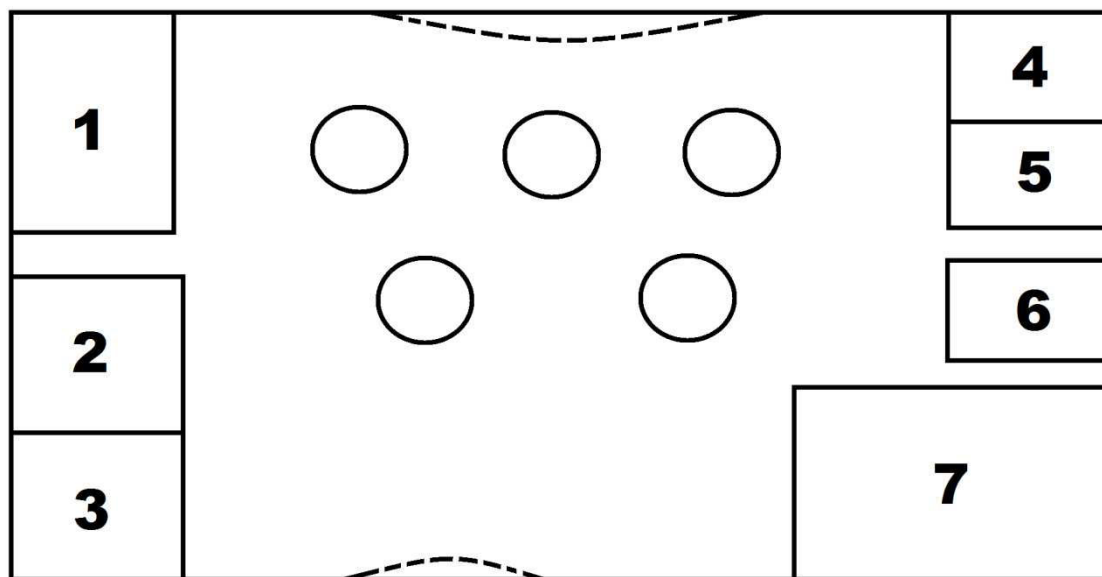
O Urso disse: Vamos a casa buscar um papel para brincarmos juntos. Nós somos  
amigos para sempre.

Urso e Coelho: Desculpa do meu coração.

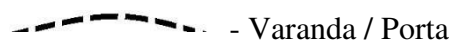
Dão um abraço e um beijão. Acabam felizes a brincar e a fazer um desenho das  
suas caras, riram-se muito. Estavam tão divertidos...

Vitória, vitória, acabou-se a história.”

Anexo 3 - Planta da Sala do Jardim de Infância



- 1 – Área da Expressão Plástica
- 2 – Área da Casa (Cozinha)
- 3 – Área da Casa (Quarto)
- 4 – Área da Biblioteca
- 5 – Área dos Jogos de Mesa
- 6 – Área do Computador
- 7 – Área dos Blocos e das Construções





Anexo 4 – História “Caracol e Lagarta”, de Armando Quintéro e André Letria

O Caracol estava a comer uma folha.

A Lagarta também comia uma folha.

Era uma folha verde, enorme, saborosa.

Come que come por um lado, come que come por outro... de repente, encontraram-se.

O Caracol e a Lagarta olharam-se com cara de poucos amigos.

- O que estás a fazer? – Perguntou o Caracol.

- A comer a folha. – Respondeu a Lagarta.

- Esta folha é minha. – Disse o Caracol, zangado.

- Não! Esta folha é minha. – Disse a Lagarta.

Então viram a pomba Branca, come que come por um lado, come que come por outro... 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.

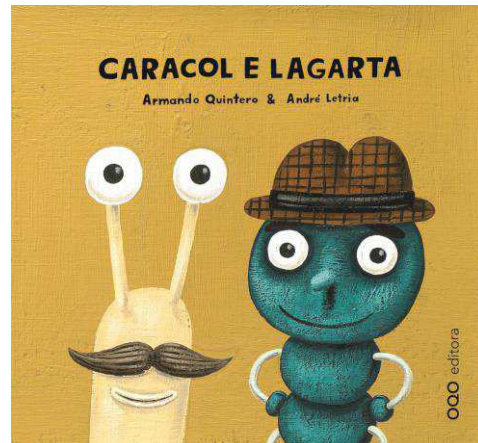
O Caracol sorriu à Lagarta. A Lagarta sorriu ao Caracol.

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

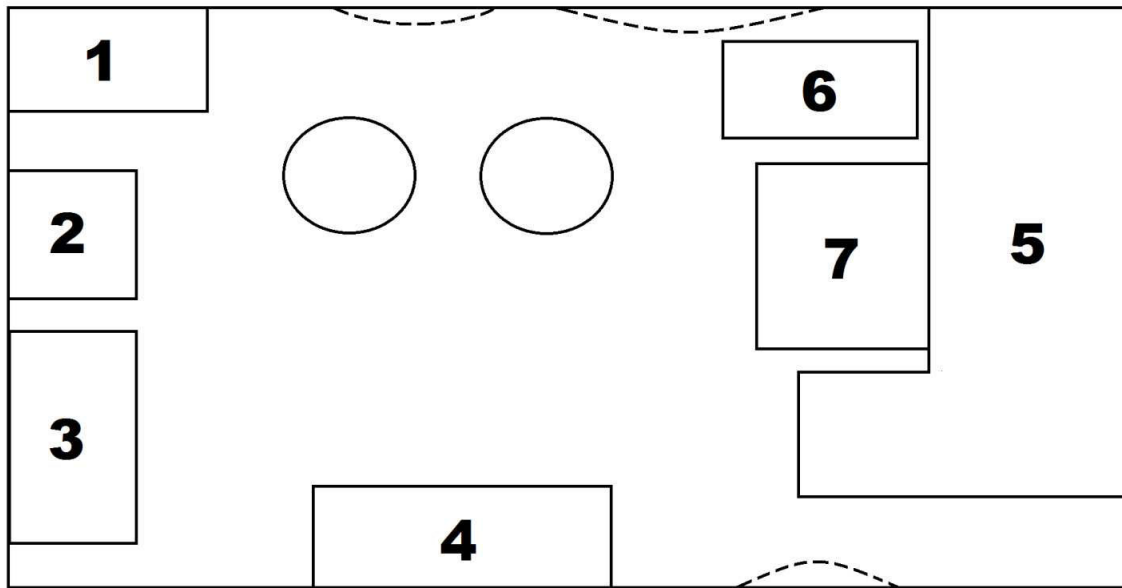
O Caracol e a Lagarta fizeram um banquete com aquela folha verde, enorme, saborosa.

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 5 - Planta da Sala da Creche



- 1 – Área dos Blocos
- 2 – Área das Construções
- 3 – Área da Biblioteca
- 4 – Espelho e Colchão
- 5 – Área da Higiene
- 6 – Área da Casa
- 7 – Área dos Jogos de Mesa



