



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

Marta Sofia Teixeira Brazão

# **Intervenção na Resolução de Conflitos Interpessoais Relato de uma experiência**

Relatório de Estágio  
Mestre em Educação Pré-escolar

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Doutora Cristina Parente**

Outubro de 2012

## **AGRADECIMENTOS**

À minha supervisora, Doutora Cristina Parente pelo apoio e disponibilidade ao longo de todo o meu estágio.

A todos os professores que me acompanharam durante a Licenciatura e durante o Mestrado, partilhando conhecimentos e ajudando-me a crescer como pessoa e como futura profissional.

Às Educadoras, Auxiliares de Educação e a toda a comunidade Escolar, por me terem recebido tão bem, pela simpatia e apoio durante o meu estágio.

À minha família por todo o apoio e carinho dado ao longo destes 4 anos.

## RESUMO

Neste relatório será apresentado uma intervenção pedagógica ao nível da resolução de conflitos interpessoais. Também é importante salientar que neste relatório será abordado o desenvolvimento interpessoal e social da criança, bem como o desenvolvimento moral. São, ainda identificados um conjunto de estratégias para a resolução de conflitos, que poderão ser úteis para os Educadores, uma vez que os ajuda, posteriormente, a apoiar e a encorajar as crianças na resolução dos mesmos.

A ação pedagógica teve início após a observação das crianças e do contexto, no sentido de compreender melhor quais eram os seus interesses e necessidades para sustentar uma intervenção pedagógica posteriormente. Durante a prática pedagógica procurou-se ter por base alguma informação teórica sobre o tema em estudo. Assim, com o consenso das educadoras cooperantes surgiu o projeto resolução de conflitos interpessoais em ambos contextos. Este projeto teve como principal objetivo procurar criar condições para minimizar alguns conflitos observáveis quer em Creche, quer em Jardim de Infância, que eram muitas vezes originados por uma disputa de objetos, competitividade nas brincadeiras e também pela pouca diversificação dos materiais.

O projeto apresentado tinha outros objetivos, nomeadamente, o de promover o desenvolvimento pessoal, social e moral da criança. Para concretizar todos os objetivos foram delineadas estratégias distintas para os dois contextos. Em Creche procurou-se intervir ao nível dos materiais e das áreas, reorganizando a área da casa e introduzindo novos e diversificados materiais. No Jardim de Infância procurou-se realizar atividades com o objetivo de encorajar e apoiar as interações das crianças, bem como de sensibilizá-las para a partilha, a cooperação, a amizade.

A realização deste projeto de intervenção permitiu verificar que o conflito é um fenómeno natural e é a realidade diária em qualquer Creche ou Jardim de Infância. Por isso é muito importante que os Educadores conheçam e estejam atentos às estratégias de resolução de conflitos, para que possam, posteriormente, ajudar, apoiar e encorajar as crianças na resolução dos mesmos e a desenvolver estratégias e competências de resolução de conflitos.

## **ABSTRACT**

This report will be presented a pedagogical intervention at the level of interpersonal conflict resolution. It is also important to note that this report will be address the interpersonal and social development. Are also identified a set of strategies for conflict resolution, which may be useful for educators, since it helps them later to support and encourage children to solve them.

The pedagogical action began after observation of children and context in order to better understand what were their interests and needs to support a pedagogical intervention later. During the pedagogical practice sought to be based on some theoretical information on the topic under study. Thus, the consensus emerged among educators cooperating design conflict resolution in both contexts. This project aimed to create conditions seek to minimize some conflicts observable either in nursery or in kindergarten, which were often caused by a dispute over objects, competitiveness in the games and also for littler diversification of materials.

The project presented had other objectives, namely to promote personal, social and moral welfare of the child. To achieve all the objectives were outlined different strategies for the two contexts. In nursery tried to intervene ate the level of materials and areas, reorganizing the area of the house and introducing new and diverse materials. In kindergarten sought to carry out activities aimed at encouraging and supporting the interactions of children, as well as increasing awareness of sharing, cooperation, friendship.

After the intervention was possible to see that the conflict is a natural phenomenon and is a daily reality in any nursery or kindergarten. It is therefore very important that educators know and are aware of the strategies of conflict resolution so that they can later help, support and encourage the children in their resolution and develop strategies and skills for conflict resolution.

## ÍNDICE

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Introdução.....	1-2

### **Primeira Parte – Enquadramento Teórico**

#### **Capítulo I**

1. O desenvolvimento Interpessoal e Social da Criança.....	3
1.1. Desenvolvimento Interpessoal.....	4
1.1.1 Níveis de desenvolvimento da Tomada da Perspetiva Social.....	4
1.1.2. Níveis de Estratégias de Negociação Interpessoal.....	6
1.2. Desenvolvimento Moral.....	7
1.2.1. A moralidade nas Crianças.....	10
1.2.2. Como o ambiente sócio-moral influencia a criança.....	12
1.2.2.1. Interação adulto-criança.....	14
1.2.2.2. Interação entre crianças.....	15
1.2.3 A importância do espaço para a construção de um ambiente sócio-moral.....	17

#### **Capítulo II**

2. Resolução de Conflitos Interpessoais.....	18
2.1. Conflitos Interpessoais.....	18
2.2. Resolução de Conflitos segundo o Modelo High/Scope.....	20
2.2.1. Estratégias utilizadas para a Resolução de Conflitos.....	20

### **Segunda parte – Intervenção Pedagógica**

#### **Capítulo III – Contexto Creche**

1. Caracterização do Contexto.....	23
------------------------------------	----

1.2. Apresentação do grupo de crianças e dos adultos da sala.....	24
1.3. Apresentação do Espaço, da Rotina e das Interações.....	24
1.3.1. Espaço Pedagógico.....	24
1.3.1.1. Espaço Exterior.....	25
1.3.2. Rotina Educativa .....	26
1.3.3. As Interações.....	27
2. Objetivos da Intervenção.....	28
3. Atividades Realizadas.....	29
4. Trabalho em Equipa.....	32
5. Avaliação da Intervenção em Creche.....	33
<b>Capítulo III – Contexto em Jardim de Infância</b>	
6. Caracterização do Contexto.....	36
6.1. Apresentação do grupo de crianças e dos adultos da sala.....	36
6.2. Apresentação do Espaço, da Rotina e das Interações.....	37
6.2.1. Espaço Pedagógico.....	37
6.2.1.1. Espaço Exterior.....	38
6.2.2. Rotina Educativa.....	38
6.2.3. As Interações.....	40
7. Objetivos da Intervenção.....	42
8. Atividades Realizadas.....	43
9. Trabalho em Equipa.....	45
10. Avaliação da Intervenção em Jardim de Infância.....	47
11. Síntese reflexiva.....	48
Referências Bibliográficas.....	51

Anexos

## INTRODUÇÃO

“O desenvolvimento Interpessoal é uma dimensão do desenvolvimento pessoal cujo objecto inclui os processos psicológicos subjacentes à relação entre o sujeito e os outros” (Coimbra, 1990, p. 18). As concepções que desenvolvemos sobre as outras pessoas, quer sobre a sua forma de agir de pensar e de se relacionar, ou até mesmo sobre situações de conflito, dependem em grande parte da nossa capacidade para conjugar dois tipos de perspectivas, a nossa e a dos outros com quem nos relacionamos.

Durante o dia-a-dia das crianças, o Educador depara-se frequentemente com conflitos e desavenças entre estas. “Num clima apoiante os adultos sabem que os desejos das crianças estão ligados a conflitos e que os incidentes (...) são ocorrências naturais” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 89). Assim cabe ao adulto olhar para algumas situações de conflitos como uma forma de aprendizagem para a criança, isto é, como uma oportunidade para esta desenvolver estratégias e competências ao nível da resolução de conflitos.

A resolução de um problema leva a que o indivíduo consiga descentrar-se da sua opinião, da sua ideia e passe a compreender e a aceitar a opinião do outro, logo é necessário considerar os sentimentos e perspectivas do outro, fazendo da resolução, uma resolução cooperativa.

A resolução de conflitos está subjacente às mudanças no desenvolvimento das crianças envolvendo o reconhecimento e a descoberta de como conciliar diferentes pontos de vista. Tendo em vista este conceito, o Educador deve gastar energia e tempo tentando preveni-los, mas também deve aproveitar os mesmos, como oportunidades de auxiliar e apoiar as crianças a reconhecerem os diferentes pontos de vista e a negociarem com os seus pares. Ao agir assim, o Educador mostra conhecer e dar importância às habilidades das crianças para resolverem um problema.

O Educador deve procurar construir conhecimentos sobre a temática de resolução de conflitos, de forma a promover um ambiente favorável às crianças para que estas aprendam a controlar e aprendam a resolver e solucionar os seus problemas com os colegas da sala. O Educador deve, também, observar e procurar estratégias que ajudem a diminuir os conflitos e que auxiliem as crianças na resolução destes.

Visto que a criança deixa de se centrar na sua perspectiva para considerar a perspectiva do outro, os conflitos têm sido também apontados como promotores do desenvolvimento moral e intelectual.

Neste enquadramento, o relatório que se apresenta, encontra-se organizado em duas partes, numa primeira parte apresenta-se alguma fundamentação teórica à volta da temática – resolução de conflitos interpessoais. Na segunda parte é relatada uma experiência de estágio em Creche e Jardim de infância cujo objetivo desta intervenção esteve ao nível da resolução de conflitos e das interações sociais.

Na primeira parte será feita uma abordagem inicial ao desenvolvimento interpessoal, segundo a teoria de Robert Selman, da Tomada da Perspetiva Social e das Estratégias de Negociação Interpessoal. De seguida será abordado o desenvolvimento moral da criança, dando relevância às teorias do desenvolvimento de Piaget e Kohlberg e também à influência de um ambiente sócio-moral no desenvolvimento da criança. Ainda será feita uma referência à forma como os adultos se relacionam com as crianças e por consequente, como é que as crianças interagem entre si.

A finalizar o primeiro capítulo, procurar-se-á explorar a influência do espaço na construção de um ambiente sócio-moral.

Ainda nesta primeira parte, sendo designado de capítulo II, falar-se-á dos conflitos interpessoais e das estratégias para os resolver segundo o Modelo High/Scope, identificando os passos respetivos para a resolução destes.

Na segunda parte deste relatório serão apresentadas as intervenções pedagógicas feitas em dois contextos, Creche (Capítulo III) e Jardim de Infância (Capítulo III). Para cada um dos contextos será feita uma breve caracterização da instituição e uma breve apresentação dos grupos de crianças e dos adultos da sala, seguida de uma breve apresentação do ambiente, onde serão mencionados aspetos referentes à organização do espaço pedagógico, da rotina diária e das interações. Também nesta segunda parte apresentar-se-ão os objetivos da intervenção e as estratégias adotadas para minimizar o problema observado em ambos os contextos. As estratégias adotadas são diferentes para Creche e Jardim de infância, uma vez que foram observados diferentes problemas, embora ambos vão ao encontro da resolução de conflitos interpessoais.

Por fim, será feita uma breve descrição das intervenções realizadas e a avaliação das mesmas, onde serão feitas referências aos ganhos, às melhorias verificadas após a intervenção.

Na parte final do relatório, será apresentado uma síntese reflexiva sobre a intervenção, as conquistas, as dificuldades identificadas, durante todo o percurso de estágio.

## **Primeira Parte – Enquadramento Teórico**

### **Capítulo I**

#### 1. O desenvolvimento interpessoal e social da criança

“A maneira como as pessoas compreendem a realidade social, designadamente interpessoal, depende de capacidades cognitivas que determinam diferentes modos de organizar e integrar a sua experiência de relacionamento com os outros e de construir sentido e conhecimento a partir dessa experiência” (Coimbra, 1990, p.13). As relações que mantemos com as outras pessoas, produzem um impacto mais ou menos positivo no nosso desenvolvimento pessoal. Piaget, segundo Macedo (citado por Tafner, 1994) o desenvolvimento cognitivo passa por dois processos, pela aprendizagem e pelo conhecimento. A aprendizagem refere-se a uma resposta aprendida numa experiência, enquanto que o desenvolvimento complementa a aprendizagem sendo este a formação dos conhecimentos. Também Piaget (citado por Tafner, 1994) afirmou que a inteligência do indivíduo para se adaptar a uma situação passa pela complexidade da interação que o indivíduo tem com o meio. Assim “A interação social pode ser encarada do ponto de vista da relação de dialéctica entre dois sistemas pessoais, cada um com o seu respectivo nível de desenvolvimento psicológico” (Coimbra, 1990, p. 16). DeVries e Zan (1998), defendem que as interações entre as crianças e os adultos têm um forte impacto no desenvolvimento social e moral das crianças.

“A capacidade de iniciar e estabelecer relações sociais começa na infância, quando a criança forma relações fortes de vinculação com os pais e com as pessoas que tomam conta dela” (Lino, 1996, p. 80). As primeiras interações ocorrem no seio da família, é nesse seio que aprendemos a construir princípios e normas e nos integramos num meio social. Mesmo quando são bebés, estes já comunicam através do choro e do palrar, estabelecendo vínculos com a família. As crianças posteriormente, quando iniciam o seu percurso escolar deparam-se com novas pessoas, com um novo ambiente e aprendem a relacionar-se com outras crianças, por isso é muito importante o desenvolvimento da competência social.

“A maneira como as pessoas compreendem a realidade social, designadamente interpessoal, depende de capacidades cognitivas que determinam diferentes modos de organizar e integrar a sua experiência de relacionamento com os outros e de construir sentido e conhecimento a partir dessa experiência” (Coimbra, 1990, p.13). A criança ao longo dos anos

vai desenvolvendo capacidades mentais que posteriormente lhe permite desenvolver competências sociais, pois esta ao observar os outros e ao relacionar-se com outros vai aprendendo estratégias e atitudes sociais de interação. É importante que os Educadores tenham algum conhecimento sobre como se processa o desenvolvimento social, de modo a proporcionar experiências que permitam às crianças aprenderem algumas competências sociais (fortalecer algumas capacidades e entendimentos sociais).

## 1.1 Desenvolvimento Interpessoal

“O desenvolvimento interpessoal é uma dimensão do desenvolvimento pessoal cujo objecto inclui os processos psicológicos subjacentes à relação entre o sujeito e os outros” (Coimbra, 1990, p. 18).

Selman (citado por Coimbra, 1990), procurou compreender como é que os indivíduos se comportavam, aplicando algumas ideias Piagetianas. “A criança não nasce feita, nem é produto do meio ambiente. O seu desenvolvimento resulta de uma construção progressiva pessoal e interpessoal” (Lino, 1996, p. 82). Todos os diferentes comportamentos que a criança tem ao longo da sua infância manifestados nos seus relacionamentos com os outros estão ligados à capacidade para identificar e coordenar diferentes pontos de vista sociais. Logo a capacidade para diferenciar, coordenar e integrar diferentes pontos de vista sobre uma situação interpessoal é, pois, a Tomada de Perspetiva Social (T.P.S.). “A Tomada de Perspetiva Social é, neste sentido, a grelha de análise a partir da qual construímos conhecimento e significado sobre o mundo interpessoal e social” (Coimbra, 1990, p.19). Robert Selman junto com colaboradores aplicaram algumas ideias de Piaget ao nível das relações e estudaram como é que os indivíduos se relacionavam e se comportavam. “Os estudos realizados puseram em evidência o fato de crianças de diferentes idades se diferenciarem por um conjunto de padrões típicos de pensamento interpessoal, relacionados com diferentes níveis da capacidade de identificar e coordenar pontos de vista sociais” (Coimbra, 1990, p. 21). Estes padrões foram, então, ordenados por Selman numa sequência a que este intitulou de Tomada de Perspetiva Social.

### 1.1.1. Níveis de desenvolvimento da Tomada da Perspetiva Social

A Tomada da Perspetiva Social apresenta 5 níveis que correspondem a uma idade, no entanto, só irei referir as três primeiras, pois são as que fazem referência às crianças em idade pré-escolar. É importante salientar o fato referente às idades em cada nível se fazer em título exclusivamente indicativo. (Coimbra, 1990, p.21).

Todos os níveis da Tomada da Perspetiva Social organizam-se segundo duas dimensões: a conceção de pessoas (como o indivíduo se vê a si e aos outros) e a conceção de relações (como o indivíduo vê as relações).

Apresenta-se uma abordagem dos níveis de Tomada de Perspetiva Social a partir de Campos, 1990.

#### Nível 0: T.P.S. indiferenciada e egocêntrica (3 a 6 anos)

No que diz respeito à conceção de pessoas, a criança não consegue distinguir entre características físicas e psicológicas das pessoas. Devido ao fato desta não conseguir distinguir estas características a criança tende a confundir entre ações e sentimentos. Quanto à conceção de relações a criança já é capaz de diferenciar-se dos outros como entidades físicas, mas não psicológicas. A criança não consegue reconhecer que uma outra pessoa interprete uma situação de uma maneira diferente da sua.

#### Nível 1: T.P.S. diferenciada e subjetiva (5 a 9 anos)

No que diz respeito à conceção de pessoas, já existe a capacidade para diferenciar características físicas e psicológicas. A criança já compreende que cada pessoa tem uma vida subjetiva e psicológica (não observável). No que diz respeito à conceção de relações, a relação entre perspetivas é feita apenas no sentido único-unilateral, isto é, a criança só toma em consideração o efeito da sua perspetiva pessoal nos outros em termos físicos.

#### Nível 2: T.P.S. auto reflexiva e recíproca (7 a 12 anos)

No que se refere à conceção de pessoas já há uma capacidade para assumir a perspetiva do indivíduo, com quem mantemos uma interação e de analisar o impacto desse ponto de vista nos pensamentos, sentimentos e ações próprias. O indivíduo e os outros são

capazes de fazer certas coisas, embora não tencionem fazê-las, não tenham vontade. Referente à conceção de relações, as diferenças entre as perspetivas dos indivíduos são vista de uma forma “relativista”, porque o sujeito reconhece a singularidade do conjunto de valores e objetivos de cada pessoa. Há uma compreensão “relativista” das relações e uma incapacidade de coordenar as diferentes perspetivas.

“A Tomada de Perspetiva Social é essencialmente, a estrutura cognitiva de compreensão da realidade interpessoal/social” (Coimbra, 1990, p.24). Saber o que é um amigo depende da nossa capacidade para identificar e diferenciar os diferentes pontos de vista num nível de menor ou maior complexidade cognitiva. Por sua vez a Tomada de Perspetiva Social não nos diz muito sobre a forma como a criança age em certas situações do seu dia-a-dia. Assim novamente Robert Selman e os seus colaboradores (citado por Coimbra, 1990) investigaram uma maneira de se poder compreender como é que as pessoas se organizavam cognitivamente para ação interpessoal. Foi através das Estratégias de Negociação Interpessoal que Selman e os seus colaboradores esclareceram esta questão. “Estratégias de Negociação Interpessoal (E.N.I.) são métodos que as pessoas utilizam para resolver situações de desequilíbrio, diferença ou conflito de interesses, necessidades ou objectivos entre duas pessoas” (Coimbra, 1990, p. 24). “Logo a T.P.S. permite aos indivíduos saber sobre as “coisas” que existem e as E.N.I. permitem aos indivíduos saberem as “coisas” que podem fazer”. (Coimbra, 1990, p. 25).

Apresenta-se uma abordagem dos níveis de Estratégias de Negociação Interpessoal a partir de Campos, 1990.

### 1.1.2. Níveis de Estratégias de Negociação Interpessoal

#### E.N.I. – Nível 0

A criança utiliza estratégias impulsivas ou de fuga perante uma situação conflituosa. Há dificuldade em diferenciar a sua perspetiva da do outro, bem como não distingue entre ações e sentimentos.

#### E.N.I. – Nível 1

A criança não considera a sua perspectiva e a do outro em separado, logo não coordena as duas perspectivas separadamente. Verificam-se ordens e asserções com apenas um sentido ou simples acomodação perante as necessidades e pedidos dos outros.

#### E.N.I. – Nível 2

Existe uma reciprocidade ao nível psicológico, a criança consegue compreender que ela e o outro conseguem fazer planos, ter opiniões, sentimentos, comportamentos suscetíveis de influenciar outras pessoas. Este nível envolve formas de negociar, de tentar convencer e satisfazer o outro, embora não haja compromissos. A criança já diferencia as perspectivas em simultâneo.

É importante, segundo Lino (1996), “(...) que os adultos saibam lidar com os diferentes níveis, sabendo situar cada criança num nível, promovendo assim o seu desenvolvimento interpessoal”. (p.83). O Educador deve promover o desenvolvimento de estratégias de negociação interpessoal e apoiar as reflexões das crianças, encorajando-as a pensar antes de agir. Assim este tipo de comportamento ajudará o Educador a observar algumas dificuldades das crianças ao relacionarem-se com os colegas e poderá futuramente estar mais atento, colaborando caso seja preciso, com estas.

#### 1.2. Desenvolvimento moral

A vida em sociedade implica que regulemos os nossos pensamentos, sentimentos em função de regras, normas e valores. “Na sua essência, o desenvolvimento psicológico moral diz respeito ao processo de progressiva complexificação do raciocínio subjacente ao juízo sobre o bem/mal, justo/injusto” (Coimbra, 1990, p.29).

O raciocínio moral depende do desenvolvimento pessoal e cognitivo, isto é, não é possível atingir um determinado estágio de desenvolvimento moral sem termos passado pelos estádios cognitivos e pessoais. No entanto, como Kohlberg (citado por Coimbra, 1990) refere, o desenvolvimento moral também influencia o desenvolvimento cognitivo, pois o pensamento lógico torna-se mais crítico adquirindo um novo conteúdo perante o juízo moral.

Para Piaget (citado por Coimbra, 1990), a dimensão moral do desenvolvimento psicológico refere-se ao respeito que as pessoas têm pelas regras, normas sociais. Este

conceitualizou dois estádios do pensamento: a moral heterónima e a moral autónoma. Este primeiro estádio caracteriza-se pela “submissão da criança a regras “sagradas” e intangíveis. Para um sujeito neste nível, a moralidade de um acto é determinada pelas suas consequências materiais, independentemente das intenções do agente” (Coimbra, 1990, p. 31). O comportamento bom, estabelecido pelo adulto não envolve punição. As regras são vistas pela criança como exteriores a si, é o adulto que dita as regras, este é visto como um ser autoritário. Quanto à moral autónoma é “a moral da cooperação entre diferentes intervenientes sociais e da reciprocidade daí decorrente” (Coimbra, 1990, p.32). A origem das normas e regras não está no outro, na autoridade, mas sim no próprio indivíduo.

Kohlberg (citado por Coimbra, 1990) dando seguimento aos estudos de Piaget, concluiu que o desenvolvimento moral ocorre segundo uma sequência específica de estádios e independentemente da cultura. “O desenvolvimento, tal como em Piaget e em Selman, é conceptualizado como um movimento do menos para o mais complexo, do egocentrismo para a descentração, sendo a sequência invariante” (Coimbra, 1990, p. 32). Através de diferentes análises, Kohlberg identificou três níveis do pensamento moral, cada um constituído por dois estádios. Os três níveis representam, cada um, formas diferentes de relação do indivíduo com regras e normas sociais. Estes diferentes níveis apresentar-se-ão segundo Campos, 1990.

#### 1. Nível pré-convencional

“Este nível caracteriza-se pelo facto de as regras e normas sociais serem vistas como exteriores ao sujeito. O sujeito utiliza recompensas e punições perante ações boas/más, justas/injustas”. (Coimbra, 1990, p. 33).

##### A) Estádio 1: Orientação punitiva e obediência à autoridade.

O indivíduo obedece às pessoas com autoridade, de modo a evitar punições.

##### B) Estádio 2: Orientação ingenuamente hedónica e instrumental.

As ações apenas são definidas justas quando satisfazem o próprio sujeito. O pensamento é definido como egoísta.

## 2. Nível Convencional

“O sujeito interiorizou e adoptou como suas as regras morais” (Coimbra, 1990, p. 34). Os atos são bons, porque mantêm uma ordem social convencional. O bom e o mau já ultrapassa a obediência a regras e à autoridade.

### A) Estádio 3 : Orientação em função das relações interpessoais.

“O sujeito tem em conta a maneira como os outros vêem o problema” (Coimbra, 1990, p. 34). O comportamento moral é conduzido para os outros, há uma maior discriminação por parte dos grupos que aprovam e desaprovam certas reações dos outros.

### B) Estádio 4: Moralidade da autoridade e da manutenção da ordem social.

“Caracteriza-se por comportamento moral dirigido pelo próprio de maneira racional, tomando por referência as leis da sociedade” (Coimbra, 1990, p.35). Para não ser censurado, o indivíduo aceita as regras e normas da sociedade, embora não se conforme aos padrões morais dos outros.

## 3. Nível Pós-convencional, da autonomia e dos princípios morais pessoais.

“O sujeito distancia-se das regras e define os valores em termos de princípios universais, livremente escolhidos” (Coimbra, 1990, p.35). Independentemente da autoridade e das pessoas, o indivíduo procura definir os seus valores e princípios morais.

A) Estádio 5: Moralidade do controlo social, dos direitos individuais e da lei democraticamente aceite.

Há uma maior flexibilidade das crenças morais, as leis e as normas nascem, agora, de um consenso e de uma negociação entre a sociedade, embora as leis possam ser alteradas se houver um grande número de pessoas a querer alterá-las. Em situação de conflito com os valores de outro, o indivíduo tende a negociar chegando assim a um acordo.

## B) Estádio 6: Orientação dos princípios éticos universais.

Este estágio caracteriza-se por princípios universais de justiça, de reciprocidade, de igualdade..."Cada pessoa é vista como um fim e nunca como um meio, a ponto de a lei poder ser preterida em situações de conflito entre necessidades individuais e a lei" (Coimbra, 1990, p. 36).

O desenvolvimento interpessoal e moral é muito importante para o desenvolvimento pessoal e social da criança, é importante também reter que a estrutura cognitiva é crucial à emergência de uma ação interpessoal e moral mais eficaz, rica, flexível, como resposta aos diversos desafios e exigências da sociedade.

### 1.2.1 A moralidade nas crianças

Segundo DeVries & Zan (1998), as crianças são morais, não porque utilizam palavras como "obrigado", "se faz favor", mas sim, porque baseiam os seus julgamentos através do que lhes é observável, isto é, centram o seu raciocínio moral em situações observáveis do real, tais como, consequências materiais, comportamentos e obediência de regras.

"(...) as crianças enfrentam questões sobre o que acreditam ser bom e mau, certo e errado. Elas formam suas próprias opiniões e ouvem as opiniões dos outros. Constroem seu senso de moral a partir das experiências da vida cotidiana" (DeVries & Zan, 1998, p. 36). Portanto não cabe ao Educador impôr certas regras pois assim, está a ignorar a necessidade que a criança tem de comportar-se de forma moral, isto é, "se uma criança ajuda uma outra a fim de obter a aprovação do professor, será isso moral? Diríamos que não" (DeVries & Zan, 1998, p. 38). Muitas vezes as crianças imitam os comportamentos do adulto sem terem intenções morais, por exemplo, se uma criança costuma observar o adulto a consolar outra criança quando está triste, a criança imita esse comportamento mesmo sendo este comportamento moralmente inconsciente. O Educador nestas situações não deve elogiar a criança, mas sim, deve mostrar-lhe que está a fazer o amigo sentir-se melhor. Assim, o Educador está ajudando a criança a descentrar-se da sua ideia e perspectiva, reconhecendo a do outro.

Os valores morais, são construídos ao longo da vida das pessoas, durante as suas diferentes etapas de desenvolvimento. Um primeiro aspeto do desenvolvimento moral é a

aprendizagem de comportamentos morais, ao longo da nossa vida vamos aprendendo a comportarmo-nos em sociedade. Um segundo aspeto diz respeito ao julgamento moral, como é que as pessoas avaliam as ações umas das outras, como é que avaliam se uma ação está correta ou errada, como terceiro aspeto temos o sentimento moral que é caracterizado pelo sentimento do indivíduo, se este se sente bem ou mal com a sua ação.

Vários investigadores, tais como, Freud, Piaget e Bandura fizeram pesquisas e mostraram que um dos maiores fatores do desenvolvimento moral nas crianças é o ambiente familiar, isto é, a maneira como os pais lidam com os valores, corrigem os comportamentos menos bons dos filhos e valorizam certos comportamentos de forma a que as suas crianças adquiram valores e condutas sólidas. Freud (citado por Paludo, 2002) afirma que o senso moral desenvolve-se como resultado de uma grande identificação parental. Através dessa identificação, a criança interioriza alguns comportamentos, traços pessoais, normas, valores e proibições que regem as atitudes dos pais. Bandura (citado por Paludo, 2002) definiu o comportamento moral como respostas socialmente aceites pela sociedade que são utilizadas para evitar culpa, punição. Este ainda reconheceu que as crianças primeiro precisam desenvolver um certo nível de cognição antes de compreenderem certos tipos de raciocínio moral, tal como Piaget (citado por Simone dos Santos Paludo, 2002), acreditava que o entendimento das regras morais pelas crianças teria que corresponder ao seu nível geral de desenvolvimento cognitivo.

Em síntese “(...) referimo-nos a crianças morais que enfrentam questões interpessoais que são uma parte natural das suas vidas. Crianças pequenas são realistas morais” (De Vries e Zan, 1998, p.50). As crianças baseiam os seus julgamentos no que é certo e errado, através do que observam do real do seu dia-a-dia. Todo o trabalho feito por Piaget, Kohlberg e Selman contribuiu para sensibilizar os indivíduos sobre o modo como as crianças pensam e refletem sobre os outros e sobre as regras morais. O entendimento da vida moral na infância ajuda os adultos a preverem em termos de moralidade, o que esperar das crianças e ajuda-os a reconhecer o desenvolvimento moral e a elaborar métodos apropriados para apoiar esse desenvolvimento.

### 1.2.2 Como o ambiente sócio-moral influencia a criança

O ambiente sócio-moral é um contexto no qual as crianças constroem ideias sobre si mesmas, sobre os outros e sobre os objetos. A criança tende a pensar em si como tendo certas

características em relação aos outros e quanto aos objetos, esta aprende a experienciar, a explorar, a experimentar uma diversidade de objetos, assim é muito importante que o ambiente numa sala de Creche e de Jardim de Infância seja apelativo para as crianças e encoraje interações. “Os professores que desejam estabelecer um ambiente sócio-moral construtivista em suas salas de aula devem começar refletindo sobre a natureza de seu relacionamento com as crianças” (DeVries e Zan, 1998, p. 52). Segundo DeVries e Zan (1998), o adulto construtivista, que observa que a construção do conhecimento é ativa da parte da criança e que proporciona um ambiente desafiante e interativo, deve deixar as crianças estabelecerem regras e deve também partilhar um pouco o controlo com estas ao nível da gestão da sala de aula. A cooperação entre o Educador e a criança ajudará na construção de significados compartilhados e na resolução de conflitos. Esta construção é muitas vezes observável durante o jogo de faz-de-conta, pois as crianças tendem a desenvolver o seu próprio significado a uma ação. “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” (DeVries & Zan, 1998, p. 32).

“O ambiente sócio-moral da sala de aula construtivista é caracterizado pelo conforto físico” (DeVries & Zan, 1998, p. 68). Para um bom ambiente sócio-moral é necessário que o Educador encoraje e apoie os interesses e necessidades das crianças. A necessidade que as crianças têm para interagirem e se movimentarem dentro da sala exige do Educador toda uma planificação do espaço, das atividades e uma organização da rotina diária.

A organização de uma rotina, segundo o Modelo High/Scope, abarca vários momentos, o ciclo planear-fazer-rever, tempo de grande e pequeno grupo, tempo de recreio e tempos de transição. “(...) a rotina diária oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia - uma estrutura que define, ainda que de forma pouco restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224).

No tempo de planear as crianças através do diálogo com o Educador planeiam o que querem fazer, com o que querem brincar, com quem querem brincar. “(...) os interesses e preferências de cada um vão-se tornando visíveis para os outros e vão-se até criando grupos que partilham interesses e preferências” (Lino, 1996, p. 67). De seguida as crianças realizam as suas ações e revêm com o Educador se a realização do que tinham previamente planeado se

concretizou. “Rever ajuda as crianças a reflectir sobre, compreender e desenvolver as suas próprias acções” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 229).

“Os tempos de pequeno grupo encorajam a criança a explorar e a experimentar novos materiais seleccionados pelo adulto (...)” (Lino, 1996, p. 71). Neste tempo as crianças em pequenos grupos juntam-se num espaço, ou numa mesa, ou no chão, ou no exterior e experimentam materiais para resolver um problema ou por mero interesse. Ainda que o adulto proporcione um conjunto de materiais, cada criança é livre para trabalhar com os materiais como bem entender e desejar. O adulto apenas encoraja e desafia a criança a fazer escolhas e tomar decisões sobre como a criança irá utilizar os materiais e a descrever por suas palavras aquilo que está a fazer.

O tempo de grande grupo é determinado por uma iniciativa das crianças em conjunto com o adulto para realizar algo, este momento é caracterizado por haver diálogo, comunicação e ação conjunta. “Participar no tempo em grande grupo dá às crianças e aos adultos a oportunidade de trabalharem juntas, gostarem de estar em conjunto e construir um relatório de experiências comuns” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 231).

O tempo de recreio é um tempo destinado à brincadeira, ao movimento, onde as crianças estão à vontade para se movimentarem, explorarem, fazerem barulho sem terem como limitação as quatro paredes da sala. “Os adultos acompanham as crianças nas brincadeiras activas, conversam com elas e apoiam-nas (...). O tempo no exterior permite às crianças brincarem juntas, inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizarem-se com os ambientes naturais” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 231). Quanto aos tempos de transição, estes são períodos em que as crianças mudam de uma atividade ou experiência para a próxima. Estas transições devem ser feitas calmamente, pois caso não sejam, estas podem afetar a forma como a criança começa, experiencia e acaba cada dia.

Relativamente a Creche, segundo o Modelo High/Scope, temos o momento de escolha-livre que corresponde basicamente ao tempo de planear-fazer no Jardim de Infância. “Contudo, as crianças com quase 3 anos poderão começar a planear e a recordar quando já conseguirem reter imagens mentais e, conseqüentemente, pensar sobre aquilo que gostariam de fazer ou que acabaram de fazer” (Hohmann & Post, 2007, p. 249-250).

“O tempo de escolha-livre consiste num período de tempo em que bebés e crianças podem investigar e explorar materiais e acções e interagir com os seus pares e educadores” (Hohmann & Post, 2007, p. 249). Num ambiente confortável e seguro cada criança escolhe

aquilo que está de acordo com os seus interesses e necessidades e é neste ambiente que as crianças se envolvem em experiências-chave de aprendizagem, tais como, encher e esvaziar, repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer... “Num grupo infantil, o tempo de escolha livre ocorre num contexto social rico e, por isso, as crianças têm oportunidades de observarem outras a explorarem e a brincarem, imitarem as suas acções e estabelecerem relações com os outros” (Hohmann & Post, 2007, p. 249). Também na Creche integram-se as rotinas de cuidados personalizados de cada criança, como comer, dormir, mudar a fralda... Todos os tempos da rotina devem ser flexíveis, devem proporcionar uma transição suave de uma experiência para outra e devem incorporar a aprendizagem ativa, incluindo sempre o apoio do adulto, em cada parte do dia.

Um bom ambiente e uma rotina organizada e flexível promove sem dúvida as interações com as crianças e um consequente desenvolvimento sócio-moral.

#### 1.2.2.1 Interação adulto-criança

Segundo DeVries & Zan (1998), existem dois tipos de relacionamento que determinam a natureza do ambiente. O primeiro tipo de relacionamento adulto-criança é coercivo ou controlador, onde o adulto diz à criança o que esta deve fazer oferecendo regras e instruções para o comportamento. O respeito é unilateral, isto é, o adulto dita as regras e normas, é esta a autoridade que controla os comportamentos das crianças. Piaget chamou a este tipo de relação de heterónima, pois como já foi referido anteriormente, a criança segue as regras dadas pelos outros, esta está fora do seu próprio raciocínio. “Enquanto os adultos mantiverem as crianças ocupadas em aprender o que os adultos desejam que elas façam e em obedecer às regras deles, elas não serão motivadas a questionar, analisar ou examinar suas próprias convicções” (DeVries & Zan, 1998, p. 55).

Segundo Piaget (citado em DeVries & Zan, 1998), seguir as regras de outro por meio de uma moralidade de obediência jamais levará a espécie ao compromisso de princípios internos ou julgamentos morais. A coerção socializa apenas o comportamento e reforça a tendência da criança para depender do controle de outros, contribuindo para o desenvolvimento de um indivíduo com uma mente, personalidade e moralidade conformada, um indivíduo capaz de seguir apenas a vontade dos outros.

O segundo relacionamento entre adulto-criança é o relacionamento cooperativo que se caracteriza pelo respeito e cooperação mútua. O adulto dá às crianças a possibilidade de regularem o seu comportamento. Piaget (citado por DeVries & Zan, 1998) chamou a este comportamento de “autónomo” e “cooperativo”, pois assim o adulto desafia e “abre as mentes” das crianças, coloca-as a pensar sobre as coisas, desenvolvendo sentimentos morais e convicções que levem em consideração o melhor para todos. “Cooperar significa lutar para alcançar um objetivo comum enquanto coordenam-se os sentimentos e perspectivas próprias com a consciência dos sentimentos e perspectivas dos outros” (DeVries & Zan, 1998, p. 57). Um Educador construtivista tem em conta o ponto de vista da criança e leva esta a considerar o ponto de vista dos outros. Um ambiente de cooperação entre o Educador e as crianças e o respeito pelas crianças como seres humanos com direitos, é um bom ambiente que promove o desenvolvimento, a construção de relações recíprocas. O Educador não deve impôr regras nem muitos limites senão está a tirar a autonomia e a motivação à criança, este deve em conjunto com as crianças, organizar o ambiente, respeitar as crianças e partilhar um pouco do controlo da sala com estas. Também um adulto que não impõe limites nenhuns, leva as crianças a pensarem que os seus comportamentos são adequados e que são subjogados pelos seus desejos. Para que tenhamos um ambiente sócio-moral favorável e para que as interações sejam positivas é importante que haja um meio termo na sala de aula.

#### 1.2.2.2 Interação entre crianças

A criança vai construindo progressivamente um “referencial próprio” para entender as suas obrigações e as obrigações que tem para com os outros, direitos e deveres. “Ao nível da educação de infância, esse é um processo de pensamento-em-acção” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 76). “A criança pré-operacional, na linguagem de Piaget, pensa no concreto, pensa vendo, actuando, tocando, sentindo. Ao nível da educação de infância, este processo é também um processo de pensamento-em-comunicação. A criança pequena, na linguagem de Vygotsky, pensa em comunicação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 76). As crianças constroem o seu conhecimento através da cultura envolvente, do meio onde estas se inserem através da comunicação que estabelecem com os outros, através de ações, de explorações que fazem do meio e através de uma construção sociopessoal interior de normas e regras que são

culturalmente partilhadas com a sociedade, como por exemplo, o dizer obrigada, se faz favor, desculpa...

O bebé é um ser que nasce bastante imaturo do ponto de vista motor, mas que tem já bem desenvolvidas as suas características perceptuais. Desde muito cedo que a criança comunica, iniciando essa comunicação através do sorriso, do choro e do palrar e estabelecendo o elo de comunicação com as figuras parentais mais próximas. Posteriormente as crianças começam a usar as suas habilidades motoras, para alcançar objetos e para se movimentarem pelo espaço, explorando tudo à volta. Ao movimentarem-se alcançam objetos, mas também entram em contacto com outras crianças, por isso as crianças desde muito cedo vão estabelecendo contactos sociais tanto com os pais, como com outras crianças e pessoas do seu dia-a-dia. A capacidade crescente que as crianças vão desenvolvendo ao longo dos seus anos de vida, faz com que estas cheguem ao pré-escolar e consigam comunicar, formar imagens mentais, permite-lhes desenvolver competências sociais, já distinguem as necessidades e os pontos de vista dos outros, descrevem pensamentos, situações e ações que tenham vivido e relembram momentos passados, como por exemplo, segunda-feira contam o que fizeram no fim-de-semana.

“A par da linguagem, a capacidade social das crianças pré-escolares, que se encontra em desenvolvimento, bem como a capacidade para tomar iniciativas, são também caracterizadas pela intencionalidade, o desejo de amizade, e a luta para resolver o conflito entre o “eu” e o “nós” à medida que as crianças de idade pré-escolar ganham experiência no lidar com estas questões, evidenciam uma competência social crescente” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 572).

A criança à medida que se relaciona com as outras crianças, vai construindo padrões de reações sociais cada vez mais consistentes, isto é, a criança passa a ser vista como “tímida”, “amigável”, “agressiva”...Portanto as interações com outras crianças, bem como entre adulto-criança oferecem o material a partir do qual a criança constroi a sua própria personalidade. O desejo de brincar com outras crianças surge desde muito novas e segundo McClellan & Katz (1996), a criança perante um conflito consegue mais rapidamente negociar se for um amigo do que se não for. A cooperação é gradualmente observável durante brincadeiras entre amigos, pois estes antes de começarem a brincar devem fazer acordos, sendo a cooperação assim tão importante para o desenvolvimento intelectual como para o desenvolvimento social e moral.

O Educador deve encorajar as interações, cooperar com as crianças tentando compreender o raciocínio destas e participar nas brincadeiras aceitando as sugestões das crianças. Este deve ainda encorajar e apoiar alguns desequilíbrios durante alguns jogos e brincadeiras que levam a conflitos, deixando que sejam as crianças a sugerirem soluções, a negociarem sobre o problema.

### 1.2.3 A importância do espaço para a construção de um ambiente sócio-moral

É importante que uma sala de jardim de infância construtivista esteja organizada por áreas distintas que permitam diferentes aprendizagens curriculares. A organização da sala por áreas além de ser uma necessidade para o grupo de crianças, contém diversas mensagens pedagógicas do dia-a-dia. Por exemplo, se uma criança está na área da casa a fazer de conta que está a tomar conta do bebé, esta vai utilizar ações vistas no seu dia-a-dia, como dar o biberão, pegar ao colo, mudar a fralda, assumindo o papel de mãe, este tipo de jogo de faz-de-conta está a permitir à criança “uma vivência plural da realidade”. (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 66). “Assim, papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação - que constituem a textura social básica – são vividos, experienciados, perspectivados nas experiências que cada área específica permite, nas naturais saídas de uma área e entradas noutra que o desenrolar do jogo educacional vai requerendo (...)” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 67).

Criar um espaço, que respeite e demonstre interesse por parte do adulto nas aprendizagens e desenvolvimentos das crianças, requer uma preocupação da parte do Educador. A preocupação com o espaço, está então ligada em tentar criar e organizar um espaço que ofereça às crianças as mesmas oportunidades e que vá ao encontro dos interesses e necessidades destas. As características físicas e organizacionais da sala têm um grande impacto nas interações que as crianças estabelecem entre si. Assim a organização da sala por áreas, atendendo os interesses das crianças, permite a estas dar uma continuidade, dar um seguimento a uma série de atividades, ajudando deste modo o Educador a construir uma rotina diária flexível. A rotina passa assim, por um ciclo de planear-fazer-rever, tempo de pequeno e grande grupo e por uma interação entre os adultos e as crianças.

A organização do espaço e dos materiais facilita a proposta de atividades por parte do Educador e promove a escolha da criança, dando a esta iniciativa e autonomia, por exemplo ao

planejar, a criança toma iniciativa para realizar um plano ou simplesmente resolver um problema ou colaborar com outros nos seus projetos.

“A preocupação com o espaço e com os materiais tem, portanto, a ver com a criação de um ambiente de aprendizagem que garanta igualdade de oportunidades para todas as crianças, no respeito pelos interesses e características individuais e na facilitação do alargamento desses interesses” (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 66). Pode-se assim dizer que a concetualização do espaço reside nos direitos individuais das crianças em que o Educador planeia um conjunto de atividades significativas que correspondem aos interesses e necessidades das crianças, criando assim um respeito mútuo pelas características de cada um. “Os jogos de faz-de-conta são capazes de ser a actividade em que as crianças em idade pré-escolar têm mais oportunidade de praticar competências sociais numa área temática altamente absorvente” (Katz & McClellan, 1996, p. 46).

## **CAPÍTULO II**

### 2. Resolução de conflitos interpessoais

#### 2.1. Conflitos Interpessoais

“O conflito interpessoal pode ser descrito como um episódio social distribuído no tempo e compreendendo alguns elementos discretos como o tópico, o início, a intensidade, a resolução e as consequências” (Nascimento, 2003, p. 201). A organização de um conflito refere-se à estrutura do desacordo que se desencadeou e à extensão que interliga as cinco componentes descritas em cima. Um conflito abarca três estádios principais, a emergência do conflito (que inclui o tópico e o início), o processo do conflito (que inclui a intensidade e a resolução do conflito) e por último o resultado do conflito (que diz respeito às consequências). Segundo o autor referido, a emergência do conflito compreende a ação que desencadeou o problema ou atividade em curso. O processo do conflito diz respeito, segundo Nascimento (2003), aos comportamentos que são produzidos em resposta ao conflito, bem como os que se destinam à sua resolução, isto é, o processo é tudo o que se passa durante o conflito. Por último a resolução do conflito, tal como o nome indica, diz respeito às consequências finais, à negociação estabelecida pelas crianças. “A resolução do conflito é vista como uma oportunidade para

desenvolver competências relacionais mais sofisticadas se a díade em conflito procurar restaurar a relação através da negociação de uma reconciliação” (Nascimento, 2003, p. 203). A dinâmica de um conflito corresponde a ações desencadeadas pelos indivíduos desde a sua emergência ao seu culminar.

Os conflitos originam-se por um controle de recursos ou por diferenças nos gostos ou diferenças nos valores e crenças ou em objetivos face a uma brincadeira.

“O conflito entre pares serve para incrementar o desenvolvimento sócio-cognitivo e as competências sociais, criando condições que favorecem a negociação e promovem a capacidade de tomada de perspectiva. A gestão de conflitos está assim ligada aos princípios que apoiam as interações no interior das relações e ao seu significado funcional ao nível individual” (Nascimento, 2003, p.204).

Existem duas formas distintas de conflitos, segundo Piaget (citado por DeVries & Zan, 1998), os intra-individuais e os interindividuais. O primeiro conflito surge dentro do indivíduo, este é evidente quando uma criança tem a ideia de que a sua sombra depende da sua ação. “Tendo visto sua sombra enquanto caminhava até uma parede, ela surpreende-se por não vê-la enquanto caminha até uma outra parede. A contradição entre a expectativa e o resultado pode levar a uma busca por relações espaciais e causais entre objecto, luz e tela” (DeVries & Zan, 1998, p. 90). A segunda forma de conflito diz respeito ao conflito entre indivíduos. Piaget argumentou que este segundo contribuía para o desenvolvimento moral e intelectual. Este conflito ocorre quando a criança consegue descentrar-se da sua ideia e começa a aceitar que os outros têm diferentes pontos de vista. “O conflito interpessoal pode oferecer o contexto no qual as crianças tornam-se conscientes de que os outros têm sentimentos, ideias e desejos” (DeVries & Zan, 1998, p. 90). O conflito interindividual é importante para o desenvolvimento de estratégias de negociação e para o entendimento interpessoal que as crianças refletem.

Os conflitos podem ter origem numa diferença nas preferências, em diferenças nos valores e crenças, em diferenças nos objetivos face à relação. Uma ação define-se como conflitual pela ocorrência de atividades incompatíveis entre duas ou mais crianças. “Num sistema natural, em que não há consenso sobre “normas ou valores”, a evolução da situação depende apenas da relação de forças; e o conflito termina naturalmente quando uma das partes vence ou domina a outra” (Ribeiro, 1990, p. 153).

A natureza da relação estabelecida entre duas crianças em conflito constitui um elemento fulcral na determinação da reação ao conflito e dos efeitos do mesmo. As crianças e

mesmo os adultos recorrem a diferentes estratégias para resolverem os problemas e usam competências diferenciadas perante uma mesma situação consoante o contexto da relação social. Em contexto de amigos, são utilizadas estratégias que permitem manter a interação, como a negociação e a conciliação.

## 2.2. Resolução de Conflitos segundo o Modelo High/Scope

No Jardim de Infância os conflitos podem passar a ser uma forte componente no desenvolvimento moral, social e intelectual das crianças, uma vez que os Educadores aproveitam os conflitos para promover oportunidades que ajudam, apoiam e encorajam as crianças a descentrarem-se dos seus pensamentos e sentimentos, ajudando-as a reconhecer os sentimentos e pensamentos dos outros.

“Enquanto as crianças interagem com os materiais, pessoas, ideias e acontecimentos para construir o seu próprio entendimento da realidade, os adultos observam e interagem com elas para descobrir como as crianças pensam e raciocinam” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 27). Toda a observação é complexa e desenvolve-se gradualmente. Durante o dia-a-dia o Educador vai observando as crianças e registando os incidentes mais pertinentes. As crianças por vezes deparam-se com problemas que não conseguem resolver sozinhas e contam com o apoio do adulto para aprenderem a lidar e a negociar com os seus pares. Os Educadores, por sua vez, desempenham um importante papel de encorajar as crianças na estruturação de estratégias para a prevenção de conflitos, envolvendo estas num processo de resolução de problemas. O Educador que mantém expectativas apropriadas para o comportamento das crianças ao nível do seu desenvolvimento, implementa um conjunto de estratégias para a prevenção de conflitos. “(...)os adultos observam e interagem com elas para descobrir como as crianças pensam e raciocinam. Os adultos tentam reconhecer os interesses e capacidades particulares das crianças, oferecer-lhes apoio e colocar-lhes desafios” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 27).

### 2.2.1. Estratégias utilizadas para a Resolução de Conflitos

A abordagem High/Scope aborda dois tipos de estratégias para a resolução de conflitos: estratégias de prevenção e estratégias de resolução de conflitos. A prevenção está ligada à organização do ambiente por parte do Educador, que permite que as crianças se envolvam em

jogos e atividades sem terem de disputar espaço e materiais, a prevenção também está ligada a uma estruturação da rotina, permitindo que a criança faça escolhas e planeie ações diminuindo ansiedades e inseguranças e por último a prevenção de conflitos requer o apoio do adulto, este deve encorajar, participar no jogo de faz-de-conta das crianças e partilhar um pouco o controlo da sala com estas.

Numa situação de conflito e segundo o Modelo High/Scope os adultos começam por parar comportamentos mais agressivos, do ponto de vista físico, lembrando às crianças os limites, o porquê de serem importantes e modelando formas respeitosas de se relacionarem com os colegas. “A abordagem de resolução de problemas face ao conflito interpessoal é uma estratégia a longo prazo que os adultos apoiantes utilizam com as crianças desde a 1º infância, até ao final do liceu.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 89). Os adultos num ambiente de aprendizagem pela ação, utilizam um conjunto de estratégias para ajudar e apoiar as crianças na resolução de conflitos. As estratégias de resolução de conflitos requerem um conjunto de ações tais como:

- 1) Intervir imediatamente para parar um comportamento mais agressivo fisicamente;
- 2) Colocar-se ao nível das crianças e utilizar linguagem verbal para identificar os sentimentos e preocupações das crianças;
- 3) Pedir que as crianças expressem os seus sentimentos e desejos;
- 4) Pedir às crianças que apresentem as suas soluções para resolver o problema;
- 5) Dar às crianças escolhas para a resolução de um problema apenas quando estas não conseguem sugerir soluções;
- 6) Evitar a punição
- 7) Quando paramos um comportamento menos bom, devemos explicar o porquê de estarmos a intervir;
- 8) Antes de parar uma situação de conflito, devemos observar se as crianças conseguem resolver o problema sem o apoio do adulto

Todas estas estratégias requerem persistência e paciência e devem ser utilizadas continuamente permitindo à criança, que esta desenvolva uma capacidade para resolver os seus próprios problemas, utilizando formas adequadas de interação.

“Quando as disputas infantis levam ao choro, ao bater ou ao morder, os educadores calmamente abordam as crianças envolvidas no conflito, param as acções que magoam,

reconhecem os sentimentos das crianças, recolhem informação, envolvem as crianças na descrição do problema e na procura de uma solução e oferecem uma continuidade para esse apoio” (Hohamann & Post, 2007, p. 89). Com o apoio dos Educadores, as crianças aprendem a desenvolver e treinar a capacidade para resolver os seus próprios problemas. Através de tentativas para solucionar os problemas, as crianças vão desenvolvendo uma capacidade de raciocínio e reflexão, ganham controlo sobre as soluções, experimentam cooperação e desenvolvem confiança em si próprias, nos Educadores e nos seus pares. É importante referir que o Educador não deve resolver o conflito, mas sim, apoiar a criança a resolvê-lo, este não deve dar a solução, pois o conflito não lhe pertence.

Ainda existem outros aspetos que o educador deve conhecer e utilizar quando se encontra a apoiar a criança. O Educador deve abordar a criança de forma calma, deve-se preparar para ouvi-la e responder com um tom de voz calma e com uma linguagem corporal suave, deve reconhecer os sentimentos das crianças, trocar informação com estas, colocando-se ao nível das crianças, olhar para o problema adotando o ponto de vista da criança, por exemplo, como é que as nossas necessidades se relacionam com as necessidades das crianças? O Educador deve ainda reformular o problema, fazer surgir soluções por parte das crianças e estar preparado para continuar a apoiar e a acompanhar o problema, isto é, ver se a estratégia de fato resultou.

## **Segunda Parte – Intervenção Pedagógica**

Nesta segunda parte do relatório de estágio, apresentarei a intervenção pedagógica, primeiro em contexto Creche e de seguida em contexto de Jardim de Infância. Toda a intervenção teve como base uma observação e reflexão sobre os contextos. Estas reflexões foram sempre fundamentadas segundo recursos a múltiplas fontes, tais como, “Educação de bebés em Infantários, Cuidados e Primeiras Aprendizagens” (Hohmann & Post, 2007), “Educar a criança” (Hohmann & Weikart, 2011), “Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens (Campos, 1990), “Educação Pré-Escolar, a construção social da moralidade”(Formosinho & Katz & Lino & McClellan, 1996), assim como, em conversas formais e informais com as Educadoras.

Todas as observações feitas levaram a uma problemática existente quer em Creche e quer em Jardim de Infância. Após a identificação do problema e após uma reflexão sobre essa temática, desenvolvi um plano de ação sustentado em referenciais teóricos que permitissem responder ao problema identificado como relevante. No decurso da intervenção a análise e a reflexão estiveram sempre presentes com o objetivo de fazer uma avaliação contínua da ação e da intervenção.

### **CAPÍTULO III**

#### Em contexto Creche

##### 1. Caracterização do Contexto

A Associação, juridicamente, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (I.P.S.S.) que abrange toda a área de Braga. Conta financeiramente com a comparticipação da Segurança Social e com donativos de particulares e instituições.

Neste momento a Associação é constituída por uma estrutura que engloba: Creche, Jardim de Infância, Centro de atividades de tempos livres e Centro de apoio à vida. As quatro valências, acolhem e asseguram o bem-estar de aproximadamente 150 crianças e 15 jovens (Creche – 50 crianças; Jardim-de-Infância – 57 crianças; C.A.T.L. – 30 crianças e C.A.V – 15 jovens com os seus respectivos filhos) que contam com o auxílio de 28 colaboradores.

## 1.2 Apresentação do grupo de crianças e dos adultos da sala

A sala dos 1, 2 anos tem 17 crianças, 10 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, uma Educadora e duas Auxiliares de Educação. Uma das crianças do sexo masculino tem necessidades educativas especiais, sendo que lhe foi diagnosticado à nascença microcefalia.

As crianças da sala dos 1, 2 anos gostam de brincar com os materiais da área da casa e com os materiais da área das construções, gostam de empilhar blocos e cantar os parabéns em conjunto, adoram ouvir histórias, algumas vezes dramatizadas pela Educadora.

Durante os tempos de escolha-livre, adoram fantasiar e brincar ao faz-de-conta, têm muitas vezes dificuldade em partilhar os materiais com os colegas e gostam de “comandar” as atividades, por exemplo, a M.S. vê a M.A. a pentear o cabelo à I. esta junta-se às colegas, arranca os materiais à colega que estava a pentear e desempenha ela agora o papel de cabeleireira.

## 1.3 Apresentação do Espaço, da Rotina e das Interações

### 1.3.1. Espaço Pedagógico

O mobiliário e os materiais são orientados e dimensionados para a criança, proporcionando conforto e possibilitando a esta, movimentar-se, explorar, criar, comunicar e resolver problemas com liberdade quanto for possível.

A sala apresenta um extenso armário com diversas divisões onde as crianças podem encontrar alguns tipos de materiais, tais como, bonecas, uma cama para as bonecas, uma caixa com fantoches e com alguns panos, telefones, brinquedos didáticos, cubos de empilhar do maior para o menor...Em cima deste armário foi possível observar uma caixa com as respetivas chupetas, devidamente etiquetadas, a folha de presenças, uma televisão e um dvd. Junto a este armário existe um outro que é apenas utilizado pelos adultos da sala, embora este contenha três gavetas ao acesso das crianças. Nessas gavetas tem alguns blocos de construção, materiais de encaixe e tachos de cozinha.

De uma extremidade à outra existe um espelho, junto a este é possível encontrar algumas estruturas móveis em forma de cavalo e de ponte e dois colchões para que as crianças repousem. Num canto da sala observei uma mesa redonda com cadeiras, que se encontram ao

nível das crianças, destinada para trabalhos de expressão plástica. O centro da sala contém uma piscina com bolas de plástico de diversas cores.

A sala é ampla e proporciona bastante espaço para as crianças brincarem e se movimentarem livremente. As crianças levavam os materiais das diferentes áreas para todos os cantos da sala, brincando livremente, sem terem um espaço restrito para brincar, pois nesta idade é importante as crianças terem muito espaço para correr, saltar, andar e gatinhar.

Em suma, a sala não se encontra dividida em áreas, mas as crianças sabem onde se encontram os materiais e têm acesso a eles, embora os materiais ligados à área da casa estejam divididos e alguns estejam dentro de gavetas e não à vista das crianças. Mesmo sendo uma área que não sobressai logo à vista, porque os materiais se encontram em gavetas, as crianças escolhem muitas vezes os materiais desta área. É também neste espaço, que se originam mais conflitos entre as crianças, devido à falta de diversidade de materiais. Outra área também muito frequentada pelas crianças, era a dos jogos e das construções.

A área da biblioteca tal como a área das expressões tinham um espaço muito reduzido e eram pouco frequentadas pelas crianças. Na biblioteca eram poucos os livros que se encontravam em bom estado e essa área era pouco trabalhada com as crianças, quanto à área das expressões artísticas, era necessário as crianças pedirem à Educadora os materiais, como a tinta, as folhas, os pincéis, pois estes não estavam ao alcance das crianças. (Ver anexo 1).

#### 1.3.1.1 Espaço Exterior

“A zona exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira” (Hohmann & Post, 2003, p. 161). Este espaço é utilizado pelas crianças da Creche e do Jardim de Infância, contém um escorrega, alguns carros, uma zona com areia, muitas árvores que proporcionam sombra e espaços verdes. “ Qualquer tipo de jardim proporciona aos bebés uma riqueza de vistas, texturas e cheiros” (Hohmann & Post, 2003, p. 164). As crianças no exterior exploram, saltam, correm, interagem com os colegas dos outros contextos, escavam, enchem, esvaziam, encontram objetos, como por exemplo, a So. enquanto estava a brincar viu cair uma laranja, apanhou-a e esmagou-a. Sempre que as temperaturas climáticas ajudam, as crianças da sala dos 1, 2 anos vão ao exterior brincar, principalmente ao fim do dia, quando o espaço já não é utilizado pelas restantes crianças. Para que estas crianças pequenas se desloquem até ao exterior necessitam, com o apoio do adulto,

de descer umas escadas que contam com o apoio de um corrimão à medida do adulto e das crianças. Este deslocamento acontece, porque a Creche situa-se na parte superior da instituição e o Jardim de Infância na parte inferior. Sempre que as crianças efetuam esta trajetória contam com o apoio dos adultos da sala.

### 1.3.2. Rotina Educativa

A organização diária, que por vezes parece rígida, apoia a criança no desenvolvimento da sua noção de tempo, facilita a aquisição e manutenção de hábitos de sono, higiene e alimentação, bem como oferece uma segurança emocional indispensável para um crescimento saudável.

Toda a rotina diária é construída de acordo com as necessidades das crianças, é flexível, pois cada criança tem o seu ritmo, por exemplo, se uma criança demora algum tempo a almoçar, que é o caso da R, a Educadora dá-lhe tempo para que esta acabe e quando estiver preparada se venha deitar.

O dia é organizado de modo a incluir rotinas de cuidados, tempo de grande grupo e tempo de escolha livre. (Ver anexo II). Durante o tempo de escolha livre as crianças têm a total liberdade para brincar, explorar, manipular, interagir com as outras crianças e com os adultos, brincar nas áreas que quiserem... “ O tempo de escolha livre consiste num período de tempo em que bebés e crianças podem investigar e explorar materiais e acções e interagir com os seus pares e educadores” (Hohmann & Post, 2003, p. 249). Também no tempo de escolha livre, a Educadora deve estar atenta às ações das crianças, isto é, deve observar quais os seus interesses, curiosidades, de modo a conseguir planear atividades que vão de encontro às necessidades das crianças. “ Durante o tempo de escolha livre, os educadores ficam física e emocionalmente disponíveis para observarem e interagirem com as crianças” (Hohmann & Post, 2003, p. 251). Quando chega a hora de arrumar ou quando as crianças têm que ir à casa-de-banho estas são avisadas antecipadamente de que têm de arrumar ou ir à casa-de-banho. “ Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes” (Hohmann & Post, 2003, p. 195). Algumas crianças têm dificuldade na transição do brincar para o arrumar, mesmo sendo chamadas à atenção estas continuam a brincar e não

arrumam. Como não arrumam, as Auxiliares da sala de modo a cumprir o horário acabam por arrumar, retirando essa iniciativa por parte das crianças.

Uma das Auxiliares pela manhã, durante o tempo de escolha-livre, dirige-se a uma sala ampla e dispõe os catres pela sala, coloca os lençóis e um cobertor. Esta sala tem boa circulação de ar, pois de uma extremidade à outra da sala tem janelas de correr. A sala consegue ficar quase escura, pois existem persianas. Quando as crianças se deslocam para esta área, estas sabem onde fica a sua cama, através dos sacos de pano que são postos em cima desta. As crianças tiram os ganchos ou os elásticos que têm no cabelo e dão à Educadora que guarda numa caixa que está toda etiquetada. Posteriormente a Educadora cobre as crianças e distribui as chupetas por estas ou os acessórios que estas necessitam para sentir algum conforto enquanto dormem.

No tempo de grande grupo, a Educadora aproveita a roda dos bons-dias e introduz uma atividade, sendo a maior parte delas, histórias, que normalmente leva a que as crianças passem muito tempo sentadas em roda e dispersem a atenção, brincando com o colega do lado, brincando com o corpo, resultando numa grande agitação.

Quanto à higiene, os mais velhos vão primeiro à casa de banho com as respetivas Auxiliares e então depois os mais novos vão, pois alguns deles ainda não iniciaram o desfralde, exigindo mais atenção e apoio por parte das Auxiliares.

### 1.3.3. As interações

Observei que havia um grande afeto entre as crianças e os adultos da sala, as crianças sempre que um adulto chegava à sala, gritavam o nome do adulto todas entusiasmadas e até algumas davam os bons-dias e um beijo. Todos os adultos davam atenção às crianças de igual maneira e participavam no jogo destas, principalmente as Auxiliares que passavam grande parte do tempo junto das crianças. Também foi possível observar uma grande cumplicidade e amizade entre este grupo de crianças, pois como já referi, na sala existe uma criança com necessidades educativas especiais que exige certos tipos de cuidados e atenção. No início do ano a Educadora teve uma conversa com as crianças sobre o menino com necessidades educativas especiais, e estas embora ainda muito pequenas mostraram compreender a Educadora, pois era notável os seus comportamentos na sala para com esse menino. Observei que o T, que estava dentro do círculo com bolas cai para trás, depressa os adultos aproximam-se, bem como a M.S. que o

puxa com toda a sua força e diz “T está bem”, sentando-o novamente. Outro momento observável de companheirismo entre as crianças foi a E. que pede ajuda à B. para lhe atar os cordões da sapatilha. A B. com muito esforço tenta até que pede ajuda a um adulto, pois não consegue atar os cordões à amiga. Também quando algum amigo chora, algumas crianças colocam o braço por cima dão um maminho e dizem “não fiques triste” consolando assim o amigo à sua maneira. Logo este é um grupo onde se observa muita interajuda, companheirismo, amizade e cooperação nas brincadeiras e atividades da sala de aula, embora também seja possível observar alguns conflitos que surgem na disputa de brinquedos da sala. A reação da maior parte das crianças é agredir e puxar o brinquedo até tê-lo na sua posse, levando a que o adulto tenha que intervir para evitar que as crianças se magoem.

Quando surgiam esses conflitos as Auxiliares e mesmo a Educadora abordavam com calma a situação, embora muitas vezes as Auxiliares dissessem “não se faz isso, dá o brinquedo ao teu amigo que ele tinha primeiro” forçando a que a criança entregasse o brinquedo ao amigo. A Educadora muito calmamente pedia às crianças que estas partilhassem o brinquedo ou brincassem juntas, mostrando às crianças que os materiais que estavam na sala eram de todos e por isso elas tinham que partilhar.

## 2. Objetivos da Intervenção

Com base no que fui observando e registando, verifiquei que as crianças pequenas entravam frequentemente em conflito, nomeadamente, na área da casa devido à pouca quantidade e variedade de objetos e por esta área estar um pouco dividida, isto é, o que pertencia à cozinha estava numa ponta da sala e o que pertencia à casa, como as bonecas, estava na outra ponta.

Assim os objetivos da intervenção eram reorganizar a área da casa, bem como acrescentar e diversificar os materiais desta mesma área. Com a reorganização e com a introdução dos materiais as crianças passariam a ter mais objetos para escolher e brincar diminuindo conseqüentemente algumas disputas de objetos na área da casa.

Ao nível da resolução de conflitos foram desenvolvidas ações junto das crianças, não só no apoio mas também no acompanhamento do jogo de faz-de-conta, de modo a que estas passassem a brincar mais tempo, brincassem mais em grupo, porque também foi observado que as crianças brincavam muito individualmente e trocavam muito rapidamente de brinquedo,

querendo por vezes o que outro estava a brincar originando conflito. Também foram desenvolvidas algumas estratégias de resolução de conflitos, como o recurso a histórias para a clarificação de valores e para favorecer a partilha e a amizade.

Antes, durante e após a intervenção procurei sempre apoiar e observar o jogo das crianças, bem como, realizar diversos tipos de registo da ação e das verbalizações das crianças.

### 3. Atividades realizadas

Comecei por analisar as observações realizadas para então começar a planificar um conjunto de atividades que pudessem dar resposta ao problema identificado.

De um conjunto de propostas realizadas no contexto da intervenção pedagógica, selecionarei duas atividades para ilustrar o trabalho desenvolvido. Com a primeira atividade comecei por procurar ampliar mais a brincadeira de faz-de-conta, então levei um conjunto de materiais, para que as crianças explorassem e para que após um tempo de exploração se construíssem fantoches. Levei vários acessórios, tecidos, colheres de pau, massas cruas, autocolantes, lã, cola, tesoura...etc. Em pequeno grupo as crianças exploraram os materiais, rolaram as missangas, enrolaram os tecidos à volta da colher de pau, cheiraram a cola, manipularam a colher de pau, levaram à boca...De seguida iniciei a construção de um fantoche, observei a curiosidade e o interesse das crianças, pois estas aproximavam-se de mim e tentavam ajudar-me. Deixei que fossem as crianças a guiar a construção dos fantoches. Fui perguntando o que podíamos fazer com o tecido, uns enrolavam na colher de pau, outros brincavam ao cu-cu, outros limpavam a mesa, então resolvi mostrar-lhes um de exemplo. A partir de um fantoche já construído, fui perguntando às crianças onde ficava os olhos, o nariz, a boca, estas escolhiam os materiais para as diferentes partes faciais, maioria colocou os olhos em diagonal, mas as restantes partes estavam bem posicionadas. O primeiro grupo ficou fascinado com a cola baton, cheiraram, rolaram, passaram as mãos, brincaram com os fios de lã e escolheram bem os materiais que iriam usar. Quanto ao segundo grupo, o D teve um incidente engraçado, quando lhe pedi para que colocasse a boca ao nosso boneco, este agarrou numa missanga e colou-a na sua própria boca e riu-se. Chegado o terceiro grupo, a I. virou-se para mim e disse “Minha vez”, esta criança soube aguardar e respeitar a vez dos colegas. Quando começamos a construir o fantoche a I quis colar o nariz e disse “ I nariz” apontando para o seu próprio nariz, desfiamos a lã e fizemos cabelos para o nosso fantoche.

Após a construção dos fantoches, construí uma pequena história adequada às idades, isto é, com uma linguagem simples e acessível, que retratava a amizade de dois meninos. “(...) ouvir histórias e “ler” histórias são experiências à partida muito agradáveis que têm um impacto duradouro” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 148). Fui buscar a barraquinha para fantoches da Associação, pois a sala não possuía nenhuma. Dramatizei a história utilizando como recurso os fantoches feitos pelas crianças e finalizei a história com uma canção “Eu tenho um amigo”. (Ver anexo V). As crianças ouviram com atenção e participaram na história, principalmente na parte em que o Pai da Diana chama por ela, as crianças começaram a chamar pela “Diana”. No final da história mantive um diálogo com as crianças sobre a amizade dos dois meninos, as crianças que já tinham adquirido a fala respondiam, pediam se podiam brincar com os fantoches e atribuíram a estes os nomes das personagens da história.

Visto que a barraquinha dos fantoches era muito alta para as crianças e era do colégio, resolvemos construir uma barraca em cartão. As crianças aos pares, pintaram a barraca com trinchas. O T a criança com N.E.E. também pintou a caixa, ajudei-o a segurar na trincha e depois este, começou a dar algumas pinceladas aleatoriamente na barraquinha. Deixamos secar a tinta que passamos pelo cartão para no dia seguinte pintarmos as mãos na barraquinha dos fantoches, isto porque a M.S. quando estava a pintar com a trincha, começou a pintar a mão e depois carimbou no cartão, assim no dia seguinte as crianças estiveram a pintar as mãos e a carimbar na barraca. “Os educadores procuram proporcionar materiais e experiências interessantes que as crianças queiram explorar e experimentar durante o tempo de grupo. E em seguida apoiam as escolhas e as ideias das crianças, na medida em que compreendem a necessidade que as crianças têm de aprender à sua própria maneira através da manipulação directa” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 291). Deixei as crianças explorarem a tinta e darem asas à criatividade, sem interferir com os seus trabalhos.

Outras atividades envolveram a leitura de histórias, algumas inventadas, como foi o caso da dramatização dos fantoches, outras retiradas do plano nacional de leitura. Estas histórias envolviam situações de amizade, de partilha e de conflito e possibilitaram-me contruir um diálogo com as crianças. Uma das histórias que contei foi “Minha, minha, minha!” da coleção Chicco (ver anexo V) que foi um auxiliar para poder introduzir um novo material na sala. Este livro conta a história de quatro crianças que inicialmente quando brincam com a bola dizem minha e por isso, a bola torna-se muito pesada e quando começam a partilhar com os amigos a bola, e começam a brincar em conjunto esta torna-se levezinha como um balão. Para

acompanhar o conto da história trouxe um pano em forma de círculo e lá dentro coloquei um balão. “As bolas de praia insufláveis, bem como bolas de pano, de lã, de couro, de borracha e de ténis funcionam maravilhosamente como brinquedos que dão uma resposta imediata” (Hohmann & Weikart, 2011, p.139). As crianças disseram que era leve, que era um balão, que era uma bola com balão, que saltava e todas num círculo tiveram a oportunidade de explorá-la e lançá-la a um amigo. “ Num certo sentido, as bolas servem como guias dos bebés através do espaço” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 139). De seguida as crianças exploraram o livro de capa dura, umas levaram à boca, outras disseram algumas palavras alusivas às imagens, outras faziam de conta que eram as professoras e contavam aos amigos etc...Quando acabavam de ver o livro passavam ao amigo mais próximo. Logo esta exploração ajudou a que as crianças soubessem esperar pela vez, bem como encorajou-as a partilhar o livro, quando estas terminassem a exploração. “Ao virar as folhas, aos poucos começam a fazer pausas, a examinar as figuras e a imitar o educador quando este aponta e fala sobre os objectos representados na figura” (Hohmann & Weikart, 2011, p.141). O meu objetivo com esta atividade era introduzir um material novo e leve (porque a bola que as crianças costumam ter na sala é um pouco dura e magoa), que encorajasse a partilha e a interação entre as crianças, pois a bola que antes tinham, como era apenas uma, todos queriam brincar e ninguém queria partilhar gerando conflitos.

Outras atividades realizadas foram a introdução de novos materiais, tais como, tachos, frutas que possibilitaram-me depois “entrar” no faz-de-conta das crianças, mantendo o grupo mais unido e empenhado numa atividade e não tanto no jogo individual, como era antes observado. As crianças da sala de um ano passavam muito tempo a cantar os parabéns, empilhavam alguns blocos e começavam a cantar, assim introduzi um bolo feito de esponja em que as partes deste se unem com velcro e no centro deste tem três velas. A resposta a este novo material foi muito boa.

(Estagiária) – “Vamos fazer uma festa?”

(Crianças) – “Sim”. – O D estende um pano no chão, a B traz umas panelas, a M e a E trazem alguns legumes, a C trouxe os frutos e a M.S. coloca vários pratos em cima do pano, para os colegas. A B passa alguns legumes para os pratos dos amigos.

(Estagiária) – “A tua comida está muito boa”.

(I) – “A I tira” “Pinça”. – Segurando a “pinça” da salada

(D) – “Banana”.

(Estagiária) – “Quem vai fazer um bolo”?

(R.) – “Eu” . – Juntando o utensílio novo de mexer os bolos. Entreguei à R o novo material para a área da cozinha (o bolo de esponja) e esta colocou no centro das crianças. As crianças ficaram admiradas e desejosas de explorar, mas antes demos início à nossa contagem para cantarmos os parabéns.

(Crianças) – “1,2,3...Parabéns a você nesta data querida...”

Quando acabamos de cantar os parabéns a I agarrou logo o bolo, descolou as partes deste e deu aos amigos. Estes levaram à boca, cheiraram e usaram para fazerem de conta que estavam a comer o bolo da festa.

Esta brincadeira de faz-de-conta juntou todas as crianças, não só pela curiosidade de ver e explorar o material novo, mas também de brincarem e organizarem uma coisa, neste caso a festa, como um grupo e sempre com a mediação do adulto.

#### 4. Trabalho em equipa

A propósito da intervenção perante um conflito entre as crianças, observei que este era um tema difícil para as Auxiliares de abordar. Reunimo-nos e conversamos sobre a melhor maneira de intervir perante um problema, mostrei-lhes o manual “Educação de bebés em Infantários”, mais concretamente as páginas que abordam a resolução de conflitos interpessoais e disse-lhes que era um livro muito útil no que toca ao contexto Creche, pois é um livro que aborda todas as nossas ações no contexto. As Auxiliares mostraram-se interessadas, folhearam o livro, perguntaram-me se agiam bem, como é que poderiam agir, e muitas vezes quando interviam abordavam-me e perguntavam se era o mais correto. Também confidenciaram-me que muitas das coisas que tinham ouvido em formações e mesmo assuntos que vinham em vários livros, eram muitas vezes difíceis de abordar posteriormente com as crianças. A Educadora também participou na conversa, pediu-me algumas indicações de bibliografia sobre psicologia que abordassem o comportamento das crianças em idade de Creche, pois esta tinha apontamentos já antigos e referentes a outras coisas e tendo estagiárias na sala, que sabe que trazem sempre algo de novo, esta pediu-me as indicações bibliográficas, inovando assim o seu material de estudo.

Após conversarmos as Auxiliares começaram a explicar às crianças que é importante partilhar, e que os brinquedos são de todos, muitas vezes associavam o partilhar a histórias que

eu tinha contado e que as crianças faziam logo a ligação. Também a Educadora mostrou-se interessada em vários assuntos e nas atividades que eu planeava, perguntava-me o que achava da sala, no que é que ela poderia melhorar, que novas atividades poderia fazer, que novos materiais poderia usar, portanto esta ao mesmo tempo que me ensinava e demonstrava a sua profissão, também mostrava-se disponível para trabalhar em equipa e, através dela, construir novas aprendizagens.

Também contei com o apoio de duas pessoas que vinham muitas vezes do A.T.L. para a sala de 1 ano, ajudar e auxiliar a Educadora, estas conversavam muito comigo, davam-me sugestões, falavam sobre as crianças e sobre os seus temperamentos, ajudando-me a conhecer melhor as características das crianças.

Todo o percurso vivido com os adultos da sala foi sem dúvida enriquecedor, uma vez que me permitiu construir aprendizagens no contexto da PES e conhecer melhor o grupo. O trabalho em equipa fez-me ver que é muito mais fácil contar com o apoio dos adultos da sala do que exercer a profissão sozinha, e como se diz se uma Auxiliar falta ao trabalho, alguém tem que a vir substituir, pois é impossível a Educadora exercer o seu trabalho sem contar com aquele apoio e o mesmo acontece à Educadora quando falta. Logo os adultos da sala precisam uns dos outros, para poderem contar com um melhor trabalho, para uma melhor compreensão das crianças, para uma melhor planificação e consequente avaliação. O trabalho em equipa também proporciona um bom ambiente para os adultos e para as crianças da sala, uma vez que torna-se um ambiente harmonioso de maior cooperação e interajuda. “O trabalho em equipa é um processo interactivo. Ao trabalhar numa equipa os adultos utilizam muitos dos mesmos princípios curriculares e das mesmas estratégias que usam quando trabalham com as crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 130).

## 5. Avaliação da intervenção em Creche

Para poder diminuir alguns conflitos existentes na sala, procurei delinear um conjunto de estratégias que foram resultado de uma observação e reflexão cuidada e sustentada com teoria acerca do problema evidenciado. A análise dos registos de observação ajudou-me a planear atividades para as crianças, a implementar a intervenção e a observar e apoiar o jogo das crianças. Também me ajudou a refletir e a avaliar a minha intervenção, ajudando a identificar

dificuldades e sucessos. “Reflectir, usando a documentação enraíza e estabiliza aprendizagens, descobre erros, motiva para os ultrapassar, identifica conquistas e celebra-as, identifica dificuldades e compreende-as, motiva para uma dinâmica de resolução de problemas, promove relações e promove a metacognição” (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008, citado por Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011, p. 27).

Para avaliar usei assim, os meus registos de incidentes críticos, que me permitiram avaliar a minha intervenção, alguns ganhos para as crianças, as conquistas, as dificuldades.

Durante o período de estágio foi notória a diferença no que diz respeito aos novos materiais. Por exemplo, A M.S. dirige-se para a área da casa e agarra na cesta dos frutos e diz aos amigos: “põe”, para que estes colocassem os novos frutos dentro da bacia.

(D.) – “Maçãs” – a M.S. passa a maçã ao amigo.

(M.A.) – “Laranjas, bom” – agarrando a laranja e brincando com esta.

(I.) – “Toma M.S. as uvas”, enquanto vai tirando baga a baga e passando à colega.

Um outro exemplo, foi a partilha de objetos pessoais, isto é, a Educadora deixa que as crianças tragam para a sala os seus brinquedos de casa, encorajando assim a partilha. o D. brinca com a sua bola e junta-se a este a B., o H. e a L.. A Ma. coloca a sua boneca junto das outras bonecas e deixa que as amigas brinquem. Estas juntas colocam a mesa pronta, isto é, os pratos, os copos, os biberões, as toalhas, e dão de comer aos bebés.

(B.) – “Não é para ti é para o bebé” – vendo a Ra. a chuchar no biberão.

(So.) – “Dá-me os copos, é meu” – tirando os copos à L.. Esta reage de forma calma e vai à área da casa buscar outras coisas.

Na Creche houve algumas conquistas, com a introdução dos novos materiais, as crianças passaram a ter um maior poder de escolha, diminuindo algumas disputas pelos objetos, embora também contribuísse para alguma desordem, pois os objetos como eram uma novidade, todas as crianças os iam buscar para brincar. Como não havia materiais para todos, estes com algum apoio e mediação dos adultos, eram capazes de esperar para depois brincarem com os objetos, ou partilhavam algumas vezes com os amigos, pois nesta fase partilhar é difícil, pois as crianças encontram-se numa fase egocêntrica. As crianças que se encontram ainda numa fase pré-operatória, segundo Piaget, são egocêntricas, centradas em si mesmo e não conseguem colocar-se, abstratamente no lugar dos outros.

Foi também muito importante a minha participação nos jogos de faz-de-conta das crianças, uma vez que propus desafios em busca de uma solução e de uma participação coletiva. As crianças chegavam junto de mim, solicitavam algo ou até muitas vezes imitavam as minhas ações, havendo uma maior interação quer com o adulto, quer entre as crianças.

Através do jogo, as crianças podem desenvolver competências sociais, podem conversar, brincar, trabalhar e interagir umas com as outras. Neste âmbito, o Educador deve participar no jogo das crianças, falar com estas de forma calorosa e tranquila, apoiar a brincadeira das crianças, seguir a vontade destas, isto é, imitar o que a criança está a fazer utilizando os mesmos materiais e comunicar, escutar a criança, atendendo sempre as necessidades desta. Por exemplo estava a M.S. e a So. a brincarem com os tachos da cozinha, a So. pediu-me que segurasse na panela e colocou dentro desta alguns legumes e frutos e disse-me “Mexer”. As outras crianças dirigiram-se para a área da casa e trouxeram mais materiais para junto da M.S. e da So. e todas juntas começaram a brincar, umas faziam de conta que estavam a beber, outras a cozinhar, outras a dar de comer ao bebé...Sem que o adulto se intrometesse na brincadeira das crianças, estas solicitaram-o indiretamente, criando-se uma interação com o adulto, mas também com os restantes colegas. “Mesmo que os educadores sejam os membros sénior mais experientes destas interações, procuram estruturar a sua relação com bebés e crianças pequenas como uma forma de parceria” (Hohmann & Post, 2007, p. 73).

Também a construção da barraquinha dos fantoches não só contribuiu para que as crianças pudessem manusear os novos fantoches, como também contribuiu para que estas socializassem através da “janela” da barraca, passassem objetos, se isolassem um pouco do barulho e ruído da sala, como foi o caso da L. que passava muito tempo sozinha dentro da barraca a descansar. Os novos materiais também contribuíram para a criança ampliar o faz-de-conta, pois com uma maior diversidade estas utilizavam os materiais para múltiplas coisas, não chocavam tanto, apesar de algumas vezes haver conflito por quererem o mesmo material, mas com a ajuda dos adultos da sala, do tal trabalho em equipa, conseguimos ajudar as crianças a partilharem e a contornar a situação, como por exemplo, “O D. está a brincar agora, quando ele não quiser mais a bola ele dá-te”. A criança era capaz de aguardar até porque o tempo que uma criança pequena fica com um objeto é muito pouco, estas sentem necessidade de andar sempre a trocar de objeto,

também foi por isso que tentei entrar no jogo de faz-de-conta das crianças, de modo a mantê-las empenhadas mais tempo numa atividade em conjunto e com os mesmos objetos.

Durante toda a intervenção, contei com o apoio da Educadora e das Auxiliares, que como referi mais acima, questionaram-se sobre as suas ações e mostraram-se interessadas sobre a temática abordada – resolução de conflitos interpessoais. Disponibilizei o meu livro “Educação de bebés em Infantários, cuidados e primeiras aprendizagens”, os adultos da sala folhearam e partilharam algumas situações que já tinham ocorrido com as crianças e colocaram algumas dúvidas.

### **CAPÍTULO III**

#### Em contexto Jardim-de-Infância

##### 6. Caracterização do Contexto

A Instituição onde estagiei em Jardim-de-Infância é a mesma onde estagiei em Creche. O Jardim-de-Infância é constituído pela sala dos 3-4 anos, dos 4-5 anos e 5-6 anos. No piso inferior encontra-se as salas de Jardim-de-Infância e junto destas existe uma cozinha, um refeitório, uma sala onde as Educadoras colocam os seus pertences, uma casa-de-banho para os adultos e ainda a secretaria.

##### 6.1. Apresentação do grupo de crianças e dos adultos da sala

Na sala dos 4/5 anos da Associação existem 17 crianças, 10 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, uma Educadora e uma Auxiliar que acompanham o grupo desde o berçário. Já passaram outras Educadoras por este grupo, pois a Educadora atual teve um bebé e neste momento estava a cumprir a licença de maternidade.

Maior parte das crianças no tempo de planear a ida para as áreas escolhiam a área das construções e a área da casa, pois eram as áreas que continham uma maior diversidade de materiais. Estas crianças gostam de contar o que fizeram durante o fim-de-semana, de dar

sugestões quanto ao dia, de brincar nas áreas e de brincar no exterior, bem como de receber visitas de estagiárias ou dos pais.

As crianças são sociáveis, já têm noção de grupo e participam em situações que implicam uma certa constância das ações individuais, assim o faz-de-conta, por exemplo, tendem para uma imitação cada vez mais perfeita da realidade, funcionando como um eficaz meio de comunicação entre elas. Também esta situação foi bastante visível na área das construções, quando as crianças empilhavam e alinhavam os blocos.

## 6.2. Apresentação do espaço, da rotina e das interações

### 6.2.1 Espaço pedagógico

A sala dos 4/5 anos encontra-se organizada por áreas de interesse bem distintas de modo a encorajar as diferentes brincadeiras das crianças. Nesta sala poderá encontrar-se a área dos jogos e das construções, a área da casa, a área da biblioteca, área da plástica e a área da música. A área da casa é a maior área e é onde as crianças gostam mais de ir no tempo de trabalho, pois estas têm um conjunto diverso de materiais, tais como, tábua de engomar e ferro de engomar, uma cafeteira verdadeira, uma torradeira, bonecas, produtos de higiene, entre muitos outros. Existe uma divisão clara do espaço e existem materiais agrupados de forma perceptível e acessível para que a criança possa usufruir desses materiais, sem necessitar do adulto. Todos os materiais encontram-se etiquetados facilitando assim a independência da criança, quer ao nível da escolha, quer ao nível da arrumação. “ Os adultos fazem mudanças na organização do espaço e do equipamento ao longo do ano para acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças, (...)” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 171).

Num canto da sala encontram-se ainda três mesas com cadeiras ao nível das crianças e etiquetadas com o nome de cada uma, para que no tempo de pequeno grupo, estas saibam já onde se sentar, pois o acolhimento e o tempo de grande grupo são feitos em grupo junto a um espelho que separa a área dos jogos da área das construções.

“Esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas.” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.66). Uma sala organizada por áreas, permite que a criança esteja em contacto com situações do quotidiano, como por exemplo, a área da casa aproxima a criança da vida familiar, estando

imersa à representação de um papel social, como por exemplo, brincar ao faz-de-conta que é a mãe.

Observei também que a sala tinha um armário com divisões, todo etiquetado com os respectivos nomes dos meninos. Neste armário as crianças colocam algumas das suas produções gráficas e alguns jogos. Por baixo deste, existem grandes caixotes com legos e materiais de encaixe devidamente identificados. Ao lado do armário, existe outro armário grande disponível apenas para a Educadora e para a Auxiliar, embora por fora deste e ao alcance das crianças, tenha um quadro com o responsável do dia e algumas fotos da família.

A sala tem duas portas e uma destas dá acesso à casa-de-banho e ao salão. O salão é um espaço onde as crianças descansam ou praticam atividades extracurriculares, como hip-hop e educação física.

A sala proporciona um ambiente saudável e seguro para as crianças, pois as fichas elétricas estão fora do alcance destas, o chão é limpo e desinfetado todos os dias pela Auxiliar, o aquecimento vem do chão, proporcionando bem estar à criança, quando se senta. A sala tem muita luz, pois as janelas da sala são portas de correr que dão acesso ao exterior. (Ver anexo III).

#### 6.2.1.1 Espaço Exterior

As crianças necessitam diariamente de brincar no exterior, onde as oportunidades de exploração sensório-motoras são infinitas. Nesta zona as crianças podem encontrar diversos brinquedos, como bolas, carros, escorrega e uma área com areia, onde estas enchem e esvaziam baldes, moldam alguns objectos, constroem castelos... Embora o fator tempo tenha de ser sempre considerado, é importante que as crianças experimentem todas as variantes climáticas da Região. No contexto observado as crianças costumam frequentar este espaço quando não está muito frio ou quando não chove, caso contrário ficam na sala a desenvolver actividades livres. Esta área é muito ampla e proporciona às crianças momentos de descanso, pois tem imensa sombra devido à existência de algumas laranjeiras.

#### 6.2.2. Rotina Educativa

“A rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas actividades de resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224). A rotina diária é flexível e é do conhecimento

da criança. A criança sabe o que a espera, conhece o que antecedeu, como conhece o tempo de rotina em que está no momento. A Educadora todas as Sextas-Feiras reúne de tarde as crianças, forma um círculo com estas e pergunta-lhes como correu a semana, o que fizeram, o que menos gostaram e o que gostavam de fazer na próxima semana. Também às Segundas-Feiras a Educadora inicia o dia com os bons-dias e aproveita que as crianças estão todas em grupo para lhes perguntar o que fizeram durante o fim-de-semana. Esta à medida que conversa com as crianças regista numa folha branca A4 o que estas lhe dizem e distribui posteriormente as folhas respetivas pelos meninos, para representarem através do desenho o que acabaram de dizer.

A Educadora durante os dias da semana apenas faz o planejar e fazer. A revisão é feita só algumas vezes e é notável que as crianças durante a brincadeira ou durante o trabalho vão além do que tinham planeado.

Durante a semana as crianças têm atividades extra-curriculares, como informática, música, hip-hop e ballet. Há apenas uma criança que só frequenta a informática na Segunda-Feira, pois nos restantes dias a mãe vem buscá-la cedo.

A rotina diária inclui um tempo para descanso após o almoço e para lanche quer de manhã, quer de tarde. As refeições são períodos para as crianças apreciarem comida saudável, mas também para socializarem com os seus pares. “O descanso é um período para dormir ou para concretizar actividades lúdicas calmas, solitárias e da responsabilidade única da criança.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 232).

O tempo que as crianças passavam na sala era ocupado por momentos de planejar-fazer-rever, grande grupo e pequeno grupo. (Ver anexo IV). No tempo de grande grupo, a Educadora dialogava com as crianças, escutava-as, cantavam os bons dias e por vezes esta aproveitava o grande grupo para introduzir uma atividade, como por exemplo, a leitura ou dramatização de uma história. Após o grande grupo, por vezes as crianças dividiam-se pelas mesas e realizavam uma atividade em pequenos grupos. No tempo de planejar-fazer-rever, as crianças planeavam para que área iam, com que materiais iam brincar. De seguida as crianças iam para a área que tinham escolhido e davam início à brincadeira. Como referi a cima a revisão não era feita, no entanto maior parte das crianças iam além do que tinham planeado.

A área da biblioteca era a área mais pequena e tinha pouca diversidade de livros, maior parte deles, eram de capa dura e grandes e só poderia ir para a esta área duas crianças. As restantes áreas estavam bem equipadas e podiam ser escolhidas por quatro crianças. Assim as crianças em grupos de dois ou quatro brincavam na área que tinham escolhido. Nenhuma das

crianças saía da sua área para ir para a dos outros, não interrompendo assim a brincadeira dos colegas. Na escolha das áreas havia algumas vezes problemas pois, a criança x que tinha escolhido, por exemplo, a área da casa oferecia-se para ajudar outra que também ia para a mesma área e essa outra não queria brincar com a x, gerando algumas vezes conflito. Também havia alguma disputa de objetos que era mais notável quando as crianças estavam a brincar nas áreas e havia alguma agressividade nas idas ao exterior. Por exemplo, o B. segurava o balde e a pá e o G. diz a um adulto “eu quero o balde e a pá que o B. tem” batendo no colega para que este cedesse os seus materiais. Um outro exemplo, foi a D. que mordeu o braço da Ma. porque esta não lhe emprestava a boneca. Este grupo de crianças durante o dia, perante algum conflito ou mesmo perante alguma agressão vinha logo pedir a ajuda do adulto dizendo “A x bateu-me porque era a minha vez de mandar no jogo e ela não deixou-me”. Estas crianças não usavam a negociação perante um problema dependendo sempre do adulto, mesmo quando o problema não envolvia agressão física.

Nas semanas de observação a Educadora estava a levar a cabo o Projeto “Multiculturalidade” e nesse momento os meninos estavam a construir conhecimento sobre a China. As crianças utilizaram os pauzinhos Chineses para comer arroz, construíram o chapéu típico dos chineses, desenharam e pintaram a bandeira e visualizaram o filme “Panda do Kung-Fu” que um menino da sala trouxe. Também nesta altura, estavam a desenvolver um projeto em conjunto com as outras salas de Jardim-de-Infância. O projeto era a construção de uma wc aromática, onde as crianças ajudaram na plantação de ervas e na construção das respetivas legendas, através do desenho. A Educadora utilizou a culinária com as crianças para desenvolver este projeto conjunto, e uma das prendas para o dia do pai foi a confeção de bolachas de alfarroba.

### 6.2.3. Interações

Quanto às interações entre os adultos da sala e as crianças, era visível um grande carinho e uma grande preocupação, apoio e dedicação da parte dos adultos. A Educadora tentava aproveitar sempre ao máximo o dia com as crianças e caso houvesse algum problema na sua ausência, esta no dia seguinte resolvia-o e apoiava as suas crianças da melhor maneira que sabia. Também durante as atividades esta desafiava as crianças a pensarem e a tentarem

resolver os seus próprios problemas assim como a Auxiliar que muitas vezes, observei que esta “entrava” nas brincadeiras das crianças.

Durante a tarde havia uma grande intensidade de trabalho para a Auxiliar, pois esta para além de manter e observar as crianças num lugar também tinha que desinfetar a sala, senti que havia muita preocupação com as limpezas e não tanto com as crianças. Estas muitas vezes iam para o salão ver televisão até os pais chegarem, enquanto isso, a Auxiliar desinfetava a sala. Este problema fazia com que as crianças a partir das 16h já não pudessem brincar com alguns materiais da sala, nem circular por esta.

Durante o tempo nas áreas maior parte das crianças chamavam a Educadora para a brincar e algumas levavam os materiais até esta. A Educadora encarnava um papel social atribuído pelas crianças interagindo assim com estas.

Nos tempos de grande e pequeno grupo a Educadora ajudava sempre as crianças a completarem as suas tarefas, embora não houvesse comunicação entre os adultos da sala, isto é, a Educadora ajudava, enquanto a Auxiliar ou colocava as camas no salão, ou limpava a casa-de-banho, ou observava simplesmente as crianças, embora se a Educadora pedisse à Auxiliar ajuda, esta não hesitava nem por um minuto.

Para além desta proximidade entre os adultos e as crianças da sala, foi visível também o grande companheirismo e amizade entre alguns grupos de crianças. Nesta idade já se observava uma certa seleção nos amigos, a criança x brincava quase sempre com a y e era difícil para as crianças aceitarem outros nas suas brincadeiras.

Nas idas para as áreas e no tempo de recreio livre (no exterior) observava-se muitas vezes a existência de conflitos. Os conflitos surgiam várias vezes por causa de um objeto ou por causa de liderança num jogo. Maior parte das crianças tinha como reação agredir fisicamente o colega ou pedir intervenção a um adulto da sala. Os adultos da sala pediam às crianças para partilharem os objetos ou para darem a vez ao colega, explicando sempre que as suas ações não eram corretas e que dava para todos brincarem, primeiro um usava o brinquedo ou comandava a brincadeira e depois trocava-se. A criança inicialmente acabava por aceitar a sugestão, mas depois já estava outra vez na disputa do objeto ou a chorar porque o amigo lhe bateu. Quando esta situação acontecia, um dos adultos da sala colocava a criança que tinha começado o problema num canto para que esta refletisse se agiu bem ou senão retirava o objeto que estava a causar problemas, impedindo as crianças de o usar.

## 7. Objetivos da intervenção

De modo a minimizar o problema identificado – resolução de conflitos interpessoais – foram procuradas algumas estratégias, após um tempo de análise das observações realizadas.

A intervenção tinha como objetivo apoiar as crianças na resolução de problemas, desenvolvendo nas mesmas uma atitude de quererem resolver os conflitos e de utilizarem um conjunto de estratégias de negociação. Outro objetivo foi sensibilizar as crianças para a partilha de objetos, bem como para a amizade, através de algumas atividades. Assim foram desenvolvidas histórias para a clarificação de valores e para favorecer a partilha, a cooperação e a amizade. O tempo que as crianças passavam nas áreas permitiu-me observar como as crianças lidavam com os conflitos e permitiu-me apoiar a criança e ajudá-la a procurar estratégias para solucionar o problema. Através do conto de histórias, pretendi sensibilizar as crianças para a partilha, ajudá-las a compreender que os conflitos não se resolvem batendo, retirar das histórias valores morais, trabalhar o que está inerente na história... Partindo do conto de histórias, passamos por diferentes áreas como a expressão plástica, a expressão dramática, interligando várias áreas em detrimento da resolução de conflitos.

As crianças passavam muito tempo nas áreas, e era muitas vezes nestas que se geravam conflitos, ou porque a criança não queria emprestar o brinquedo ou até mesmo partilhá-lo, ou a criança queria ser a líder do jogo e estipular regras sozinha não deixando os outros participar. Também acontecia muitas vezes a formação de alguns grupos, que impediam que outras crianças participassem nas suas brincadeiras, pois como muitas diziam “não sou teu amigo” ou “não és daqui, estou a brincar com o x”. As crianças para parar um comportamento mais agressivo do colega, ou respondiam da mesma forma, agredindo ou pediam muitas vezes o auxílio do adulto. Este grupo pedia muitas vezes ajuda ao adulto para resolver os problemas, não sendo as crianças a procurarem uma solução para tal.

Para além de algumas atividades realizadas com as crianças para minimizar alguns conflitos na sala, também houve um grande apoio e acompanhamento das crianças nas áreas, visto que era nestas onde surgia mais os problemas. O acompanhamento feito às crianças, foi suportado na observação e na leitura de referenciais teóricos sobre como ajudar e apoiar as crianças a procurarem estratégias referentes aos conflitos, seguindo o Modelo High/Scope.

## 8. Atividades Realizadas

Comecei por analisar as observações realizadas para então planificar um conjunto de atividades que pudesse dar resposta ao problema identificado. Das propostas realizadas no contexto da intervenção pedagógica, selecionei duas atividades para mostrar o trabalho desenvolvido.

Iniciei uma das atividades com a narrativa de uma história, cujo objetivo era encorajar as crianças a trabalharem em grupo, visto que estas quando era para trabalhar em grupo “chocavam” com os pares originando-se muitos conflitos. “ Encoraje as crianças a completar e juntar ideias às narrativas umas das outras, a procurar apoio umas nas outras durante o tempo de trabalho, e a responder às questões umas das outras em qualquer momento do dia” (Hohmann & Weikart, 2011, p.608).

Como estratégia utilizei a narrativa, através do conto da história “Desculpa!”(Ver anexo VI), cujo objetivo era encorajar as crianças a completar e construir o resto da história, arranjando soluções para que as personagens que a princípio estavam zangadas voltassem a ser amigos. Antes da construção da história, dialogamos sobre esta e tentamos perceber o que será que queria dizer a palavra “desculpa”.

(V) – “ É quando magoamos.”

(B) – “Quando eu faço mal, peço desculpa.”

(M) – “Pedimos para fazer as pazes.”

Durante a atividade as crianças tiveram a oportunidade de dialogar umas com as outras sobre um possível desfecho para a história.

(B) – “ Ele podia dar-lhe um objeto igual ao que se rasgou.”

(V e Ma) – “O urso podia fazer uma festa para o coelho e dar-lhe muitas prendas.”

(Ar) – “O urso podia dar uma cenoura ao coelho e o coelho dar mel ao urso.”

(F, M, S, JT, JG e I) – “Pedir desculpa.”

As crianças desenharam em conjunto as suas ideias e partilharam posteriormente com os colegas, pois esta atividade foi feita com grupos de 5 elementos. As crianças ao partilharem ideias, pensavam nas ideias dos colegas, umas até afirmavam “gosto dessa ideia”, “a minha é igual”, logo comparavam e dialogavam sobre as propostas feitas. De seguida contei o resto da história, a pedido das crianças, e deixei que estas explorassem o livro e o colocassem na biblioteca.

Este género de atividade permite desenvolver competências ao nível da fala, uma vez que as crianças comunicam entre si e com os adultos, o que fizeram durante a atividade. Esta atividade também surge como uma oportunidade para as crianças desenvolverem a imaginação e procurarem estratégias, soluções para as duas personagens da história.

Outra das atividades realizadas envolveu a construção de um painel utilizando imagens de situações reais de partilha, cooperação, interajuda, amizade, egoísmo, zangas, birras... Em grande grupo as crianças observaram as imagens e descreveram o que observaram, acabando por se criar mais um diálogo entre o grupo todo e com os adultos da sala. “(...) as crianças pré-escolares começam também a ser capazes de distinguir e descrever por palavras, as experiências emocionais associadas ao sentirem-se “felizes”, “zangadas”, “assustadas” e “tristes”” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 588). As crianças relacionaram as imagens menos boas com algumas ações dos colegas da sala, isto é, falaram de algumas situações que vivenciaram na sala e que lhes desagradaram.

(B) – “Nós comportamo-nos mal às vezes”.

(Ar) – “E fazemos birras, mas eu não vou fazer mais.”

(D) – “ Temos que nos portar bem, não podemos gritar com ninguém.” (Apontando para a foto da criança a fazer um gesto de silêncio).

(JG) – “E devemos partilhar as nossas coisas.”

“ São capazes de observar as outras crianças, compreender os seus sentimentos, imaginar aquilo que poderão estar a querer, e responder com acções de apoio” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 597).

Em pequenos grupos as crianças identificaram e conversaram sobre as imagens que mostravam situações mais adequadas e menos adequadas. As crianças quiseram só usar e colar as imagens adequadas na cartolina. Durante a colagem surgiu um problema num grupo, por causa das imagens, duas crianças queriam mais imagens ficando as restantes com poucas para colar. Este problema foi visto como uma boa oportunidade para as crianças o resolverem.

(Ar) – “Vou dar algumas das minhas só à S.”.

(Estagiária) – “E as restantes amigas?”

(S.) – “Vamos ver quantas imagens têm todas”.

As crianças contaram e distribuíram após um pouco de diálogo e reflexão as imagens por todas até o número de fotos ficar equilibrado por cada uma. “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 das situações geradoras de conflitos” (Lino, 1998, p. 93).

Todo este processo ajudou a que as crianças reconhecessem certos comportamentos existentes na sala, possibilitou a construção de um painel com imagens que descreviam a partilha, a cooperação, a interajuda e acabou por ajudar e encorajar as crianças a dialogarem entre si, a trabalharem em grupo, e a resolverem problemas com os seus pares. É importante realçar que os valores não se ensinam, mas que se vivem na ação conjunta e nas relações com os outros.

Ainda foram feitas outras atividades, como a construção de um livro elaborado pelo grupo todo de crianças, alguns jogos como o jogo da cadeira, o jogo do lençinho e o jogo do macaquinho do chinês, visto que o jogo no contexto do ensino pré-escolar, assume um papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem. Também com o jogo as crianças construíram alguns vínculos sociais, algum conhecimento e com as regras dos jogos estas passaram a respeitar mais os adultos, bem como os colegas.

## 9. Trabalho em equipa

Quando cheguei à Associação foi muito bem recebida pelos adultos da sala dos 4/5 anos que me apresentaram o grupo e me mostraram a sala, isto é, como estava organizada, porquê que estava organizada assim e que Projeto estavam a desenvolver naquele momento.

A Educadora apesar do pouco tempo disponível, ouviu-me sempre, ajudou-me a conhecer melhor o grupo, ajudou-me a planificar como ela planificava e ajudou-me a abordar algumas situações mais complicadas com uma criança da sala que tinha um comportamento muito agressivo, pois esta não ouve o adulto e reage de forma fisicamente agressiva quer nos colegas e quer nos adultos. Por exemplo, esta criança estava a brincar no exterior com os amigos e numa disputa de um objeto, o G. bate com o carro de brincar na cabeça do amigo, a Auxiliar que observou o comportamento da criança, conversou com esta e mesmo assim o G. não ligou, continuou atrás do objeto que queria e a magoar o amigo. Foi-lhe retirado o objeto por um adulto do recreio e a Auxiliar que já tinha chamado diversas vezes o menino à atenção, agarrou-o e sentou-o num canto, junto da sala. A criança como queria brincar, desobedeceu a Auxiliar e foi para o recreio. A Auxiliar vai buscá-lo de novo e senta-se com ele no canto. A criança começa a dar pontapés e a fazer birra, não conseguindo nenhum adulto ter controlo

sobre a criança e fazendo esta sempre o que quer, pois acabou por ir para o recreio brincar. Esta situação aconteceu múltiplas vezes, tendo eu, muitas vezes dificuldades em dialogar com esta criança. Tentava conversar calmamente mas este fugia ou gritava, mesmo quando tinha comportamentos agressivos, tentava conversar e abordar-lhe de uma forma calma que este estava agindo mal e o G. continuava com a mesma atitude.

Para além da Educadora, também contei sempre com o apoio da Auxiliar, que nas atividades que realizava com as crianças, juntava-se e tentava aprender sempre mais, ajudando as crianças, sempre que precisassem. Também dialoguei muito com a Auxiliar que disse que tinha muita dificuldade em controlar o grupo sozinha depois das 16h e que inclusive disse-me que havia muitos conflitos e que não sabia se agia bem perante estes. Foi bom a Auxiliar ter-me dito isto, porque assim pude ajudá-la mais, assim quando a Auxiliar estava a desinfetar a sala eu apoiava os meninos, maior parte das vezes (quando estava bom tempo) no exterior. Quanto aos conflitos, mesmo após o diálogo que tivemos, umas vezes a Auxiliar tirava o objeto, causador de conflito, não deixando que as crianças o usassem e outras vezes, colocava-se ao nível das crianças e dizia que era preciso dialogar e partilhar, logo o comportamento da Auxiliar após a nossa conversa foi diferente, mas ainda assim um pouco inconstante. Não houve um diálogo sobre o livro “Educar a criança” como aconteceu em Creche, mas houve partilha de situações e dúvidas quer da minha parte, quer dos adultos da sala, por exemplo, a Educadora perguntou-me como seria a melhor maneira de agir perante um conflito, que livros andava a ler, quais as minhas ideias, partilhou comigo o controlo da sala, pois aos poucos comecei a realizar com as crianças algumas atividades, cantava os bons-dias, fazia o planejar-fazer-rever...Esta oportunidade foi muito boa para mim, uma vez que eu aos poucos fui sentindo-me incluída e soube que poderia contar com esta equipa de adultos.

Quando sugeri à Educadora abordar na sala a resolução de conflitos interpessoais, esta concordou e dispôs-se a ajudar-me. Deu-me algumas sugestões, durante a implementação das atividades ajudou-me sempre que precisei, no final dava sempre a sua opinião sobre o que tinha corrido bem e menos bem e juntas fazíamos uma avaliação sobre tudo.

#### 10. Avaliação da Intervenção em Jardim de Infância

Assumi um conjunto de estratégias de prevenção de conflitos ao nível das interações, apoiei e mediei o trabalho em pares, em grande grupo e em pequeno grupo, pois as crianças inicialmente tinham dificuldades em trabalhar em equipa, não partilhavam

os materiais e caso o fizessem, tinham que obter algo em troca. Após todo um conjunto de experiências, os conflitos não diminuíram completamente, pois a resolução de conflitos constitui um processo que requer muito tempo e dedicação. É normal existirem sempre conflitos entre as crianças, uma vez que estas passam a conhecer um novo espaço e passam a conviver com um grande número de crianças. As estratégias de resolução de conflitos não são ensinadas, mas sim construídas e desenvolvidas em contexto de forma gradual, onde o Educador deve encorajar e apoiar as crianças na descentração das suas ideias para reconhecer as ideias dos outros e onde deve também procurar ajudar a criança a construir estratégias para resolver os problemas que muitas vezes surgem com os seus pares.

Nesta sala eram visíveis comportamentos agressivos por parte das crianças, principalmente nas idas ao exterior e nas áreas. Por exemplo a V. e a Ma. estavam a brincar com os tachos na área da casa. Era a vez da Ma. cozinhar, mas a V. também queria cozinhar novamente. Então a V. chateada com a colega agarra os tachos desta e dá com estes nas costas da Ma. Também durante o jogo das cadeiras o B. para ganhar o jogo, empurra o M. e senta-se na cadeira ganhando o jogo. No exterior a B.A. quer o trator que a B.M. tem. Para obter o trator a B.A. começa a arranhar a colega e desata aos gritos para que a colega lhe ceda o brinquedo. Assim com base nas problemáticas observadas, a intervenção foi baseada na presença, encorajamento e apoio do adulto, no sentido de ajudá-las a cooperar, a partilhar com os colegas e a resolver alguns conflitos, bem como de ajudá-las a lidar com alguns sentimentos, como a ansiedade e o stress, que muitas vezes eram originados de uma zanga entre crianças.

O fato de haver um adulto por perto pronto a apoiar as crianças nas áreas, fez com que diminuíssem mais os conflitos, também o fato de escutar e dialogar com a criança foi benéfico para a diminuição de alguns problemas visíveis quer nas áreas, quer em algumas atividades planificadas pelo adulto.

O trabalho desenvolvido em pequenos grupos mostrou-se também importante, pois acabou por acarretar dificuldades que levaram as crianças a refletir e a construir estratégias para os solucionar.

Os jogos e a construção do painel com imagens reais foram sem dúvida um dos pontos mais fulcrais da intervenção, uma vez que permitiu haver diálogo, reflexão, escuta, cooperação e interajuda entre as crianças. Os jogos eram muitas vezes, durante a rotina,

pedidos pelas crianças, pois estes não eram praticados pela Educadora na sala. Logo a realização de novas atividades fez com que houvesse um maior empenhamento das crianças, uma maior cooperação entre estas e uma conseqüente diminuição dos conflitos. A intervenção a este nível visou a criação de oportunidades para novas experiências.

As crianças contribuíram positivamente e ativamente na realização das atividades, deram sugestões e mostraram-se sempre motivadas e empenhadas em concretizar as atividades propostas. Também os adultos, e todo o trabalho desenvolvido em equipa ajudou-me a conhecer melhor o grupo de crianças e a planificar para o grupo segundo os seus interesses, bem como possibilitou-me observar o papel do Educador no Jardim de Infância, como encontra-se organizada a sala, os materiais, como é que construímos uma rotina flexível...A partilha de ideias e situações também foi importante, uma vez que pude ajudar a Auxiliar com as suas dúvidas e partilhar alguns conhecimentos com esta e com a Educadora.

## 11. Síntese Reflexiva

A Resolução de Conflitos Interpessoais é uma temática importante e que surge com frequência em contexto pré-escolar, por isso estes já devem ser esperados pelo Educador e este deve saber como lidar com eles e como ajudar as crianças a superarem esses problemas com os quais se deparam quase todos os dias. É por isso importante que o Educador tenha informação sobre o assunto, esteja atento, conheça e desenvolva estratégias de resolução de conflitos.

Todo o trabalho desenvolvido nos dois contextos foi suportado na análise das observações realizadas, que contribuíram para entender de onde resultavam os conflitos, quais eram as necessidades das crianças e poder assim construir um projeto de intervenção que incluísse um conjunto de estratégias para ajudar a ultrapassar aquelas dificuldades identificadas.

“(...) o Educador de Infância deve assumir responsabilidade pelo conjunto total das necessidades das crianças e pelas correspondentes tarefas desenvolvimentais, a diversidade de missões e ideologias, a vulnerabilidade da criança, o foco na socialização, a relação com os pais, as questões éticas que revelam a vulnerabilidade da criança, o currículo integrado” (Oliveira-

Formosinho, 2000, p.159). O Educador tem uma série de aspetos com que tem que se preocupar, tais como o espaço, os materiais, a rotina, as interações para assim proporcionar bem estar às crianças e para que a sua intervenção tenha sucesso. A observação e o registo, bem como a fundamentação teórica são fulcrais para que o Educador consiga identificar o que causa os conflitos na sua sala, bem como permite-lhe conhecer melhor o seu grupo e quais as necessidades inerentes. Toda a observação e registo possibilita ao Educador planificar uma série de atividades que vão ao encontro das necessidades e interesses das crianças, evitando, conseqüentemente, sentimentos de ansiedade e stress, que tantas vezes são os causadores de conflitos.

No contexto, Jardim de Infância, assumi um conjunto de estratégias de prevenção de conflitos ao nível das interações, apoiiei e mediei o trabalho em pares, em grande grupo e em pequeno grupo, pois as crianças inicialmente tinham dificuldades em trabalhar em equipa, não partilhavam os materiais e caso o fizessem, tinham que obter algo em troca. Após todo um conjunto de experiências, os conflitos não diminuíram completamente, pois a resolução de conflitos constitui um processo que requer muito tempo e dedicação, no entanto, registaram-se algumas conquistas, isto é, as crianças passaram a negociar com os colegas sem precisarem tanto do apoio do adulto, já interagiam mais de uma forma positiva com os colegas, pediam desculpa, se faz favor e eram capazes de partilhar alguns objetos das áreas e brincar em conjunto. O trabalho em equipa foi também importante, pois sabia que podia contar com o apoio dos adultos da sala, na planificação de algumas atividades, bem como na resolução de alguns problemas. Estes também ajudaram-me a estar à vontade com o grupo de crianças e a conhecer melhor os espaços e os materiais da Instituição. Mesmo a comunidade escolar mostrou-se sempre disponível para me emprestar materiais ou para apoiar-me sempre que precisasse.

Quanto a Creche também houve algumas conquistas, com a introdução dos novos materiais, as crianças passaram a ter um maior poder de escolha, diminuindo algumas disputas pelos objetos, embora também contribuisse para alguma desordem, pois os objetos como eram uma novidade, todas as crianças os iam buscar para brincar. Como não havia materiais para todos, estes com algum apoio e mediação dos adultos, eram capazes de esperar para depois brincarem com os objetos, ou partilhavam algumas vezes com os amigos, pois nesta fase partilhar é difícil.

Também a minha participação nas brincadeiras das crianças contribuiu para que houvesse uma maior interação entre as crianças. Estas juntavam-se num grupo de mais ou menos 6 crianças e empenhavam-se numa atividade criada por estas, solicitavam a presença do adulto outras vezes, pediam ao adulto para segurar no objeto integrando o adulto na brincadeira. Surgia diálogos entre as crianças, quem iria cozinhar, quem dava de comer aos bebés, quem colocava a mesa, existindo deste modo mais diálogo entre as estas.

O trabalho em equipa também foi importante, na medida em que ajudou-me a conhecer melhor o grupo de crianças e possibilitou-me ajudar e partilhar algumas ideias. O projeto que as três salas de jardim de infância tinham em comum possibilitou-me observar como se planifica em grupo, como se distribui tarefas, como se organizam para que a atividade prossiga bem, quem leva x materiais...

O bom de fazer parte de uma equipa é chegar ao fim do dia e expôr os nossos incidentes críticos, o que observamos, pois houve vezes em que a Educadora reparou numa situação que eu não reparei e outras que até vinham ao encontro da minha intervenção. Logo com breves diálogos conseguimos partilhar algumas informações sobre as crianças e conhece-las melhor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Nascimento, I. (2003). A dimensão Interpessoal do Conflito na Escola. In M. E. Costa, *Gestão de Conflitos na Escola* (pp. 195-255). Lisboa: Universidade Aberta.

Coimbra, J. L. (1990). Desenvolvimento Interpessoal e Moral. In B. P. Campos, *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens V. II* (pp. 29-49). Lisboa: Universidade Aberta.

Campos, B. P. (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens V. II*. Lisboa: Universidade Aberta

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

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. & McClellan, D. (1996). O papel do professor no desenvolvimento social das Crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Educação Pré-Escolar – A construção Social da Moralidade* pp.( 11-50). Lisboa: Porto Editora.

Ladd, G. W. & Coleman, C. C. (2002). As relações entre pares na Infância: Formas, Características e Funções. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 144-148). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lino, D. (1996). A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Educação Pré-Escolar – A construção Social da Moralidade* pp.( 76-109). Lisboa: Porto Editora.

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

Oliveira-Formosinho, D. (1996). A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Educação Pré-Escolar – A construção Social da Moralidade* pp.( 52-75). Lisboa: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, D. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular High/Scope no Âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – construindo uma práxis de participação* (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, D. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma práxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – construindo uma práxis de participação* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.

Post, J. & Hohmann M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

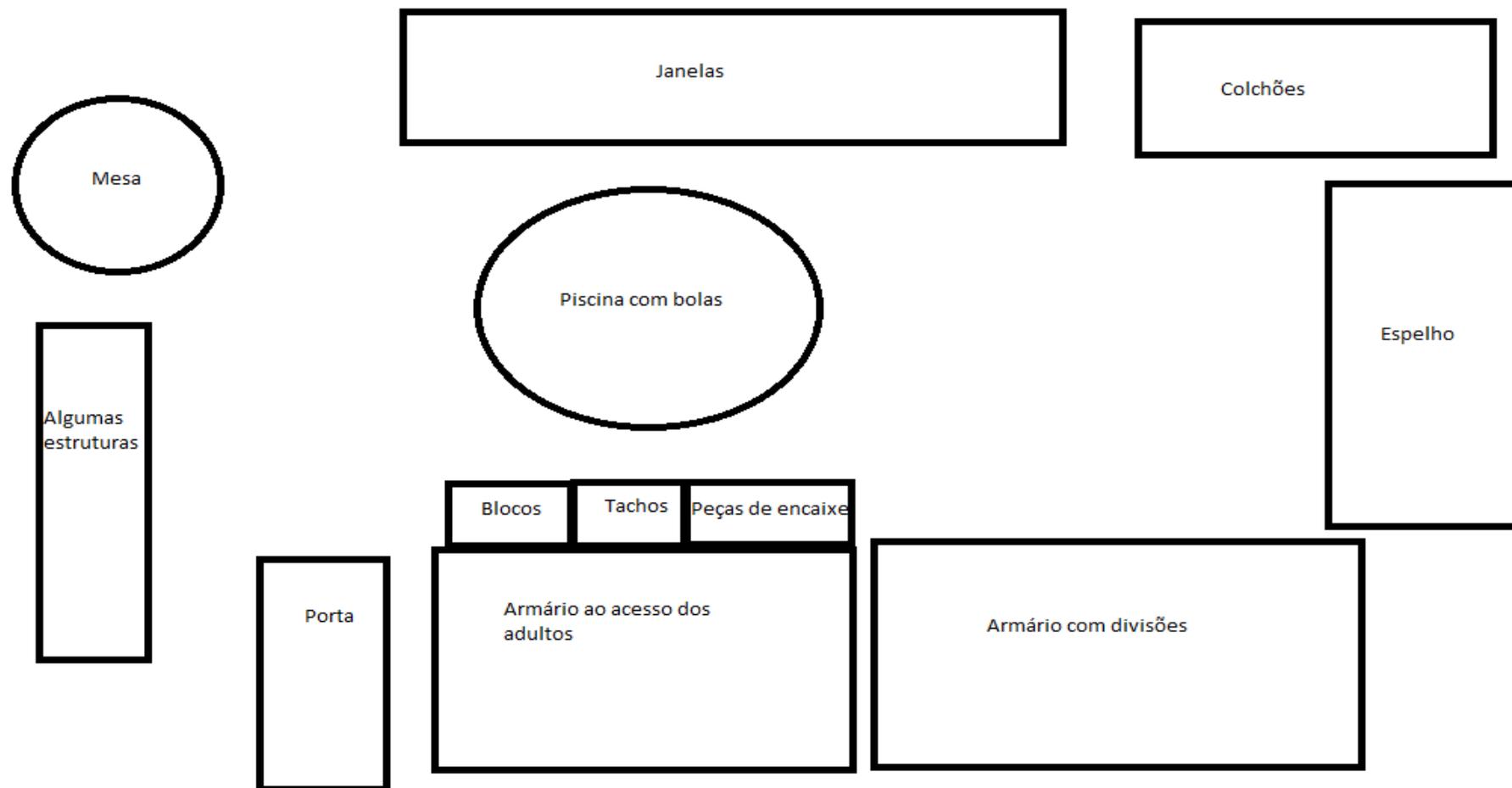
Ribeiro, A. (1990). Relação Educativa. In B.P. Campos, *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens V. I* (pp. 135-159). Lisboa: Universidade Aberta.

Simone dos Santos, P. (2002). A Expressão das emoções morais de crianças em situação de rua. (pp. 1-124). Consultado em Outubro 3, 2012, em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3912/000450609.pdf?sequence=1>

Tafner, M. (1997). A construção do Conhecimento segundo Piaget. Consultado em Outubro 22, 2012, em <http://www.cerebromente.org.br/n08/mente/construtivismo/construtivismo.htm>

# **ANEXOS**

Anexo I – Planta da sala de Creche



## Anexo II – Rotina diária na Creche

7h:30' – Chegada

9h:30' – Acolhimento

9h:40' – Tempo de grande grupo

10h:05' – Tempo de escolha livre

10h:25' – Higiene

10h:45' – Arrumar

11h – Almoço

11h:30' – Higiene

11h:45 – 12h – Relaxamento

12h às 14h:30' – Sesta

14h:30' – Higiene

15h – Lanche

15h:30' – Tempo de escolha livre

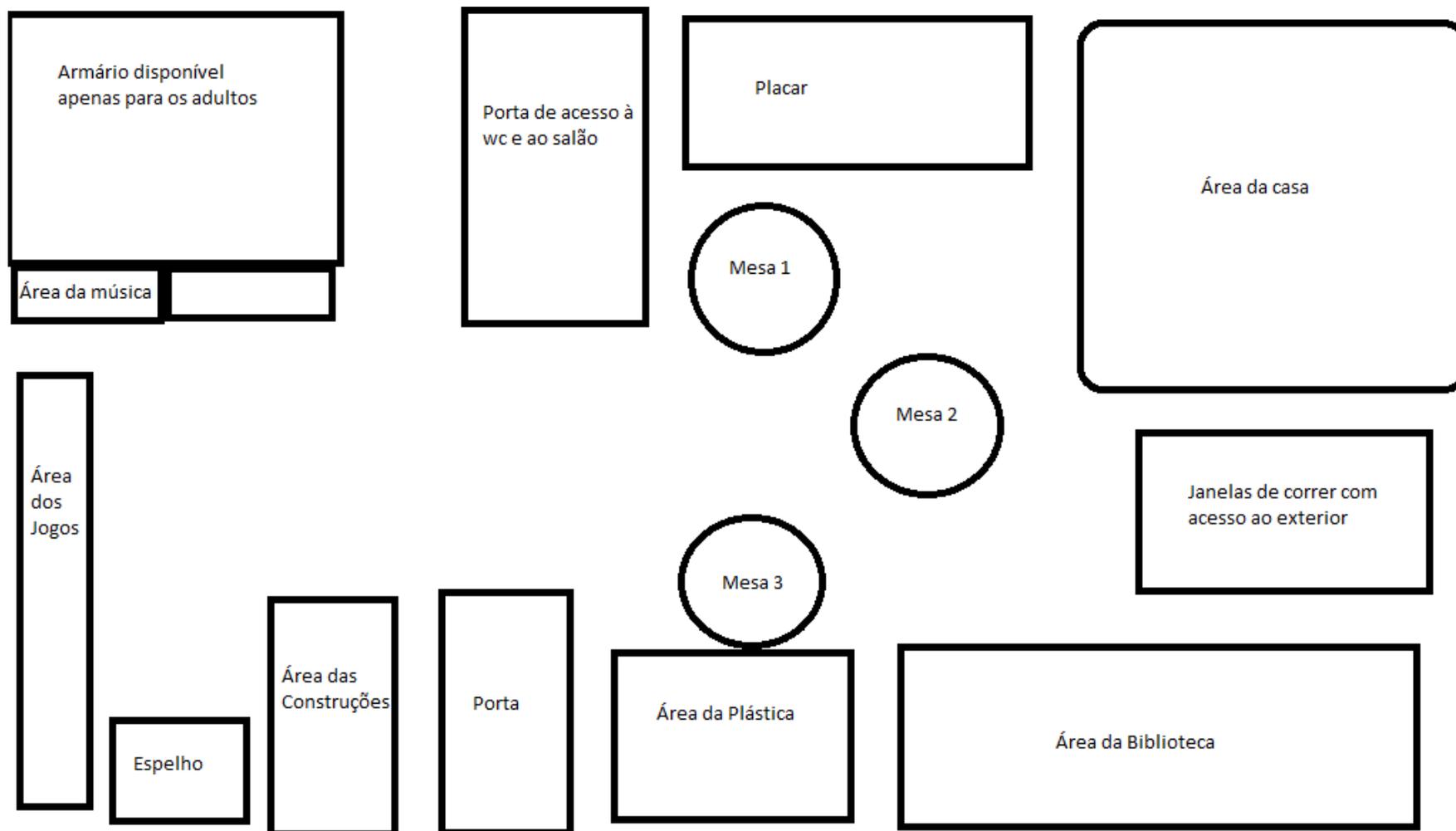
16h:30' – Higiene

17h:20' – Arrumar

17h:45' – Fruta

19h - Partida

Anexo III – Planta da sala de Jardim de Infância



## Anexo IV – Rotina Diária no Jardim de Infância

7h:30' – Entrada

9h:30' – Acolhimento

10h – Tempo de grande grupo

10h:20' – Tempo de pequeno grupo

10h:50' – Arrumar

11h – Almoço

11h:45 – Higiene

12h – Descanso

14h:30' – Higiene

15h – Lanche

15h:20' – Tempo de escolha livre

16h:30' – Exterior ou Salão

18h:30' - Saída

## Anexo V: Histórias contadas em Creche

### “Os amigos” (Inventada)

Num belo dia, enquanto os meninos estavam a brincar no colégio, a Diana estava a brincar no jardim com brinquedos e o Pedro, um menino muito triste porque o pai não lhe deixava brincar em casa, com medo e muita vergonha lá se foi aproximando da Diana e perguntou se podia brincar com ela.

A menina aceitou, disse que se chamava Diana e o menino disse que se chamava Pedro, a menina ficou muito feliz porque gostou muito do nome dele. Foram brincar e nem deram pelo tempo passar.

Entretanto a mãe da Diana foi buscá-la ao colégio e ela foi despedir-se do Pedro:

- Até amanhã Pedro.

O Pedro ficou muito triste pois não queria voltar para casa dele, então a menina teve uma ideia...

- Que tal ires comigo para minha casa e assim podemos brincar juntos?

O Pedro ficou felicíssimo com a ideia e lá foi com a Diana para casa dela, quando chegaram o Pedro ficou encantado com tantos brinquedos e correu a brincar com tudo e deixou tudo desarrumado.

O pai da menina ao chegar a casa e vendo tamanha desarrumação estranhou, porque a menina costumava arrumar tudo, chamou-a e perante a atrapalhão da mesma logo o Pedro apareceu e confessou ter sido o autor de tamanha desarrumação, a Diana ficou muito assustada com receio que o Pedro não pudesse ficar com ela, mas o pai perante a aflição da Diana decidiu que se o Pedro arrumasse todos os brinquedos poderia ficar. E assim o Pedro aprendeu a lição, brincou muito e ficaram amigos para sempre.

“O Rato Tito e os seus amigos” – (Inventada) – Dramatização com dedoches

Num alto de uma colina estava um rato chamado Tito a brincar, quando se deu conta que estava sozinho e não tinha ninguém para brincar. Assim este foi ter com a sua mãe e disse: “Sinto-me tão sozinho”. A mãe resolveu chamar todos os amigos para lhe fazerem uma surpresa.

No dia seguinte, apareceu o leão, o elefante e o papagaio para fazerem a tal surpresa:

Leão – Olá amigos, eu sou o Rei da selva e chamo-me Sinbad.

Elefante – Olá, eu sou o elefante rechunchudo e todas as crianças adoram-me.

Papagaio – Olá, olá, olá, olá, eu não sou o papagaio louro, o meu nome é arco-íris, pois as minhas penas são muito coloridas.

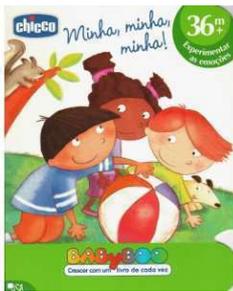
Quando o Tito entrou em casa, todos os amigos gritaram “surpresa” e este nem queria acreditar em tamanha surpresa.

Tito – Que fazem aqui?

Amigos – Nós somos teus amigos e viemos brincar contigo, ouvimos dizer que te sentias sozinho.

Tito – Oh que bom, já não me lembrava que tinha tantos amigos, agora já tenho amigos para brincar e partilhar os meus brinquedos.

Apartir desse dia, o Rato Tito continuou a brincar no alto da colina, mas agora sempre com um amigo para partilhar.



## História “Minha, minha, minha!” – Coleção Chicco

O Paulo, a Ana e o Júlio estão no jardim de a brincar. De repente, pela janela aberta, vem uma bola a voar. A bola é branca, vermelha, lilás e cor-de-laranja. Quem terá atirado pela janela? O papá, a mamã...? A bola cai no chão e dá quatro saltinhos, até que pára completamente. A bola é grande e bem redonda, como a lua cheia. Mas parece levezinha como uma pena.

- É minha! – exclama o paulo, pegando logo nela.

- Não, é minha! – reclama a ana, correndo para o paulo e tentando tirar-lhe a bola. Mas o paulo foge com a bola na mão e de seguida atira-a ao ar. A bola sobe ligeiramente e aterrada logo de seguida, pesada. O paulo atira novamente a bola ao ar e ela volta a cair no mesmo instante. A bola devia subir mais no ar e saltar muito. Mas não é isso que acontece.

Quem apanha a bola a seguir é a Ana.

- É minha! – Diz ela bem alto. E pegando na bola, atira-a contra a parede...Mas a bola não volta para trás como seria de esperar. Cai pesada no chão. A Ana vai buscá-la e volta a atirá-la contra a parede, mas acontece novamente o que aconteceu antes.

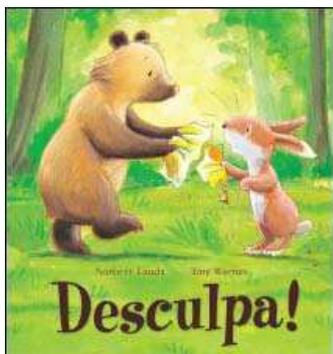
Nisto, o Júlio pega na bola e , sem dizer nada atira-a ao ar. A bola sobe bastante e, quando cai no chão, ainda salta cinco vezes. O Júlio pega novamente na bola e começa a dar cabeçadas. Inúmeras cabeçadas!

Depois, correr com a bola nos pés até ao canteiro das cenouras e das couves-flores. A seguir, fá-la girar no indicador da mão direita, atira-a bem alto e apanha-a com as duas mãos sem qualquer problema.

Logo de seguida, o Júlio dribla a bola até ao pomar, chuta-a e ela vai parar aos pés da Ana. A Ana fica espantada com a leveza da bola. Com a Ana e com o Paulo, a bola parecia pesada...De seguida o Júlio e a Ana sorriem um para o outro e a Ana atira a bola para o Júlio. O Júlio devolve a bola à Ana e o Paulo aproxima-se. A bola voa lentamente das mãos de um

menino para as mãos de outro. que alegria! nem parece a bola pesada com que os meninos começaram a brincar...

Os três meninos sentam-se e continuam a atirar a bola entre si, agora rentinha ao chão. Os meninos sorriem e não dizem nada. Só brincam alegremente com a bola colorida. E sabes porque é que a bola se tornou tão levezinha? Porque perdeu o peso do egoísmo! As crianças não disseram mais "É minha! É minha!" e a bola sentiu-se de todos os meninos. Por isso é que saltava de um para outro com alegria!



“ Desculpa!” dos autores 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. Cozinhavam 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 abservar. 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.

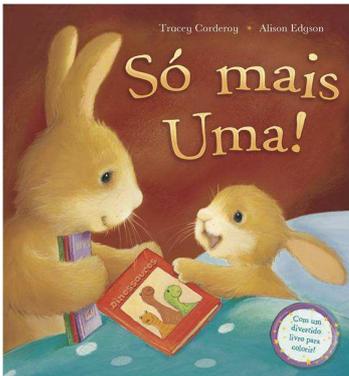
- “Que pateta eu fui!” suspirou. “Como seria bom ter o Urso aqui comigo, para lhe poder contar uma maravilhosa história de adormecer.”

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.



“Só mais uma!” dos autores Tracey Corderoy e Alison Edgson

Depois da hora do banho, vinha a hora do jantar, em seguida, como não podia deixar de ser, vinha sempre, sempre a... "Hora da história!" Exclamou o Pequeno Coelho todo contente. Então a Mamã Coelho leu-lhe uma história, outra, e ainda mais outra! "Oh, só mais uma," pediu ele. Então o Papá Coelho leu, uma história, todinha, até ao fim. Ainda assim, o Pequeno Coelho repetiu, "só mais uma!"

- "Agora é a vez da tua avó!" exclamou o Papá Coelho.

Depois da Avó Coelho ter lido todos os livros de dragões, e do Avô Coelho os ter lido novamente, o neto continuou a insistir... "Só mais uma!"

Cansada, a Mamã Coelho bocejou. "Mas nós já te lemos todas as histórias," disse ela. "Se não há mais histórias, isso significa que são horas de dormir."

- "Está bem" disse o Pequeno Coelho. "Já sei", sussurrou ele. "Amanhã vou fazer um livro para adormecer. Um livro muito, muito grande! E assim a hora da história vai durar toda a noite."

E assim foi. Na manhã seguinte, ao acordar, o nosso coelhinho saltou logo da cama.

- "Hurra!" Exclamou. "Está na hora de fazer a minha história."

O pequeno coelho foi a saltitar até à sua mesa e depressa começou a escrever e a pintar. Passado algum tempo, terminou finalmente a história e levantou, com esforço o seu pesado livro. Ia ser a mais longa história de sempre!

- "Estão sentados confortavelmente?" perguntou ele aos seus dinossauros. "É que vamos ter de ficar aqui durante muito, muito tempo!"

Mas dois minutos mais tarde, a história já tinha acabado.

- "Ma-mã-ã!" chamou ele. "A minha história muito, muito longa era afinal muito pequenina!"

- “Porque é que não vais perguntar aos teus amigos de que histórias gostam?” sugeriu a mamã. “Assim podias acrescentá-las ao teu livro.”

- “Tenho uma mamã muito inteligente!” exclamou o pequeno coelho. E lá foi ter com os amigos.

A coruja estava a brincar com o seu foguetão quando o pequeno coelho entrou ruidosamente. “As minhas preferidas”, piou ela, “são as histórias sobre a luuuuu! Um dia hei de voar até lá! Bruuum!”

- “Eu também adoro a lua!” disse o Pequeno Coelho. “Obrigado pela tua ajuda, coruja!” E partiu à procura do ratinho...

O Ratinho estava a tomar uma muito ligeira refeição quando o Pequeno Coelho entrou com grande espalhafato. “Adoro histórias sobre queijos!” disse com a boca cheia. “Queijos grandes, queijos pequenos ou redondos, ou mês o fedorentos – qualquer tipo de queijo!”

- “Obrigado!” disse o Pequeno Coelho. E partiu à procura do Pequeno Lobo...

O Pequeno Lobo estava a servir o lanche quando o Pequeno Coelho apareceu. “Bom, eu gosto de histórias sobre porquinhos!” disse ele. “Ah, e aquela da avózinha com grandes orelhas peludas.”

- “Pois a minha história preferida, “acrescentou o papá lobo, “é aquela sobre...Abraços!”

- “Oh Papá” sorriu o Pequeno Lobo, “porque é que tens os braços tão grandes?”

- “São para te abraçar melhor!” Troçou o Papá Lobo, dando um beijinho no focinho do filhote.

- “Obrigado pela vossa ajuda!” Gritou o Pequeno Coelho, despedindo-se. E partiu logo a correr, desejoso de chegar a casa.

Pois assim que chegou, abriu o seu livro e, cheio de inspiração, começou a escrever uma história fantástica de luas cheias de queijos, foguetões velozes e grandes orelhas peludas. Estava já muito escura lá fora quando finalmente terminou.

- “Venham todos!” Chamou ele. “Vou contar-vos a maior e mais fantástica super-história de sempre!” Deitado, e com todos à sua volta, o Pequeno Coelho abriu o livro com todo o cuidado. Respirou fundo, muito fundo e...adormeceu profundamente!