

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Andreia Catarina Torres Veloso

Promover as interações sociais entre pares e a gestão de conflitos



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Andreia Catarina Torres Veloso

Promover as interações sociais entre pares e a gestão de conflitos

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do
1º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria Fátima Cerqueira
Martins Vieira**

DECLARAÇÃO

Nome: Andreia Catarina Torres Veloso

Endereço eletrónico: andreia-veloso@hotmail.com

Telefone: 910805117

Número do Bilhete de Identidade: 14626653

Título do relatório de Estágio: Promover as interações sociais entre pares e a gestão de conflitos

Orientador: Professora Doutora Maria Fátima Cerqueira Martins Vieira

Ano de conclusão: 2017

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

É autorizada a reprodução integral deste relatório apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, 30 de outubro de 2017

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Chegar ao fim deste percurso significa o cumprir de um sonho que só se tornou possível mediante o apoio de algumas pessoas, a quem deixo, de seguida, os meus abertos agradecimentos.

À minha orientadora, Professora Doutora Fátima Vieira, por todo o conhecimento transmitido ao longo do meu estágio. O meu profundo agradecimento pelo apoio, incentivo e disponibilidade.

Aos meus pais e ao meu irmão por todo o amor, carinho e apoio incondicional demonstrado no fim desta minha jornada. Obrigado por acreditarem sempre em mim e ampararem, muitas vezes, os meus medos e as minhas inseguranças.

Às crianças e à equipa do Jardim de Infância por me receberem tão bem e pelos momentos felizes e gratificantes que vive convosco.

Às minhas amigas de sempre e para sempre, Alexandra e Catarina, pelo constante apoio e motivação.

À minha colega de estágio e amiga, Bárbara, por todo o companheirismo e cumplicidade, pelas horas de luta que traçamos juntas. Às minhas parceiras de mestrado e amigas, Ana Leonor e Ana Rita, pelos momentos de partilha de experiências e troca de ideias ao longo deste nosso percurso.

Ao meu priminho António que sendo apenas uma criança se revelou essencial, pelos sorrisos rasgados e abraços apertados.

Devo também um agradecimento às minhas primas Ângela e Mónica pelas horas de conversa, camaradagem e apoio, bem como à minha prima Sara pela pronta ajuda na tradução.

Por último, mas não menos importante, aos meus avós Margarida, Francisco, Arménio e Daniela, as minhas estrelinhas, que não estando presente fisicamente foram, muitas vezes, o meu maior alento. Sei que ficariam muito orgulhosos de mim.

A todos que de algum modo contribuíram para a concretização deste relatório, a minha enorme gratidão. Bem hajam.

RESUMO

O presente relatório apresenta um projeto de intervenção pedagógica desenvolvido num contexto de jardim de infância, no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada I, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade do Minho.

Nas primeiras semanas de prática, através da observação de um grupo de crianças entre os 3 e os 5 anos, surgiu uma preocupação em torno das interações entre pares e de incidentes críticos que envolviam conflitos. Ancorado nessas observações, o projeto de intervenção pedagógica visou melhorar as interações sociais entre pares, promover comportamentos de orientação para o outro e a capacidade de resolução autónoma de conflitos.

As estratégias de intervenção levadas a cabo, privilegiaram a leitura de histórias em torno de valores sociais como a amizade e a partilha, a tomada de consciência de emoções e sentimentos, os diálogos sobre situações positivas e negativas de interação social e o desenvolvimento de atividades envolvendo a cooperação entre pares. O projeto proporcionou às crianças oportunidades para reforçar as suas relações, exprimir ideias e ouvir os outros e identificar estratégias para resolver problemas interpessoais.

A avaliação das estratégias de intervenção sugere uma melhoria significativa nas interações e relações interpessoais das crianças, na aproximação às necessidades do outro, bem como uma maior autonomia na resolução de conflitos. O desenvolvimento do projeto permitiu, também, evidenciar o importante papel do educador enquanto mediador destes processos de crescimento pessoal e social das crianças.

Palavras-Chaves: educação pré-escolar; interação entre pares; competências sociais; gestão de conflitos; papel do adulto.

ABSTRACT

This report presents a project of pedagogical intervention developed in a context of kindergarten, within the scope of the Supervised Teaching I course, the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, University of Minho.

In the first weeks of practice, through the observation of a group of children between the ages of 3 and 5, a concern arose about interactions between peers and critical incidents involving conflicts. Anchored in these observations, the project of pedagogical intervention aimed at improving social interactions among peers, promoting orientation behaviors for the other, and the capacity for autonomous resolution of conflicts.

The intervention strategies that were used, prevailed on the reading of stories about social values such as friendship and sharing, awareness of emotions and feelings, dialogues about positive and negative situations of social interaction and the development of activities involving the cooperation between peers. The project provided children with opportunities to strengthen their relationships, express ideas and listen to others, and identify strategies for solving interpersonal problems.

The evaluation of intervention strategies suggests a significant improvement in the interactions and interpersonal relationships of the children, in the approach to the needs of the other, as well as a greater autonomy in the resolution of conflicts. The development of the project also made it possible to highlight the important role of the educator as mediator of these processes of personal and social growth of children.

Key-words: pre-school education; peer interaction; social skills; conflict management; role of the adult.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE	ix
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	xi
ÍNDICE DE TABELAS	xii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xii
Introdução.....	1
Capítulo 1- Enquadramento Teórico	3
1. As competências sociais na infância e a importância das relações entre pares.....	3
1.1. As competências sociais na infância	3
1.2. A importância das relações entre pares para o desenvolvimento de competências sociais.....	4
1.3. O papel do adulto como promotor do desenvolvimento de competências sociais	5
2. Os Conflitos Interpessoais: a sua prevenção e resolução.....	7
2.1. Conflitos Interpessoais.....	7
2.2. Estratégias para a Prevenção de Conflitos.....	8
2.3. Estratégias para a Resolução de Conflitos	10
Capítulo 2- Contexto de Intervenção e de Investigação	13
2.1. Caracterização do Contexto de Intervenção Pedagógica	13
2.1.1. Caracterização da Instituição	13
2.1.2. Caracterização do Grupo de Crianças	13
2.1.3. Organização e Caracterização do Espaço Pedagógico.....	14
2.1.4. Rotina Diária	17
2.2. A dimensão investigativa do projeto	18

Capítulo 3- Projeto de Intervenção Pedagógica	21
3.1. Justificação da problemática e objetivos da intervenção pedagógica	21
3.2. Estratégias de Intervenção pedagógica	22
3.3. Avaliação das Estratégias de Intervenção	45
Considerações Finais.....	49
Referências Bibliográficas:	53
Anexos	57
Anexo 1: Planta da Sala do Jardim de Infância	59
Anexo 2: História “Sobe e Desce” de Oliver Jeffers	61
Anexo 3: Guião de Leitura: “Sobe e Desce” de Oliver Jeffers.....	63
Anexo 4: Imagens utilizadas na estratégia do diálogo sobre interações sociais	65
Anexo 5: Cartões das Emoções	67
Anexo 6: História “Desculpa!” de Norbert Landa e Tim Warnes	69
Anexo 7: Finais da História “Desculpa!”	71
Anexo 8: “Canção dos Abraços” de Sérgio Godinho.....	73
Anexo 9: Evidências de observação	75

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

IA: Investigação Ação

JI: Jardim de Infância

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Rotina Diária	17
-------------------------------	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Leitura da história "Sobe e Desce" de Oliver Jeffers	24
Figura 2- Criança mostra a imagem que selecionou para o painel.....	25
Figura 3- Imagem selecionada por uma criança	26
Figura 4- Momento de diálogo para selecionar as imagens	26
Figura 5- Exemplo de um comportamento social positivo (ajudar)	28
Figura 6- Exemplo de um comportamento social positivo (partilhar)	28
Figura 7-"Eu já fiz isso, ajudei a Mariana a beber água da garrafa dela e a tirar da mochila que ela não chegava." (S.)	29
Figura 8- Exemplo de um comportamento social negativo.....	29
Figura 9 - "Ontem aconteceu isto, a B. e a Ir. fizeram uma careta uma à outra quando a B. estava a chatear a Ir." (Z.)	30
Figura 10- "Aconteceu isto com o A. e o Fb., eles queriam o mesmo lego pequeno e fizeram como os meninos." (S.).....	30
Figura 11-" Eu, às vezes, faço isso com o mano e a mãe fica zangada comigo e com ele." (M.)	31
Figura 12- Crianças a demonstrar diversas emoções.....	32
Figura 13- Dois dos cartões utilizados no jogo	33
Figura 14- Exemplo de crianças a exprimir, facilmente, a emoção do cartão	33
Figura 15- Crianças a visualizar as suas expressões faciais refletidas no espelho	34
Figura 16- História "Desculpa!" de Norbert Landa e Tim Warns.....	35
Figura 17- Trabalho em cooperação	38
Figura 18- Apresentação dos finais através dos desenhos.....	39
Figura 19- Resultado final das produções das crianças	39
Figura 20- Criação da "Teia da Amizade"	41
Figura 21- Crianças colocam-se de pé e dão as mãos quando começam a ouvir a música	42
Figura 22- Abraço coletivo durante a música de Sérgio Godinho	42
Figura 23- Exemplos de desenhos das crianças.....	43

Elas chegaram agora junto de ti.

Elas pensavam que o mundo cabia inteiro nas paredes da sua casa, e que quem lá vivia eram os seus únicos habitantes. Terás de mostrar-lhes que não é verdade.

Elas têm poucas palavras para nomear o que as rodeia. Terás de as ajudar a encontrar as que faltam.

Elas vão ver o mundo com as cores que tu puseres em cada som e em cada gesto.

Elas vão olhar para ti, aprender o teu nome, chamar-te por tudo e por nada, geralmente por nada. Que é sempre tudo.

Vais mostrar-lhes como se vive com os outros, como se aceita quem não é igual a nós, tal como se aceita um desenho pintado com todas as cores do arco-íris.

(...)

Resumindo: Elas vão fazer-te feliz para o resto da vida.

(Excerto de “Um Breve Recado para as Educadoras” de Alice Vieira)

Introdução

O presente relatório, realizado no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionado I, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresenta um projeto de intervenção pedagógica, desenvolvido num contexto de jardim de infância, que visou “Promover as interações sociais entre pares e a gestão de conflitos.”

Como referem as Orientações Curriculares, a educação pré-escolar destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida.” (Lopes da Silva, Marques, Mota & Rosa, 2016, p.5).

Muitas vezes, é com a entrada num contexto de educação pré-escolar que as crianças começam por ter um maior contacto e uma maior interação com os seus pares. A interação entre pares é defendida como algo vantajoso que desenvolve nas crianças competências sociais. De acordo com Hohmann & Weikart (2004), “as relações sociais que as crianças pequenas estabelecem com os companheiros (...) são profundamente importantes, porque é a partir destas relações que as crianças de idade pré-escolar geram a sua compreensão do mundo.” (p. 574).

Em idade pré-escolar as crianças centram-se sobretudo nos seus próprios interesses e ideias, tendo dificuldade em colocar-se na perspetiva dos outros e ser sensível aos seus sentimentos e intenções. Consequentemente é frequente observar situações de conflito entre pares. Citando Lino (1996), “os conflitos são inevitáveis entre crianças pequenas, pelas suas próprias características, pela sua capacidade de perceber o mundo e de se relacionar com os outros” (p. 84). Estes incidentes são inevitáveis em salas onde ocorre a livre interação e a participação ativa das crianças no quotidiano educativo (DeVries & Zan 1998),

A ocorrência de conflitos entre pares deve ser vista de uma forma positiva pelos adultos. Como mencionam Katz & McClellan (1996), “os problemas sociais espontâneos e inevitáveis, que aparecem quando as crianças trabalham ou brincam em conjunto, colocam o professor numa posição ideal para promover o desenvolvimento social das crianças.” (p.22). Cabe aos educadores transformar estes episódios em oportunidades de aprendizagem, uma vez que a resolução destes momentos contribui para tornar as crianças mais capazes de se relacionarem umas com as outras.

Assim, o educador tem um importante papel na aprendizagem de competências para a resolução de conflitos ao proporcionar a criação de um clima de interações positivas, um espaço pedagógico organizado e experiências que favoreçam a interajuda, a partilha, a cooperação e amizade entre as crianças, bem como a clarificação do seu valor para a interação com outros.

O presente relatório encontra-se organizado em três grandes capítulos.

O primeiro capítulo, referente ao enquadramento teórico, conterà informação sobre a temática do projeto de intervenção, a fim de se adquirir um maior conhecimento sobre a mesma. Aqui, começamos por abordar as competências sociais na infância e a importância das interações entre pares, bem como ao papel do educador como promotor do desenvolvimento de competências sociais. O capítulo termina com uma abordagem aos conflitos interpessoais e às possíveis estratégias de prevenção e de apoio à sua resolução, com progressiva autonomia pelas crianças.

No segundo capítulo, começamos por realizar uma breve descrição da instituição, do grupo de crianças, da organização do espaço pedagógico e da rotina diária do contexto onde decorreu o estágio, terminando com a metodologia e os procedimentos de recolha de dados, utilizados para a realização do projeto.

No terceiro capítulo apresentamos a justificação da problemática e os objetivos da intervenção pedagógica e procedemos à descrição e análise reflexiva das estratégias desenvolvidas.

O relatório finda com as considerações finais, que conterà uma reflexão pessoal em torno da importância do projeto e de todo o processo de estágio para mim, enquanto futura educadora de infância, enunciando as aprendizagens construídas e as dificuldades sentidas ao longo deste percurso.

Capítulo 1- Enquadramento Teórico

1. As competências sociais na infância e a importância das relações entre pares

1.1. As competências sociais na infância

O processo de socialização das crianças começa com a sua família e é no seio desta que as mesmas observam e realizam as primeiras interações. Este processo amplia-se, quando a criança vai para a creche e/ou para o jardim-de-infância e tem oportunidade de interagir com outros adultos e com os seus pares.

De facto, a capacidade de iniciar e estabelecer relações sociais desenvolve-se na infância, quando a criança forma relações de vinculação com os pais e outros adultos significativos, interage com outras crianças e se vê confrontada com a necessidade de lidar com as exigências de várias relações e, com isso, adquirir um novo conjunto de entendimentos e competências (Katz & McClellan, 1996; Lino, 1996; Spodek & Saracho, 1998).

Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), “é nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com os outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros (...).” (Lopes da Silva, Marques, Mota & Rosa, 2016, p. 33).

De acordo com Spodek & Saracho, (1998) “a competência social é uma capacidade humana básica que inclui ser capaz de funcionar em uma variedade de ambientes sociais e ter as habilidades e o entendimento necessário para construir amizades com pares.” (p. 144). Para os mesmos autores, é fundamental estimular o desenvolvimento de competências sociais das crianças, uma vez que elas afetam o seu desempenho académico posterior, os sentimentos sobre si mesmas, as atitudes para com outros e os padrões sociais que adotam mais tarde.

Para Portugal & Laevers (2010), “competência social refere-se à capacidade de compreender os sentimentos, intenções, percepções e pensamentos de outras pessoas, bem como os próprios.” (p.49).

As competências sociais estão associadas a capacidades e processos específicos nomeadamente, à capacidade de criar relações e desenvolver interações positivas e recíprocas e à capacidade de distinguir os seus sentimentos e necessidades, dos sentimentos e necessidades

dos outros, envolvendo-se em processos de comunicação, de participação, de responsabilidade; de iniciativa; de cooperação e ajuda; de partilha; de argumentação, negociação e cedência. (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2006).

O jardim de infância, mediante as oportunidades que fornece às crianças de estabelecer relações com os seus pares, deve criar um ambiente educativo propício ao desenvolvimento deste leque diversificado de capacidades, competências e valores sociais. (Hohmann & Weikart, 2004; Katz & McClellan, 1996).

1.2. A importância das relações entre pares para o desenvolvimento de competências sociais

É nos primeiros níveis de educação que as crianças formam os primeiros contactos com os seus pares, aprendendo a estabelecer relações e a desenvolver competências sociais. (Ladd & Coleman, 2004).

As interações que as crianças mantêm com os seus pares/companheiros, com idades aproximadas às suas, proporcionam às mesmas experiências sociais que envolvem a troca de ideias, a assunção de papéis e a partilha de atividades em conjunto. (Almeida, 2000).

Segundo Hohmann & Weikart (2004), as relações entre pares oferecem benefícios substanciais, apoio emocional em contextos não familiares, a oportunidade de brincar com um igual, experiências em liderança, seguimentos dos outros, apresentação de sugestões, experimentação de ideias, negociação e compromisso. De facto, as interações entre pares proporcionam às crianças oportunidades para dialogar, persuadir, negociar, argumentar, cooperar, perceber diferentes pontos de vista, resolver problemas, expressar afetos, estabelecer relações de amizade, entre outros.

Desta forma valores preponderantes, como, igualdade, reciprocidade e a lealdade ganham uma nova dimensão social e afetiva na relação que as crianças vão estabelecendo com os seus pares. (Almeida, 2000). Como refere Cruz (2000), através das interações com os seus pares, as crianças desenvolvem valores sociais basilares para conseguirem viver em sociedade.

O desenvolvimento social das crianças parece, assim, ser fortemente afetado pelas relações que estas estabelecem com os seus pares, uma vez que as desafiam a tomar consciência das necessidades, perspetivas e sentimentos dos outros e a aprender um vasto leque de competências para responder de forma adequada, em termos interpessoais, a diversas situações sociais.

(Portugal & Laevers, 2010). As interações estabelecidas entre pares, promovem “a consciência e a diferenciação de si mesmas e dos outros, esquemas de reação social e cooperação no pensamento e ação.” (DeVries & Zan, 1996, p. 61)

1.3.0 papel do adulto como promotor do desenvolvimento de competências sociais

Na perspectiva de Katz e McClellan (1996), existe uma série de capacidades que devem ser desenvolvidas nas crianças, de modo a contribuir para uma melhoria das relações interpessoais e sociais; as capacidades de “comunicar, discutir, negociar, dar a vez, cooperar, exprimir preferências e razões que estão por trás das suas ações, aceitar compromissos e empatizar com os outros, desempenham um papel na interação social.” (p. 13).

A abordagem High/Scope para a educação pré-escolar, chama à atenção para a importância de promover o desenvolvimento de determinadas capacidades que são fundamentais para estabelecer relações recíprocas e assegurar o bem-estar social e emocional de cada criança. (Brickman & Taylor, 1996; Hohmann & Weikart, 2004). Essas capacidades são:

- Confiança: refere-se à capacidade das crianças para se aventurarem em descobertas e brincadeiras, mediante a crença de que os pares e os adultos que a rodeiam lhe proporcionam o sentimento de apoio e encorajamento necessário.

- Autonomia: refere-se à capacidade de ser independente e ser capaz de realizar uma determinada ação sozinha. Cabe ao adulto, nestes momentos, incentivar as crianças a fazer escolhas mediante os seus interesses.

- Iniciativa: centra-se na habilidade de iniciar uma tarefa e levar a mesma até ao fim. Os adultos devem encorajar as crianças a acreditar que são capazes, ajudando-as a descrever as suas intenções e a tomar decisões.

- Empatia: refere-se à capacidade das crianças de compreensão dos sentimentos dos outros, ao relacionar com algo que elas próprias já sentiram, levando-as, assim, ao estabelecimento e criação de amizades.

- Auto-Confiança: as crianças que desenvolvem esta capacidade, acreditam nelas próprias e nas suas competências. A auto-confiança permite-lhes, também, resolver situações do seu quotidiano.

Em contextos de educação pré-escolar é fundamental criar um clima de apoio para as crianças desenvolverem não só as competências já enunciadas, mas também, mais e melhores ligações afetivas e sociais. (Oliveira Formosinho, 2007).

A criação de um clima de suporte é a essência de um processo de aprendizagem e de interações que se baseiam na confiança e no respeito mútuo. A partilha do controlo entre crianças e adultos é um dos aspetos centrais nestes climas, uma vez que tanto as crianças como os adultos “desempenham o papel de líderes e seguidores, professores e aprendizes, oradores e ouvintes.” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 77).

Esta partilha do controlo ajuda as crianças a sentirem-se seguras para exprimir sentimentos e procurar responder aos seus interesses e talentos, decidir acerca da direção e conteúdo da conversa e experimentar uma verdadeira partilha no diálogo. Nestes casos, os adultos auxiliam as crianças nessa procura, focando-se nas capacidades das mesmas, apoiando as suas intervenções através de palavras de encorajamento e da criação de um ambiente de aprendizagem organizado. (Hohmann & Wekart, 2004)

O adulto também influencia a qualidade das interações das crianças, ao ser um modelo positivo e poderoso de interação e ao propor atividades que envolvam a necessidade e o desejo de interagir, partilhar, negociar e cooperar.

Em síntese, em contextos de educação pré-escolar, a criação de um clima de apoio, uma clara organização do espaço e do tempo educativo, interações de qualidade e atividades envolvendo a ajuda, a partilha, a cooperação e a clarificação de valores são estratégias pedagógicas relevantes para estimular o estabelecimento das relações positivas entre pares e o desenvolvimento de competências sociais. (DeVries & Zan, 1996; Hohmann & Weikart, 2004).

2. Os Conflitos Interpessoais: a sua prevenção e resolução

2.1. Conflitos Interpessoais

“Como se sabe, as crianças pequenas entram espontaneamente e frequentemente em conflitos interpessoais com as mais diversas origens e nos mais diversos contextos.” (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 69). Neste tipo de situações, duas ou mais crianças entram em desacordo de ideias, posições, interesses, desejos, necessidades e valores, envolvendo os seus sentimentos e emoções. Mediante o processo de resolução do mesmo, a relação entre os pares pode sair fragilizada ou fortificada. (DeVries & Zan, 1998).

Muitas vezes, os conflitos ainda são vistos como eventos disfuncionais, perturbadores do dia-a-dia e de um bom ambiente. (Johansson & Emilson, 2016). Porém, “o conflito é inevitável entre membros de qualquer grupo de crianças verdadeiramente participativo; não dever ser, e provavelmente não pode ser, completamente eliminado.” (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 22). Na verdade, em contextos de educação pré-escolar “a vida em grupo implica o confronto de opiniões e a necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes.” (Lopes da Silva, Marques, Mota & Rosa, 2016, p.39).

Na perspetiva de Piaget (citado em DeVries & Zan, 1998), “o conflito pode promover o desenvolvimento tanto moral quanto intelectual” pois desafia a reorganização do conhecimento de formas mais adequadas, tendo influência na aquisição de novas estruturas de conhecimento. Nascimento (2003) refere que o conflito entre pares “serve, fundamentalmente, para incrementar o desenvolvimento sócio-cognitivo e as competências sociais (...) (p. 204).

Estas ocorrências desafiam as crianças a conhecer-se a si próprias, conhecer o outro, aprender estratégias de negociação e a ter controlo sobre as suas emoções. Deste modo, são oportunidade para descentrar-se da sua perspetiva e passar a levar em consideração a perspetiva dos outros. (DeVries & Zan, 1998).

De acordo com Hohmann & Weikart (2004), os conflitos são um meio para as crianças compreenderem o mundo que os rodeia e relacionarem-se com os outros. Na abordagem High/Scope, os conflitos interpessoais são um contexto importante para o desenvolvimento de estratégias de negociação pelas crianças e para conhecer o entendimento interpessoal que elas

refletem. Consequentemente, os adultos devem perspectivá-los como oportunidades de crescimento educativo para as crianças, no que concerne às competências sociais, emocionais e afetivas, e estimular as crianças a resolver os assuntos em que estão envolvidas, de forma progressivamente mais autónoma.

O processo de resolução de conflitos, proporciona às crianças oportunidades para aprender a acreditar em si próprias e nos adultos para apoiar essas situações quando necessário. (Hohmann & Weikart, 2004).

2.2. Estratégias para a Prevenção de Conflitos

Como expresso, os conflitos interpessoais em salas onde as crianças interagem livremente são inevitáveis. Porém, é possível, através de uma série de estratégias pedagógicas evitar que ocorram com tanta frequência.

De acordo com a abordagem educacional High/Scope, existem três grandes estratégias que previnem a existência de conflitos, sendo elas: a organização do ambiente físico da sala de atividades, a estruturação de uma rotina diária consistente e o papel de apoio do adulto.

“Os educadores que usam a abordagem High/Scope organizam os espaços de forma a que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela acção e exerçam o máximo de controlo sobre o seu ambiente.”. (Hohmann & Weikart, 2004, p. 163). A sala é o local onde as crianças passam grande parte do seu tempo e a mesma promove uma série de interações que podem gerar, ou não, conflitos mediante a sua organização, isto é, uma sala com um espaço pequeno e /ou com materiais insuficientes é propícia a uma maior ocorrência de conflitos e disputa de materiais. Pelo contrário, uma sala ampla e bem apetrechada permite às crianças manipular objetos livremente, sem perturbar ou ser perturbado por outros. (Hohmann & Weikart, 2004)

Numa sala de atividades, uma rotina diária consistente e estável é outra estratégia que reduz os conflitos, por proporcionar uma sequência de momentos estáveis que se vai repetindo todos os dias. Uma rotina diária consistente “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, 2004, p. 224). Ao responder às questões, “O

que é que se passa agora?”, “O que fazemos a seguir?”, “Quando é que temos tempo para...?” e “Quando é que vamos para o recreio?”, a rotina diária permite às crianças libertarem-se de sentimentos de insegurança e ansiedade, resultantes de não saber o que os espera e o que pode acontecer ao longo do dia.

Ao longo da rotina diária é, também, importante ajudar as crianças a apreciar os momentos de transição, pois “as crianças sentem-se muitas vezes frustradas por parar de fazer algo que estavam a gostar (...).” (Evans, 2002, p. 318). Nestes momentos os conflitos são comuns, logo o educador deve ter mais atenção preparando materiais e atividades que auxiliem as transições, tornando-as breves e lúdicas, fornecendo instruções verbais sobre esses momentos e incluindo uma descrição do que vai acontecer. (Evans, 2002; Hohmann & Weikart, 2004).

A última estratégia preventiva de conflitos refere-se ao papel apoiante do adulto, que, como referencia Lino (1996),

com a sua equipa estabelece limites razoáveis e os explica claramente à criança, fazendo-os cumprir de uma forma consistente, e a utilização de formas adequadas de interação com os materiais e com as pessoas permitem à criança aprender através da observação. (p.84).

De facto, o educador é, muitas vezes, o modelo de atuação para as crianças, devendo ter em atenção as suas interações com as mesmas, escutando-as, respeitando-as e incluindo-as nas decisões da sala de atividades. Os adultos que olham para estes momentos de conflito pelos olhos da criança “(...) acabam por reconhecer a importância de as encorajar a começar a resolver os seus problemas, preparando assim o terreno para experiências de aprendizagem que formem crianças com sentimentos de competência e auto respeito”. (Hohmann & Weikart, 2004, p.69).

De acordo com Evans (2002) o educador deve ter ainda em atenção estratégias de apoio à transição entre casa-escola, uma vez que nas primeiras semanas, durante a adaptação à escola, as crianças podem sentir-se confusas, zangadas, excitadas e assustadas, ou todas essas emoções em simultâneo, criando um efeito perturbante no grupo, aumentando assim a probabilidade de ocorrência conflitos.

2.3. Estratégias para a Resolução de Conflitos

As estratégias de prevenção contribuem para uma diminuição das situações de conflito, porém estes não se dissipam por completo e não podem ser de todo evitados, pelo facto de, como já referido, estes serem inevitáveis entre um grupo de crianças. Desta forma, “quando falha a prevenção, aconselhamos que os adultos ajudem as crianças a ultrapassar os seus próprios conflitos e frustrações através de uma atitude de resolução de problemas e não através do controlo ou de castigos impostos pelos adultos.” (Brickman & Taylor, 1996, p. 42).

Nesta perspetiva, com o propósito de auxiliar os adultos no processo de resolução de conflitos, a abordagem High/Scope enuncia algumas estratégias de intervenção que visam ajudar na mediação destas situações. Em primeiro lugar, o adulto deve reconhecer que o conflito pertence às crianças e acreditar que estas são capazes de o solucionar. Deste modo, importa dar tempo às crianças para tentarem resolver os problemas e procurar soluções, não ignorando que algumas crianças são capazes de resolver os problemas de uma forma mais independente do que outras. (Hohmann & Weikart, 2004).

A intervenção imediata do adulto justifica-se em casos onde o conflito coloca as crianças em risco ou insegurança. Nestas situações deve agir aplicando as estratégias de resolução de conflitos interpessoais, propostas pelo currículo High/Scope. Lino (1996), afirma que utilizar essas mesmas estratégias de uma forma intencional e sistemática permite desenvolver nas crianças formas de interação adequadas para resolver os seus conflitos com os outros.

Assim sendo, perante uma situação de conflito que suscite a sua intervenção, o adulto deve começar por aproximar-se das crianças **abordando a situação com calma**, mantendo sempre um tom de conversação com as mesmas e colocando-se ao nível delas. É, igualmente, importante que o adulto se mantenha neutro perante o conflito, ouça os envolvidos e reconheça **os sentimentos e preocupações das crianças**, nunca tomando “partido” por ninguém.

Reconhecer os sentimentos das crianças é um passo importante para a resolução dos conflitos, uma vez que “as crianças têm o direito de sentir o que sentem” (DeVries & Zan, 1996, p. 95). Durante este momento, o adulto deve aproveitar para **colocar algumas questões** às crianças, primeiro a uma e depois a outra, para estas compreenderem que estão a ser ouvidas enquanto alcança os detalhes de toda a situação. Ao respeitar e cumprir estes passos na mediação de conflitos, o adulto cria uma sensação de abertura e segurança para a discussão, reconhecendo

e respeitando os sentimentos das crianças. (Evans, 2002).

Através das questões colocadas e da informação recolhida, já é possível **identificar o problema** que está na origem do conflito. Assim sendo, o adulto já pode avançar para o próximo passo que se centra em **solicitar ideias e soluções às crianças** para resolverem o problema. Hohmann & Weikart (2004) propõem que se “encoraje as crianças a falar umas com as outras. Com frequência, desentendimentos simples podem ser esclarecidos quando as crianças descrevem o problema umas às outras.” (p. 618).

Porém, este desafio pode ser difícil para crianças mais novas, pois é complexo colocar por palavras a solução de um problema. Quando estas não são capazes de sugerir alternativas para a resolução do problema, o adulto, deve, então, propor algumas soluções de forma clara e concreta, deixando que as crianças emitam o seu parecer para chegarem a um consenso.

Quando a solução é aceite, o adulto deve encorajar as crianças a **colocar em prática as suas decisões**, utilizando um discurso de apoio e reforçando o envolvimento ativo que as crianças tiveram no processo. Importa, ainda, continuar a dar **apoio no seguimento dos acontecimentos**, pois é normal que aconteçam algumas situações que requerem clarificação por parte do adulto quando as crianças retornam as brincadeiras.

Em suma, estas estratégias, além de contribuírem para uma diminuição da tensão causada pelas situações de conflito, auxiliam as crianças a tomar consciência do efeito das suas ações sobre os outros e do modo como as suas escolhas as ajudam a ultrapassar as suas próprias dificuldades e problemas. (Brickman & Taylor, 1996).

Capítulo 2- Contexto de Intervenção e de Investigação

2.1. Caracterização do Contexto de Intervenção Pedagógica

2.1.1. Caracterização da Instituição

O seguinte Projeto de Intervenção Pedagógica decorreu na valência de Jardim de Infância, numa instituição pertencente à rede pública, situada nos arredores da cidade em Braga, que apresentava um projeto educativo intitulado *Era uma vez...No Mundo das artes*.

O grupo de recursos humanos da presente instituição era composto por duas educadoras e duas auxiliares. Apresentando uma componente de apoio à família, responsável pelas crianças fora do horário laboral das educadoras e auxiliares, existiam, assim, no local mais três auxiliares.

No que concerne às instalações, o jardim-de-infância era constituído por duas salas; uma copa; um refeitório; uma sala de acolhimento; duas casas de banho adequadas ao tamanho das crianças, sendo uma para cada sala da instituição; uma sala destinada às educadoras; e uma casa de banho reservada ao pessoal docente e não docente.

2.1.2. Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo era composto por 18 crianças, sendo 7 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Mediante a temática do projeto, esta heterogeneidade do grupo era vantajosa porque “a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças.” (Lopes da Silva, Marques, Mota & Rosa, 2016, p. 24).

Importa referir que este era um grupo, excetuando quatro crianças, de continuidade, isto é, a maioria destas crianças já frequentava a instituição, pelo menos, desde o ano letivo anterior mantendo-se, de uma forma geral, o mesmo grupo com a mesma educadora, estando esta acompanhada por um Auxiliar de Ação Educativa.

Na globalidade, este grupo caracterizava-se por ser comunicativo, participativo, empenhado,

e, sobretudo, muito curioso e enérgico, envolvendo-se significativamente nas atividades propostas pela educadora.

Todavia, os conflitos eram recorrentes entre algumas crianças, necessitando da mediação do adulto para a resolução destes. Frequentemente, vislumbram-se situações onde as crianças não respeitavam a vez dos outros; não respeitavam a opinião do colega; entravam em conflito por algum brinquedo, pelo seu lugar na fila ou perto da educadora.

Quanto à situação familiar, a maioria das crianças era oriunda de famílias com um nível socioeconómico médio e médio/alto, existindo habilitações literárias desde o 6.º ano até ao doutoramento.

O envolvimento das famílias no quotidiano do JI acontecia de forma frequente, não só nas festividades, mas, também, nas atividades pedagógicas diárias, revelando assim uma boa relação entre educadora-famílias. Este envolvimento é importante e benéfico, pois como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (Lopes da Silva, Marques, Mota & Rosa, 2016, p. 28)

2.1.3. Organização e Caracterização do Espaço Pedagógico

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar referem que a organização do espaço pedagógico no jardim de infância e os materiais existentes, “constitui o suporte para o desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender.” (Lopes da Silva, Marques, Mota & Rosa, 2016, p. 24)

O espaço e os materiais pedagógicos da sala estavam organizados de acordo com as orientações do modelo High/Scope, importa referir que neste modelo é essencial que a sala apresente um espaço acessível, flexível e seguro, com dimensões suficientes para as crianças brincarem de forma livre e espontânea.

Neste sentido, o espaço físico interior apresentava um total de sete áreas, sendo elas: a área da casa, a área das construções, a área da expressão plástica, a área das ciências, a área

dos jogos de mesa, a área da biblioteca e a área dos disfarces. As áreas foram definidas pela educadora, revelando as vivências e preferências do grupo, estando sujeitas a alterações conforme as preferências dos mesmos. (Anexo 1).

Estas áreas apresentavam materiais pedagógicos suficientes e diversificado, permitindo que um número significativo de crianças conseguisse trabalhar/brincar em simultâneo, encontrando-se todos eles acessíveis e ao alcance dos elementos do grupo. Estas condições são importantes para a aprendizagem ativa das crianças, alicerçada na ação direta sobre os materiais. (Hohmann & Weikart, 2004)

Deste modo, a área da casa era composta por mobiliário de quarto e cozinha, além de materiais referentes à limpeza, que permitiam à criança desenvolver o jogo simbólico e a sua imaginação. Através das observações e por vezes da participação nas brincadeiras das crianças, percebi a importância desta área para a assunção de papéis sociais intimamente ligados ao quotidiano das crianças. Era frequente ver as crianças representar acontecimentos vivenciados, como, por exemplo, uma visita ao dentista ou a confeção um bolo.

Contígua a esta área estava situada a área das construções, apetrechada com legos, blocos grandes e pequenos, jogos de empilhamento, uma pista em madeira, animais, uma garagem e carros. Contudo, o espaço desta área era muito reduzido não permitindo a permanência de mais de duas ou três crianças a brincar com algum bem-estar e conforto. Era comum verificarem-se momentos de conflito entre as crianças, uma vez que interferiam nas brincadeiras e construções uns dos outros. De acordo com Hohmann & Weikart (2004), “as crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente (...)” (p. 162).

A área da expressão plástica estava equipada com material diversificado para pintura, desenho, colagem, modelagem, instrumentos de recorte e materiais recicláveis. Esta encontrava-se num local adequado, junto a uma banca de água para lavar os materiais e à superfície para secagem das produções das crianças.

Na área das ciências, as crianças tinham acesso a material diverso - frascos, lupas, pipetas, cuvetes e um pequeno microscópio - para realizar experiências.

A área dos jogos de mesa possuía jogos de encaixe, vários puzzles jogos de enfiamento, jogos de raciocínio lógico e jogos matemáticos. Neste espaço as crianças desenvolviam atividades individualmente ou com os seus pares.

Na área da biblioteca, as crianças dispunham de algumas almofadas e dois bancos, de duas estantes e um cesto com alguma diversidade de livros, entre eles, contos, enciclopédias, dicionários, entre outros. “Para muitas crianças esta área é um espaço agradável onde podem ver livros e revistas, sozinhos, com os amigos ou com um adulto que concordou em lhe ler em voz alta.” (Hohman & Weikart, 2004, p.202/203)

Neste mesmo espaço, existia uma estante com alguns fantoches e disfarces designada por “área dos disfarces”. Quando as crianças escolhiam esta “área” não podiam usufruir da biblioteca e vice-versa. Era também neste espaço que se realizavam os tempos de acolhimento e de grande grupo.

A sala continha ainda diversos placards de cortiça à altura das crianças para afixar as suas produções. Porém, em alguns deles permaneciam expostos trabalhos de outros anos letivos retirando, assim, espaço à exposição das criações das crianças do grupo. As crianças gostam de ver os seus trabalhos expostos e valorizados e o educador deve expor os trabalhos das crianças, envolvendo-as na sua escolha e na definição de critérios estéticos da apresentação. De acordo com as OCEPE, no jardim de infância “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para as crianças como para os adultos.” (Lopes da Silva, Marques, Mota & Rosa, 2016, p. 26).

Quanto ao espaço exterior, este era bastante amplo e apetrechado, com um parque que continha um escorrega e dois cavalos de molas. Aqui as crianças gostavam de brincar, correr, saltar, subir no escorrega, entre outras coisas. Existia, ainda, uma zona de coberto permitindo que nos dias de chuva as crianças pudessem usufruir na mesma do local.

Como referem as OCEPE, o exterior “é um espaço privilegiado para atividades de iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social (...)”. (Lopes da Silva, Marques, Mota & Rosa, 2016, p.27).

Em suma, não nos podemos esquecer que “a organização dos espaços lúdicos e a provisão de materiais lúdicos, está relacionado com a qualidade das interações sociais das crianças e das suas primeiras relações entre pares.” (Ladd & Coleman, 2002, p.144).

2.1.4. Rotina Diária

A organização do tempo pedagógico, através de uma rotina diária, é uma medida educativa essencial, uma vez que influencia as chances de aprendizagem das crianças. A existência de uma rotina diária permite familiarizar as crianças com os acontecimentos diários e a sua sequência.

Nas palavras de Hohaman e Weikart (2004), a rotina diária é “uma sequência regular de acontecimentos que define, de forma flexível, o uso do espaço e a forma como os adultos e crianças interagem durante o tempo em que estão juntas.” (p. 226). Para Lopes, Marques, Mota e Rosa (2016), “trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças (...).” (2016, p.27).

A rotina diária deste grupo, incluía diversos segmentos temporais, como evidência a tabela 1, sendo flexível e modificada de acordo com as necessidades e os interesses das crianças.

Manhã	
9:00	Entrada
9:15	Acolhimento
10:45	Tempo de grande grupo
10:30	Lanche/Recreio
11:15	Tempo de Pequeno Grupo
12:30	Saída/Almoço
Tarde	
14:00	Recreio
14:30	Tempo de trabalho nas áreas
15:15	Círculo
15:30	Saída/ Recreio

Tabela 1- Rotina Diária

O dia-a-dia iniciava-se sempre com o acolhimento, onde as crianças cantavam a canção dos “Bons Dias” e procediam a marcação das presenças, seguindo-se a nomeação da semana, do dia e do mês.

Com frequência, este tempo era sucedido pelo tempo de grande grupo onde a educadora cooperante propunha ao grupo uma atividade envolvendo a leitura de uma história, a dramatização, jogos, canções, ou a partilha de informação com interesse para o grupo. Estes tempos são importantes, uma vez que as crianças desenvolvem um reportório de experiências

comuns, um sentido comunitário e o sentido de pertença ao grupo. (Hohman & Weikart, 2004).

Seguiam-se os tempos de recreio e de pequeno grupo. Estes pequenos grupos, um por dia, realizavam atividades apoiadas e orientadas pela educadora, explorando e experimentando novos materiais. Para estas atividades, a educadora ficava com um grupo de seis crianças, sendo que as restantes escolhiam atividades nas áreas de interesse e assinalavam essas escolhas num quadro para o efeito.

Quanto à parte da tarde, algumas crianças, as mais novas da sala, usufruíam da hora da sesta. As restantes crianças dedicavam-se ao tempo de trabalho nas diferentes áreas da sala, onde exploravam livremente os materiais e brincadeiras, experienciando as suas curiosidades e interesses.

A instituição oferecia, ainda, atividades extracurriculares pensadas e programadas pela responsável da chamada Componente de Apoio à Família, entre as 17 e as 19 horas.

2.2. A dimensão investigativa do projeto

O presente projeto de intervenção pedagógica procurou assumir uma dimensão investigativa numa aproximação à metodologia de Investigação-Ação. Desta forma, as intervenções levadas a cabo tiveram por base as características desta metodologia, ou seja, uma “*espiral auto-reflexiva*, composta por ciclos de planificação, acção, observação e reflexão.” (Moreira, 2001, p. 25).

A IA é uma metodologia que envolve uma investigação da prática a partir da identificação de problemas que emergem nesse contexto. Na sua vertente reflexiva, permite ao educador analisar a sua prática à luz da teoria, permitindo reestruturar e melhorar as suas intervenções, “o essencial na IA é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática.” (Coutinho et al 2009, p. 360).

Desta forma, pressupõe-se que o educador é um profissional capaz de identificar problemas, formular questões, definir objetivos e identificar estratégias que melhorem a sua ação, supervisionando e analisando o processo, bem como os resultados provenientes do mesmo. (Máximo-Esteves, 2008).

Foi nesta linha de pensamento, que a intervenção pedagógica realizada partiu da identificação de uma problemática através da observação das características do ambiente educativo. Este processo permitiu recolher informação pertinente para compreender o contexto, conhecer as crianças e desenhar um plano de intervenção para ultrapassar o problema identificado. Assim, o projeto de intervenção e as respetivas estratégias exigiram um contínuo processo de observação- planificação-ação-reflexão.

Ao longo deste projeto, a recolha de informação foi feita através da observação participante que permite conhecer, de uma forma direta, o contexto em questão e aquilo que nele acontece, uma vez que “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de dados.” (Lopes, Marques, Mota e Rosa, 2016, p. 13); e das notas provenientes dessas observações, que tinham como principal objetivo registar de uma forma detalhada os acontecimentos do quotidiano.

Foram, também, instrumentos de recolha de dados, os registos fotográficos e as gravações de áudio, além das produções das crianças que resultavam das atividades realizadas. Segundo Máximo-Esteves (2008) estas produções são “indispensáveis quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos.” (p.92.)

Estes procedimentos permitiram-me desenhar e avaliar propostas de intervenção pedagógica, sustentaram a análise reflexiva periódica sobre a minha prática e a definição de objetivos de melhoria. Foram igualmente importantes para a compreensão de todo o processo educativo.

Capítulo 3- Projeto de Intervenção Pedagógica

3.1. Justificação da problemática e objetivos de intervenção pedagógica

Nos primeiros dias de estágio, que decorreu entre outubro de 2016 e janeiro de 2017, através da observação participativa do contexto e do grupo de crianças, constatei, com a Educadora Cooperante, que os episódios de conflito eram frequentes entre algumas crianças.

É importante observar as crianças de uma forma atenta e provida de sentido, para identificar as suas motivações e interesses, bem como adaptar o processo educativo às suas necessidades. “Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação.” (Lopes da Silva, Marques, Mota & Rosa, 2016, p.13).

Ao longo das observações, verifiquei que era durante o tempo de trabalho nas áreas e no recreio que ocorriam grande parte dos conflitos, ora porque algumas crianças não deixavam outras brincar, ora porque disputavam materiais e espaço. A resolução destes incidentes envolvia, muitas vezes, o uso de estratégias impulsivas pelos protagonistas e/ou a intervenção dos adultos. A título de exemplo, passo a referir duas situações de conflito onde foi solicitada a intervenção de um adulto:

Situação 1: F. e A. estão na área das construções e disputam a mesma peça de lego (uma porta). F retira da mão de A. e diz-lhe em voz alta: “Eu quero essa porta!!!” A. sai da área e procura a educadora para resolver a situação.

Situação 2: No recreio, a I. explora instrumentos musicais que trouxe de casa. M. aproxima-se de I. e pede-lhe um xilofone emprestado. I. recusa “Isto é meu e não empresto a ninguém”. M. vem ter comigo para que eu resolva a situação.

Os conflitos observavam-se também durante atividades que implicavam a cooperação entre as crianças. Por vezes, a instabilidade da rotina diária era também propícia a alguma tensão e ansiedade nas crianças que dava origem a conflitos.

Neste sentido, identificada a problemática e realizada uma reflexão sobre a mesma através dos referenciais teóricos, com o auxílio da educadora cooperante e da professora supervisora, avancei para a definição dos objetivos do projeto e para o desenho de possíveis estratégias.

Assim, o projeto pretendeu melhorar as interações sociais no grupo, promover comportamentos de orientação para o outro, estimular a capacidade de resolução autónoma de conflitos e contribuir para a clarificação de valores sociais.

Desta forma, a realização de uma intervenção pedagógica centrada na resolução de conflitos e na promoção das competências sociais das crianças, que subentendem a compreensão dos valores anteriormente indicados, enquadra-se na área da Formação Pessoal e Social proposta nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016).

No plano investigativo, pretendeu-se refletir sobre a temática das competências sociais e do conflito entre pares na infância, bem como compreender os efeitos da intervenção pedagógica na melhoria das interações entre pares e na capacidade de resolução de problemas interpessoais.

O projeto privilegiou o desenvolvimento de atividades que proporcionassem experiência de trabalho em grupo, a comunicação e o debate de ideias e a clarificação de sentimentos e valores. Diariamente procurei colocar em prática as estratégias de apoio à resolução de conflitos, sugeridas pela abordagem educacional High/Scope. (Hohmann & Weikart, 2004).

De facto, procurei desenvolver um projeto que contribuísse para melhorar as interações entre as crianças “num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem a base de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária.” (Lopes da Silva, Marques, Mota & Rosa, 2016, p. 33).

3.2. Estratégias de Intervenção pedagógica

Como referem Katz & McClellan, “os adultos têm uma oportunidade única para contribuir para os processos de construção de uma sólida base para a aprendizagem social das crianças.” (1999, p. 47). Desta forma, após a identificação da problemática e da análise das observações, comecei, então, a planear atividades de forma a responder aos objetivos de intervenção pedagógica delineados e às necessidades deste grupo de crianças e seus interesses.

Neste relatório apresentam-se algumas dessas estratégias, em representação de um conjunto mais amplo, que pretendiam promover relações sociais positivas e a cooperação entre pares.

De seguida descrevo e reflito sobre as atividades selecionadas, por serem representativas das intencionalidades pedagógicas do projeto.

➤ 1.ª Estratégia: O que é a Amizade?

Com o objetivo de promover uma reflexão sobre a amizade e proporcionar às crianças a oportunidade de se colocarem no papel do outro, serem sensíveis aos seus sentimentos e interesses, propus a leitura de uma história que descreve uma relação de amizade e companheirismo.

Esta foi uma das primeiras atividades do projeto e teve por base a leitura da história “Sobe e Desce” de Oliver Jeffers (Anexo 2). Como referem Dyson & Genishi (2002), “qualquer introdução às histórias na comunidade de uma sala de actividades pode, supostamente, afetar de algum modo a vida que as crianças aí levam.” (p. 280).

A leitura de histórias possibilita a criação de momentos de comunicação e expressão de sentimentos, sendo uma estratégia viável para a clarificação de valores. Cabe ao educador realizar uma seleção cuidadosa dessas obras, uma vez que as atitudes e ações das personagens podem originar nas crianças reflexões de carácter sociomoral. (Balça, 2006).

Desta forma, na obra selecionada e explorada com as crianças é relatada a amizade entre um menino e um pinguim que realizam tudo juntos. Ao longo da trama é narrado o sonho que o pinguim tem de voar sozinho e a preciosa ajuda do seu amigo para satisfazer esse desejo, alertando assim para valores como o respeito pelo outro, a partilha, a entreaajuda e a cooperação.

Num primeiro momento, conversei com o grupo de crianças acerca do tema da história tendo em conta as ilustrações da capa, da contracapa e o título. As crianças ficaram entusiasmadas com o conto da narrativa.

“Vai ser uma história sobre um pinguim e um menino.” (Mar.)

“Eles têm um gorro, na história vai estar frio.” (Fr.)

“Alguma coisa vai subir e descer.” (Mr.)

“Eu não sei como é que um pinguim e um menino vão subir e descer.” (Is).

“Olha Is., o menino tem o pinguim ao colo, é ele que o vai ajudar e o pinguim é que vai voar.” (Cl.).

“Mas o menino vai mandar o pinguim ao ar CI? Ele assim não voa na mesma.” (T.)

“Não T., olha (aponta para a capa) ele tem uma asas a dar a dar, vai voar.” (A.)

“Vamos ouvir a Andreia a contar a história. Assim percebemos tudo.” (Ir.)

Esta primeira conversa em torno do livro promoveu a comunicação oral, um maior domínio da linguagem oral e permitiu às crianças beneficiar da partilha dos comentários do grupo.



Figura 1- Leitura da história "Sobe e Desce" de Oliver Jeffers

Durante a leitura encontraram-se focadas na tentativa de perceber o enredo, colocando algumas questões e conversando sobre o significado de algumas palavras:

“Andreia, o que é saudade?” (Fb.)

“É aquilo que eu tenho quando o meu pai vai trabalhar para muito longe e não fica em casa.” (M.)

“Pois é, eu também tenho saudades dos meus bonecos.” (Mar)

“E esperança, o que é isso?” (R.)

“Essa eu não sei.” (M.)

“Eu acho que é quando queremos muito alguma coisa e acreditamos muito que ela vai chegar.” (Z.)

Tendo por base o guião de leitura elaborado (Anexo 3), dialogámos acerca da narrativa, de forma a estimular a tomada de consciência sobre a importância dos amigos, da sua presença, da sua ajuda e de valores como a entretajuda e a partilha.

Durante o diálogo as crianças foram trocando opiniões entre si, identificando várias ações das personagens, “O pinguim e o menino são amigos.” (C.C), “Eles brincam sempre juntos” (T.), “Os amigos são bons, servem para brincar e ajudar.” (C.S), “O menino é um bom amigo, ele está

a ajudar o pinguim no que ele quer.” (Cl).

Identificaram, de igual forma, as emoções e sentimentos das personagens quando se perderam uma da outra, “Eles estão tristes”. (R), “Nós ficamos tristes quando deixamos de estar com os amigos.” (Fb), “Os amigos devem estar à nossa beira, porque sem eles ficamos tristes” (lr.), “Eu também fico triste quando estou longe do pai e da mãe e das manas.” (Cr.) “Eles também estão felizes, quando ficam juntos de novo (R.)

Como refere Balça (2006), “Os livros para crianças têm (...) um papel de grande importância, uma vez que apresentam desde cedo às crianças essa visão do outro, acostumando-as a reconhecer e a posicionar-se no lugar alheio.” (p. 237).

Dando seguimento à atividade anterior, e aproveitando a referência do livro à amizade, sugeri às crianças realizar em pequenos grupos uma atividade de recorte e colagem com imagens, selecionadas de revistas, que na ótica de cada uma demonstrassem situações de amizade.



Figura 2- Criança mostra a imagem que selecionou para o painel

As crianças foram sempre participativas e envolvidas ao longo da atividade, justificando, na maioria das vezes, as suas escolhas, “Estes meninos estão a brincar juntos, os amigos brincam juntos (figura 2).” (T.), “Nós também somos amigos dos pais, este menino está a dar um abraço ao pai (figura 3).” (M.), “Eu também dou abraços e beijinhos ao meu pai e a minha mãe.” (A.).



Figura 3- Imagem selecionada por uma criança

Quando finalizaram a procura de imagens, um dos grupos percebeu que não existia espaço para colar todas na cartolina. Entendi que esta podia ser uma oportunidade para as crianças resolverem um problema em conjunto.

Inicialmente surgiu algum impasse nas opções a tomar, porém, entre eles, decidiram selecionar as imagens que deviam colar. Esta experiência incentivou a iniciativa, a tomada de decisão e a cooperação das crianças na busca de soluções consensualizadas. (DeVries e Zan, 1997).



Figura 4- Momento de diálogo para selecionar as imagens

➤ 2.ª Estratégia: Diálogo sobre situações de interação social

A presente estratégia tinha como objetivos estimular as crianças a refletir acerca de situações de interação social positiva e negativa, identificar interesses e necessidades dos outros e desenvolver competências de resolução de problemas interpessoais.

Desta forma, no tempo de pequeno grupo, distribui pelas crianças um conjunto de oito imagens; quatro ilustrando comportamentos sociais positivos e quatro ilustrando situações de conflito (Anexo 4). Pretendi estimular a conversação entre as crianças, expressando aquilo que viam e sentiam. Como referem (Hohmann & Weikart, 2004), “expressar sentimentos em palavras é um passo importante para as jovens crianças porque as ajuda a ganhar algum controlo sobre os seus sentimentos, e sobre as ações que esses sentimentos estimulam.” (p. 588).

Esta atividade também me auxiliou a compreender quais as conceções que as crianças possuíam acerca de comportamentos sociais positivos e negativos e a capacidade de resolução de conflitos, uma vez que em questões de moralidade é necessário colocar as crianças a pensar além do óbvio. (DeVries e Zan, 1997)

Inicialmente, comecei por apresentar ao grupo as diferentes imagens, deixando-os explorar as mesmas livremente para todos podermos observá-las; de seguida entreguei uma imagem a cada criança para cada uma analisar e, posteriormente, apresentar e comentar com todos os elementos do grupo as suas ideias, promovendo assim uma reflexão conjunta.

Assumindo depois um papel de mediadora, fui escutando e questionando as crianças acerca do que viam e como poderíamos resolver as situações de conflito sugeridas nas imagens.

“Eu já sei Andreia. Posso dizer.” (Z.)

“Sim Z. Coloca a tua imagem no meio da mesa para todos verem.” (estagiária).

“Aqui estamos a ver dois meninos.” (C.S)

“Isto é mau, está a tirar o brinquedo ao outro menino.” (Z.)

“Mau?”, perguntei, “Concordam com a Z.?”

“Não. É bom.” (M.)

“Este menino (aponta para a imagem), está a emprestar ao outro menino.” (C.C).

“Quando ele não quis mais e o amigo pediu ele deu ao amigo.” (Z.)



Figura 5- Exemplo de um comportamento social positivo (ajudar)

“Eles aqui estão a partilhar aquela coisa amarela.” (S.). Partindo do comentário de S. selecionei outra imagem (figura 6) e convidei o grupo a conversar sobre as diferenças entre partilhar e ajudar.



Figura 6- Exemplo de um comportamento social positivo (partilhar)

“Aqui a menina de amarelo deu um bocadinho da sua bolacha à outra. A mesma bolacha, aqui estão a partilhar.” (Z.)

“Partilhar é quando usamos a mesma coisa. Quando damos ao amigo o mesmo brinquedo ou a mesma bolacha, como a menina.” (S.)

“Sim. E vocês, lembram-se de alguma vez que partilharam?” (estagiária)

“Sim, quando dei uma bolacha do meu pacote ao T. Como a menina da imagem.” (Z.)

“No outro dia eu trouxe um livro e deixei os meninos todos, daqui e da outra sala, verem.” (C.S.)

“Quando partilhamos a bola de futebol e jogamos todos juntos. Se estivermos a jogar sozinho e os outros meninos a ver não estamos a partilhar a bola.” (M.)

“Então se partilhar é usar o mesmo objeto. O que estão a fazer os meninos da primeira imagem (imagem 5 no presente documento)?” (C.C.)

“Está a ajudar C.C !! O menino de azul está a ajudar o outro com a peça amarela.” (M.)

“O que vocês acham? Concordam com a M.?” (estagiária).

“Sim.” (Responderam todas as crianças).

“Então e vocês, alguma vez ajudaram alguém?” (estagiária).

“Sim, quando no outro dia ajudei o A. a vestir o casaco para ir embora com o avô.” (C.S.)

“Com a Mag. no outro dia, a arrumar o material de pintura uma com a outra.” (Z.)

“Eu já ajudei a P. e a mãe em casa a pôr a mesa para comermos.” (M.)

“Olha Andreia, às vezes a mãe em casa também me ajuda e eu a ela. Quando eu quero um brinquedo e não chego ou não sei onde está, a mãe vai lá e ajuda-me a procurar.” (C.C)



Figura 7-“Eu já fiz isso, ajudei a Mariana a beber água da garrafa dela e a tirar da mochila que ela não chegava.” (S.)

De seguida, a S. escolhe uma imagem e coloca no centro da mesa para todos observarem.

Sem precisar de realizar qualquer comentário as crianças logo afirmaram:

“Isso é mau.” (S.)

“É uma má atitude.” (Z.)

“O menino está com cara de mau e a menina está a chorar.” (C.C.)



Figura 8- Exemplo de um comportamento social negativo

“Porquê que acham que isto aconteceu?” (estagiária).

“Pode ser porque o menino tirou o lápis de cor da menina.” (C.S.)

“Ela também pode ter pedido e ele não ter emprestado. Ela chorou e ele zangou-se.” (Z.)

“Pode ter sido uma ou outra razão para ter acontecido. Mas vocês acham que isto que a imagem mostra está correto? (estagiária).

“Não.” (M.)

“Pois não, mas eu já vi isto acontecer aqui na sala. O que devemos todos fazer para não acontecer mais?” (estagiária)

As crianças começaram então a identificar situações idênticas, ocorridas na sala do jardim-de-infância.



Figura 9 - “Ontem aconteceu isto, a B. e a Ir. fizeram uma careta uma à outra quando a B. estava a chatear a Ir.” (Z.)



Figura 10- “Aconteceu isto com o A. e o Fb., eles queriam o mesmo lego pequeno e fizeram como os meninos.” (S.)

No decurso do diálogo, as crianças referiram-se por vezes a situações vividas em família.



Figura 11- " Eu, às vezes, faço isso com o mano e a mãe fica zangada comigo e com ele." (M.)

E ao longo da conversa vão afirmando:

"Temos de ser amigos." (C.C)

"Temos de partilhar e ajudar." (Z.)

"Não podemos bater, nem empurrar, nem agarrar. Devemos falar" (S.)

"Pedir desculpa, temos de pedir desculpa." (C.)

"É importante sermos todos amigos uns dos outros, partilhar, ajudar, dar e receber carinho e brincar em conjunto, respeitando todas as pessoas. Se as vezes nos zangamos podemos conversar, mas nunca bater aos nossos colegas. Combinado?" (estagiária)

"Sim. Combinado Andreia." (Responderam todas as crianças).

Este género de atividades, que desafia as crianças a conversar sobre situações de interações sociais positivas e negativas e a estabelecer ligações com o seu quotidiano, são importantes para promover capacidades de empatia e respeito pelos sentimentos e necessidades dos outros.

Segundo DeVries & Zan (1998), é importante que a discussão sobre estes temas seja suficiente para que todas as crianças sintam necessidade da regra, "ao refletirem juntas sobre os problemas da sala de aula, as crianças podem ser levadas a perceber a necessidade de haver regras." (DeVries & Zan, 1998, p. 138).

➤ 3.ª Estratégia: Exploração de Emoções

Esta atividade dá continuidade à anterior e é sugerida pela escuta da relação que algumas crianças estabelecerem entre situações de interação social e sentimentos dos personagens, "Quando somos amigos ficamos felizes e, às vezes, quando fazemos assim coisas que não são

tão boas, como puxar assim o peluche (Figura 9 no presente documento), ficamos tristes.” (M.)

A atividade teve como objetivos fomentar a participação e autonomia das crianças, a capacidade para identificar e refletir sobre emoções, sentimentos e desejos próprios e dos outros e desenvolver a expressividade através da interpretação de situações.

De acordo com Hohmann & Weikart (2004), “(...) as crianças pré-escolares começam a ser capazes de distinguir e descrever por palavras, as experiências emocionais associadas ao sentirem-se “felizes”, “zangadas”, “assustadas” e “tristes”” (p. 588).



Figura 12- Crianças a demonstrar diversas emoções

Em pequeno grupo foi introduzido um conjunto de cartões com diversas emoções e um espelho. Cada criança tinha de selecionar um cartão e representar ao espelho a emoção que esse cartão ilustrava, (Anexo 5), observando as suas expressões faciais através dele.

Nesse meio tempo, reconheciam e enunciavam situações reais que os faziam sentir aquela emoção. As crianças em idade pré-escolar são capazes de descrever, através do léxico, situações passíveis de desencadear determinadas emoções, recorrendo a situações típicas do seu quotidiano. (Gosselin, 2005).

Reparemos no seguinte diálogo:

“Vou tirar um cartão daqui da mesa?” (A.)

O grupo espera enquanto o A. retira o seu cartão e observa a emoção que aí está expressa.

“É feliz (realiza a expressão), eu fico feliz quando o Fr. brinca comigo.” (A.)

“E quando ficas mais feliz A.?” (M.)

“Quando brinco com o Fb, o M. e o T. à bola e quando o avô vem me buscar para passear comigo.” (A.)

“Agora sou eu, esta é zangado. Eu fico assim, zangado, quando mexem nas minhas construções sem pedir e estragam tudo.” (Fr.)

“Fb., é a tua vez. Escolhe um cartão.” (R.)

“Triste”- refere o Fb. ao ver o cartão- “Eu fico triste quando os meus amigos não brincam comigo e quando me magoam a jogar à bola, ou quando a mãe ralha comigo” (Fb.)

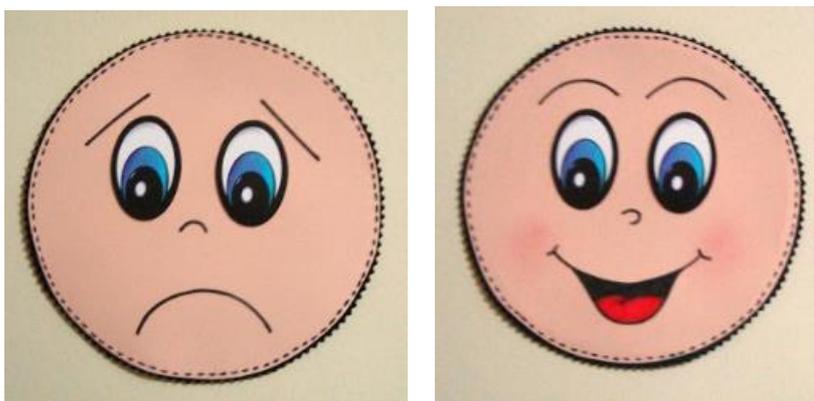


Figura 13- Dois dos cartões utilizados no jogo



Figura 14- Exemplo de crianças a exprimir, facilmente, a emoção do cartão



Figura 15- Crianças a visualizar as suas expressões faciais refletidas no espelho

O diálogo relatado mostra que as crianças convocaram para o jogo situações quotidianas de interação com pares na sala de jardim-de-infância e em família. As emoções individuais de cada criança são influenciadas pelas pessoas que a rodeiam e pela qualidade das relações que com elas estabelece. (Alzina, 2000).

Desde cedo a criança deve ter oportunidade para exprimir o que sente, aprender a identificar emoções e sentimentos para conseguir gerir os seus comportamentos e desenvolver autocontrolo. “A compreensão das suas próprias emoções é importante para o processo de socialização. Ajuda as crianças a controlar a forma como mostram os seus sentimentos e a serem sensíveis aos sentimentos dos outros.” (Garner & Power, 1996, citados em Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.353).

Este tipo de atividades é, também, importante para nós adultos, uma vez que nos ajuda a compreender as emoções e sentimentos das crianças em determinadas situações, para, assim, fornecer um apoio adequado atribuindo o nome correto ao que as crianças estão a sentir, respeitando os seus sentimentos e as suas emoções. Os adultos devem escutar e ser sensíveis aos sentimentos das crianças. Elas precisam de saber que os adultos «importantes» as aceitam incondicionalmente. (Roberts, 2004).

Esta atividade podia ter continuidade com a realização de *situações de role-play*, partindo das imagens e das emoções exploradas para criar dramatizações e assumir papéis. Através de situações de representação de papéis, as crianças vão diminuído o seu egocentrismo e conectando-se às perspetivas do outro. (Adler,2008).

➤ 4.ª estratégia: Leitura da história “Desculpa!”

A leitura pode ser um modo de as crianças apreenderem a realidade. As histórias que remetem para valores sociais são importantes, uma vez que contribuem para uma maior capacidade de adaptação da criança a situações inesperadas de amizade ou conflito. Estas narrativas, contribuem para a construção da identidade da criança, promovem um sentimento de pertença ao grupo e favorecem a expressão dos seus sentimentos e das suas emoções. (Balça, 2003).

Com o objetivo de proporcionar às crianças oportunidades para tomar a perspetiva do outro, ser sensível as suas necessidades e sentimentos e lidar com situações de conflito, recorri, de novo, à literatura para a infância, propondo a leitura da história “Desculpa!” (2009) de Norbert Landa e Tim Warns. (Anexo 6).

A narrativa centra-se na amizade entre um urso e um coelho e numa situação de conflito desencadeada pela posse de um objeto. Pretendia com esta atividade compreender como as crianças resolveriam a situação de conflito enunciada e favorecer a aprendizagem de competências de resolução dos seus próprios conflitos.

Começamos a exploração da história pelos elementos paratextuais, isto é, começamos por analisar a capa, a contracapa, o título e os autores.



Figura 16- História "Desculpa!" de Norbert Landa e Tim Warns

“Um urso e um coelho. Vamos ouvir a história de um urso e de um coelho.” (Fb.)

“Nas histórias que a Andreia conta eles são amigos, o Urso e o Coelho vão ser amigos.”(Is.)

“Sim, eles são amigos. Eles têm a mesma coisa na mão, é igual.” (M.)

“Parece um balão. O coelho está a mostrar uma cara engraçada, está com a boca aberta.”

(Mr.)

“Está admirado Mr.” (B.)

“Andreia o que está aí escrito? As letras, o que diz as letras?” (A.)

“Estas letras é o título do livro. Aqui, está escrito Desculpa!” (estagiária)

“Nós usamos essa palavra para pedir desculpa. Quando a mãe fica chateada, eu às vezes peço desculpa. (Ir.)

“Quando magoamos também pedimos desculpa” (Cl.)

“E quando pisamos, batemos ou empurramos.” (T.)

“Quando deixamos alguém triste, pedimos desculpa.” (Fr.)

“É para voltarmos a ser amigos.” (S.)

“Pois o Urso e o Coelho são amigos, vão chatear-se e depois vão pedir desculpa um ao outro.” (Z.)

Envoltas pelo sentido da palavra desculpa como título da história, as crianças mostraram um enorme interesse no enredo da mesma comentando o que viam e ouviam.

“O urso e o coelho eram muito amigos, eles viviam na mesma casa e tudo.” (Fr.)

“Pois, mas depois eles zangaram-se por causa do objeto que brilhava.” (M.)

“Eles ficaram zangados porque queriam o objeto ao mesmo tempo.” (Is.)

“Eles não estavam a partilhar e por isso o objeto rasgou.” (Mr.)

“Rasgaram o objeto e cada um levou a sua parte.” (Ma)

“O objeto era uma folha espelho, era interessante e era a primeira vez que eles viam.” (Ir.)

Interrompi propositadamente a leitura num ponto estratégico da narrativa, o momento em que o Urso e o Coelho viram costas um ao outro e separam-se zangados.

Posteriormente, em pequenos grupos, propus às crianças pensar sobre o problema entre as personagens e sugerir alternativas para a sua resolução de forma justa. Os dois grupos tendo por base a partilha e debate de ideias criaram versões diferentes, tendo em vista a criação de uma narrativa

Uns dos grupos decidiu, logo de imediato, que os animais tinham de voltar a ser amigos. Sem grandes interferências deixei que eles desenvolvessem o seu diálogo.

“Eles têm de voltar a ser amigos.” (Z.)

“Pois é, mas para ser amigos eles devem pedir desculpa um ao outro.” (M.)

“Claro que sim, por isso é que a história se chama Desculpa, eles têm de pedir desculpa.”

(Is)

“Boa. Também devem partilhar o objeto brilhante.” (T.)

“Sim para voltarem a ficar contentes e amigos. Eles devem estar tristes, foram embora sozinhos. Quando me zango com os amigos aqui na escola e fico sozinha também me sinto triste.”

(Mr.)

“Mas primeiro eles têm de pensar no que fizeram de mal. Pensar como nós fizemos com a Andreia (referência à atividade das interações sociais positivas e negativas).” (Z.)

“Sim. Depois de pensarem e verem que é mau eles serem amigos e estarem zangados, eles vão ter um com o outro.” (Is.)

“Quando chegam perto um do outro pedem desculpa.” (T.)

“E o papel? Eles rasgaram o papel!?” (M.)

“Colam com fita-cola M. e brincam com o papel inteiro, um de cada vez. Pode ser?” (Z.)

“Assim ficam amigos para sempre, aprendem a não ficar zangados e a partilhar.” (Mr.)

“Depois voltam para a sua casa Urso & Coelho. Ficam amigos para sempre, partilham as coisas, ajudam e dão carinho.” (Ir.)

Através deste diálogo e do resultado final da narrativa (Anexo 7¹), percebemos que as crianças definiram o problema, conseguiram verbalizar os sentimentos das personagens tendo em conta os seus próprios sentimentos e sugeriram alternativas positivas para a sua resolução.

Como refere Lino (1996), “A passagem da história à clarificação de valores é muito natural; as crianças distinguem claramente entre comportamentos adequados e desadequados, (...), e chegam, (...), a comparar os comportamentos das personagens das histórias com situações vividas por elas próprias no jardim-de-infância.” (p. 95).

Na sequência desta atividade, cada grupo foi desafiado a representar através de um desenho a história que tinham escutado e os desfechos que tinham escolhido. Selecionar o que queriam retratar, o que cada um devia desenhar e que materiais utilizar (lápiz, folha, marcadores, tintas, entre outros), promoveu o diálogo, a partilha e a negociação entre os elementos dos grupos para conciliarem as suas vontades.

¹ Anexo 7- Grupo 2

“Eu estou a pintar o céu porque eles estão na floresta e dá para ver o céu.” (Mr.)

“Eu pinto as árvores, porque a floresta tem árvores.” (Z.)

“Eu ajudo-te Z., pinto as folhas.” (lr.)

“Eu faço a casa Urso & Coelho, para onde eles vão no final.” (T.)



Figura 17- Trabalho em cooperação

Em grande grupo, os dois grupos apresentaram as suas produções e foram conversando sobre como o urso e o coelho podiam ter resolvido o problema antes de se zangarem.

“Eles podiam ter falado quando encontraram o objeto brilhante.” (A.)

“Claro, deviam conversar e não ter começado logo a puxar o objeto.” (Fb.)

“Eles até ficaram zangados um com o outro.” (Ma.)

“Se eles se tivessem juntado logo um ao outro para se verem no objeto não tinham puxado e rasgado.” (Is.)

“Falar uns com os outros é muito importante. Assim não acontece o mesmo que aconteceu com o Urso e o Coelho.” (Cl.)

No sentido em que fui escrevendo o que me iam contado aquando da criação das narrativas em pequeno grupo, para solucionar o problema das personagens, acabei por ler em voz alta as mesmas, ajudando as crianças a associar a linguagem oral com a linguagem escrita.



Figura 18- Apresentação dos finais através dos desenhos



Figura 19- Resultado final das produções das crianças

Para concluir, a leitura da obra foi retomada e as crianças puderam comparar as soluções que tinham proposto com o desfecho da história. A criação destas narrativas foi uma ocasião para as crianças perceberem como resolver situações de conflito de forma positiva e a importância de pedir desculpa.

Esta sequência de atividades favoreceu a comunicação entre as crianças e com os adultos, e permitiu desenvolver nas crianças competências sociais de colaboração, de partilha e tomada de decisão.

De igual forma, apresentam uma vertente de aproximação à escrita, pois, segundo Viana & Ribeiro (2014), as propostas de escrita na educação pré-escolar devem passar por uma conceção que enfatiza a elaboração oral de diversos tipos de texto, onde a escrita gráfica fica ao encargo do educador. Quando falamos em escrever, “a escrita deverá ser articulada com o desenvolvimento da linguagem oral/expressão, contribuir para o aumento do gosto e da motivação para a leitura e estar associada a atividades como falar, desenhar e brincar.” (Viana & Ribeiro, 2014, p. 27).

➤ 5.ª Estratégia: Teia da Amizade

Outra das atividades realizadas ao longo do projeto foi a construção de uma “Teia da Amizade”, uma estratégia sugerida pela escuta das falas de algumas crianças sobre a amizade. “Nós sentimos os amigos no coração” (A.)

Com a intenção de promover a clarificação do valor da amizade e a expressão de sentimentos, em grande grupo procedemos à criação de uma teia, mediante a passagem do novelo de lã entre as crianças e a partilha de ideias sobre o que é ser amigo.

“Ser amigo é dar beijinhos.” (Is-Z)

“Ser amigo é dar festinhas.” (Z-Ir)

“Ser amigo é brincar juntos.” (S-C.S)

“Ser amigo é dar abraços.” (C.S)

Ao longo desta dinâmica, as crianças justificavam porquê que escolhiam A ou B.

“Eu vou dar a linha à Mr porque gosto dela e porque nos ajudamos.” (A.)

“E eu vou passar a C.C, ela é amiga e ajuda a fazer os trabalhos.” (Mr)

“Eu vou dar a B. Gosto dela porque ela agora empresta os brinquedos.” (C.C)

“Obrigada amiga! Eu vou dar à Mar porque ela é minha amiga e porque eu gosto de a ajudar quando ela precisa.” (B.)

Este diálogo repetiu-se até todas as crianças estarem unidas pelo novelo de lã vermelho. No final uma criança disse: “Que giro Andreia. Olha parece a teia de uma aranha, eu já vi e ela também tem assim muitas linhas.” (R.).



Figura 20- Criação da "Teia da Amizade"

Após este momento surgiu, então, de forma natural, uma conversa sobre o que não é ser amigo: “Bater não é ser amigo.” (A.), “Empurrar também não é” (Fr.), “Às vezes o T. bate e dá pontapés às pessoas, a nós e à P.” (C.C.), “Eu não gosto quando a C.S tenta mandar em mim quando estamos a brincar.” (B.), “Pois B., mas tu às vezes também fazes isso. Estás a ver não podes fazer aos outros... tu também não gostas.” (Mag.), “Ninguém pode fazer isso, isso não é ser amigo.” (R.). “Essas coisas não podem entrar aqui na teia, temos de ser todos amigos.” (Fb).

As falas das crianças põem em evidência a sua iniciativa e a ativa participação na atividade, convocando experiências vividas, verbalizando ideias e sentimentos e refletindo sobre a sua adequação no âmbito das relações que estabelecem entre si. Como inicialmente eu pretendia, foram criadas oportunidades para identificar os amigos e expressar ideias sobre o que é ser amigo, refletir acerca do valor da amizade e desenvolver um sentimento de pertença ao grupo.

Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e na relação com os outros.” (Lopes da Silva, Marques, Mota & Rosa, 2016, p. 33). Assim, as propostas educativas apresentadas às crianças devem centrar-se num processo de valorização, o educador é um criador de condições que permitem às crianças evoluir no processo de aquisição de valores. (Lino, 1996).

Na continuidade da dinâmica anterior convidei as crianças a ouvir “Canção dos Abraços” (Anexo 3) de Sérgio Godinho. “A abordagem à Música no jardim-de-infância dá continuidade às emoções e afetos vividos (...), contribuindo para o prazer e bem-estar das crianças.” (Lopes da Silva, Marques, Mota & Rosa, 2016, p. 54).



Figura 21- Crianças colocam-se de pé e dão as mãos quando começam a ouvir a música



Figura 22- Abraço coletivo durante a música de Sérgio Godinho

Depois de ouvirmos a canção algumas vezes, propus às crianças representar a sua interpretação da letra através da expressão corporal. “A expressão corporal livre, a partir de estímulos musicais diversificados, constitui uma experiência única: a partir do “ouvir” a crianças “faz”, criando e interpretando.” (Lopes da Silva, Marques, Mota & Rosa, 2016, p. 54).

Para finalizar esta atividade sugeri a cada criança, representar através do desenho os seus amigos. Este desenho, além de desenvolver e enriquecer a criatividade e o sentido estético das crianças, pretendia promover uma reflexão acerca das atividades desenvolvidas.



"Desenhei as minhas amigas e um jardim. Porque eu gosto de passear com elas no jardim e brincar na relva." (Is.)



"Desenhei os meus melhores amigos daqui: o Fb., o M. e a Ma. Também fiz alguns passarinhos porque os animais também têm amigos." (Fr.)



"Desenhei as minhas amigas, eu e a minha irmã pequenina a P. A P. também é muito minha amiga como a Ir. e a S. Fiz corações, porque é no coração que gosto muito delas." (Z.)

Figura 23- Exemplos de desenhos das crianças

Esta sequência de propostas pedagógicas revelou-se bastante prazerosa, tendo dado um importante contributo para melhorar o clima relacional no grupo como se pode inferir a partir de algumas das suas apreciações. "Gostei desta atividade Andreia." (C.C), "Foi giro fazer uma teia com o fio, ficamos todos ligados uns aos outros." (A.), "Agora vamos lembrar-nos sempre da teia da amizade." (T.), "Foi muito giro, ficamos ligados parecia a teia de uma aranha." (Z.)

3.3. Avaliação das Estratégias de Intervenção

Em contextos de educação pré-escolar, cabe ao educador promover não só o desenvolvimento das competências cognitivas, intelectuais e físicas das suas crianças, mas, também, das sociais. Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), “o desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto.” (Lopes da Silva, Marques, Mota & Rosa, 2016, p. 10).

O projeto de intervenção pedagógica desenvolvido, partiu da identificação de algumas dificuldades nas interações entre as crianças e na resolução de problemas interpessoais. Essas dificuldades diziam respeito a partilhar e cooperar com os colegas, reconhecer e respeitar os sentimentos e necessidades dos outros e negociar soluções positivas para situações de conflito.

Neste sentido, as estratégias de intervenção pedagógica desenvolvidas visaram a promoção do desenvolvimento de competências sociais, envolvidas na resolução de conflitos interpessoais.

A leitura de contos narrativos, o diálogo sobre situações positivas e negativas de interação social e o desenvolvimento de atividades envolvendo a cooperação entre pares, foram algumas das atividades desenvolvidas ao longo do projeto.

As atividades que envolveram o desafio da cooperação entre as crianças para alcançar objetivos comuns, revelaram-se importantes ao desafiar a ajuda mútua, o trabalho colaborativo, a troca de ideias e o reforço das relações interpessoais. “Nos primeiros anos, o tempo destinado a vários tipos de atividade deve ser equilibrado de forma a que se disponha diariamente de oportunidades de interação cooperativa e espontânea (...)” (Katz, & McClellan, 1996, p. 44).

A leitura de histórias em torno de valores sociais como a amizade e a partilha e a tomada de consciência de emoções e sentimentos, possibilitou às crianças identificar e definir problemas, pensar em alternativas para os resolver, reconhecer e nomear emoções e sentimentos e estabelecer conexões com as suas vivências individuais e em grupo.

Utilizar os livros permitiu, também, desenvolver nas crianças o conhecimento de emoções e de sentimentos, os seus e dos outros. A leitura da obra “Sobe e Desce” foi o ponto de partida para identificar, nomear e conversar sobre emoções; zanga, tristeza, alegria e medo e tomar consciência da experiência emocional própria e dos outros.

O diálogo em torno de imagens ilustrando comportamentos sociais positivos e negativos desafiou as crianças a definir problemas, a identificar pontos de vista e interesses em confronto, a formular juízos sobre a adequação de alternativas para a resolução dessas situações e a refletir sobre as suas vivências.

Construir uma “teia da amizade” permitiu às crianças fazer e expressar escolhas, reconhecer e nomear as emoções próprias, ser sensível aos sentimentos dos outros e fortalecer as relações no seio do grupo.

De uma forma geral, as atividades desenvolvidas durante o projeto revelaram-se positivas e resultaram numa melhoria significativa das interações entre os pares. Foi possível observar no grupo uma maior disposição para cooperar, comportamentos de ajuda e de partilha mais frequentes, mais sensibilidade e respeito pelos outros.

Estes progressos podem indiciar uma compreensão da experiência subjetiva dos outros e a crescente tomada de consciência das consequências dos seus próprios comportamentos nos seus pares. A título de exemplo, após escolherem a área para a qual queriam ir, B. e C.S. percebem que querem o mesmo objeto, ou seja, a tábua de engomar. B. diz para C.S, “Agora ficas tu com ela. Quando acabares e não precisares mais posso ser eu?” “Sim!” Responde C.S.”. (Anexo 9).

Sendo observável algumas mudanças nas crianças e nos seus comportamentos num período tão curto de intervenção, podemos afirmar que este projeto cumpriu os seus propósitos. Porém, como bem sabemos, o desenvolvimento social das crianças é um processo moroso e este tipo de aprendizagens só são bem-sucedidas se forem fomentadas de uma forma intencional e sistemática. “O desenvolvimento social das crianças não pode ser apressado (...) quando damos tempo às crianças para repetir e ganhar mestria, elas mudam e crescem.” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 579).

Penso que o desenvolvimento deste projeto e a minha presença na sala de atividades foi uma mais valia para as crianças, além das aprendizagens efetuadas e já enunciadas, o retorno que as suas famílias me deram foi motivador e demonstrativo de que as atividades desenvolvidas foram para além da sala.

Alguns testemunhos dos pais e encarregados de educação, sugerem que as crianças conversavam em casa sobre as atividades realizadas, “O M. fala muito das boas e das más atitudes. Quando o irmão fala muito alto com ele refere que é uma má atitude, que fica triste e que eles deviam ser amigos.” (Mãe do M., numa alusão à atividade do diálogo sobre interações

sociais positivas e negativas.); “A Cl. sempre gostou muito que eu lhe contasse histórias, mas agora pede, especificamente, histórias onde as personagens sejam amigas. Inclusive, já lhe voltei a ler algumas histórias que a Andreia leu.”; “O R. já conversou comigo sobre isso, sobre as histórias onde as personagens nos mostram o que é a amizade e ser amigo.” (Mãe da Cl. e do R. referindo-se às atividades de exploração de histórias).

Em jeito de conclusão, no final deste projeto de intervenção pedagógica as relações entre pares eram mais positivas e os comportamentos de orientação para o outro eram mais evidentes.

Considerações Finais

Ao longo deste ponto, pretendo refletir sobre o resultado que o projeto de intervenção pedagógica teve na aprendizagem do grupo de crianças e nas minhas próprias aprendizagens, profissionais e pessoais.

O projeto de intervenção pedagógica que se detalhou e analisou ao longo deste relatório, foi desenvolvido tendo por finalidade uma melhoria nas interações entre pares num grupo de crianças e o desenvolvimento das suas competências para a resolução dos conflitos interpessoais.

Inspirado na metodologia de Investigação-Ação, este projeto assumiu, de igual forma, uma dimensão investigativa. Desta forma, a observação e recolha de dados, a pesquisa e leitura sobre o tema, o planeamento e a avaliação das intervenções realizadas foram práticas presentes ao longo da minha atuação pedagógica que permitiram construir diversas aprendizagens profissionais e melhorar a minha prática.

Ao longo de todo o nosso processo de formação ouvimos falar da importância da observação, do planeamento e da avaliação como processos inerentes à ação profissional do educador e do professor. Porém, é quando chegamos a um contexto de estágio que temos real perceção dessa importância.

Através do ato de observar, procurei estar atenta às conversas e ações das crianças durante os vários tempos da rotina diária para as conhecer, para compreender a dinâmica educativa e identificar interesses e dificuldades nesse contexto. A observação permitiu reconhecer a problemática do projeto de intervenção, apoiou a sua conceção, a definição dos seus objetivos e estratégias e respetiva avaliação.

Quando iniciei o projeto de intervenção pedagógica senti alguma dificuldade na planificação das atividades. Esta dificuldade foi ultrapassada com o progressivo conhecimento das crianças e a reflexão sistemática sobre a minha prática pedagógica.

A este propósito, destaco o trabalho em colaboração com a educadora cooperante e com a professora supervisora de estágio que, com os seus anos de experiência e conhecimento sobre a educação pré-escolar me ajudaram a desenvolver a capacidade de sempre fundamentar, e com intencionalidade pedagógica, as atividades planeadas. Os diálogos com a orientadora cooperante e com a supervisora universitária foram importantes para aprender a refletir e a avaliar a minha prática profissional, identificando aspetos mais e menos positivos, convocando referenciais

teóricos e definindo objetivos de progresso.

O processo de documentar o projeto tornou-se, também, numa das aprendizagens mais relevantes ao longo deste percurso, na medida em que me levou a ser cada vez mais rigorosa no processo de observar, registar e refletir. Escrever enquanto que as crianças falavam, tentando continuar o diálogo, bem como fotografar aquilo que me parecia mais relevante, revelou-se uma tarefa bastante complicada.

Registar e simultaneamente continuar a acompanhar aquilo que de mais pertinente está a acontecer, é um desafio que se vai ultrapassando à medida que decorre a prática.

Ao longo do estágio percebi os inúmeros desafios que a intervenção pedagógica na área da formação pessoal e social das crianças acarreta. Apesar disso considero que esta é uma área de aprendizagem e desenvolvimento basilar em idade pré-escolar. Como profissionais de educação devemos criar condições favoráveis ao estabelecimento de interações sociais positivas e à progressiva autonomia das crianças na resolução de conflitos.

Apercebi-me, igualmente, da importância de respeitar e valorizar os interesses e ideias das crianças e a sua participação ativa no dia a dia no jardim de infância. Importa assegurar o bem-estar de cada criança, criar um clima de apoio e oferecer as ferramentas necessárias para que estas desenvolvam novas competências e aprendizagens.

Com base nas leituras que fiz, compreendi que as interações e relações que as crianças estabelecem no jardim de infância, influenciam o modo como se vêm a si próprias e aos outros. Percebi ainda que no âmbito das interações com os pares, os conflitos são inevitáveis e constituem oportunidades de crescimento para as crianças.

Sendo este um fenómeno inevitável, cabe aos educadores apoiar as crianças a resolver os seus conflitos e auxiliá-las na progressão da sua autonomia para a resolução dos mesmos. De acordo com o currículo High-Scope, outro aspeto a que o educador deve estar atento são as estratégias de prevenção de conflitos que passam pela organização do ambiente físico de aprendizagem e de uma rotina diária consistente.

Em suma, o estágio revelou-se um caminho de desenvolvimento profissional e pessoal extremamente valioso; no plano profissional por tudo o que já foi enunciado e no plano pessoal por possibilitar o relacionamento e o trabalho com os outros e oportunidades de lidar com o inesperado, trabalhando assim medos e receios.

De facto, o projeto de intervenção pedagógica e a redação deste relatório permitiram realizar múltiplas aprendizagens, estimulando o desenvolvimento de competências profissionais relevantes para o meu futuro como educadora de infância.

A minha formação não termina com a conclusão deste relatório e do curso de mestrado. Tenho consciência que a nossa profissão exige uma constante busca e pesquisa de novos conhecimentos que apoiam uma melhoria da nossa prática como profissionais. Como tal, no futuro, pretendo aprofundar o meu conhecimento sobre metodologias pedagógicas que promovam a aprendizagem ativa das crianças, além de promoverem um clima de bem-estar e apoio.

Referências Bibliográficas:

- Adler, D. (2008). *Intervenção pedagógica em valores morais nas séries iniciais do ensino fundamental*. São Luís: MA.
- Almeida, A. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos da Criança.
- Alzina, R. (2000). *Educación y bienestar*. Barcelona: Editorial Práxis, S.A.
- Arádiga, A. & Tortosa, C. (1996): *Las habilidades sociales en la escuela*. Madrid: Editorial EOS.
- Balça, A. (2003). Somos todos irmãos, somos todos diferentes, a narrativa infanto-juvenil como meio de promover uma educação multicultural. In F. Azevedo (Coord.), *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas. Actas do I Encontro Internacional*. (pp.421-28). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Balça, A. (2006). A Promoção de uma educação multicultural através da literatura infantil e juvenil. In F. Azevedo (Coord.), *Língua materna e literatura infantil: Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp. 231 - 244). 1º Edição. Lisboa: LIDEL.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coimbra, J., L. (1990). Desenvolvimento interpessoal e moral. In B. P. Campos, *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens V. II* (pp. 11 – 44). Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação – ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas* (pp. 455- 479). Braga: Universidade do Minho, Instituto da Educação.

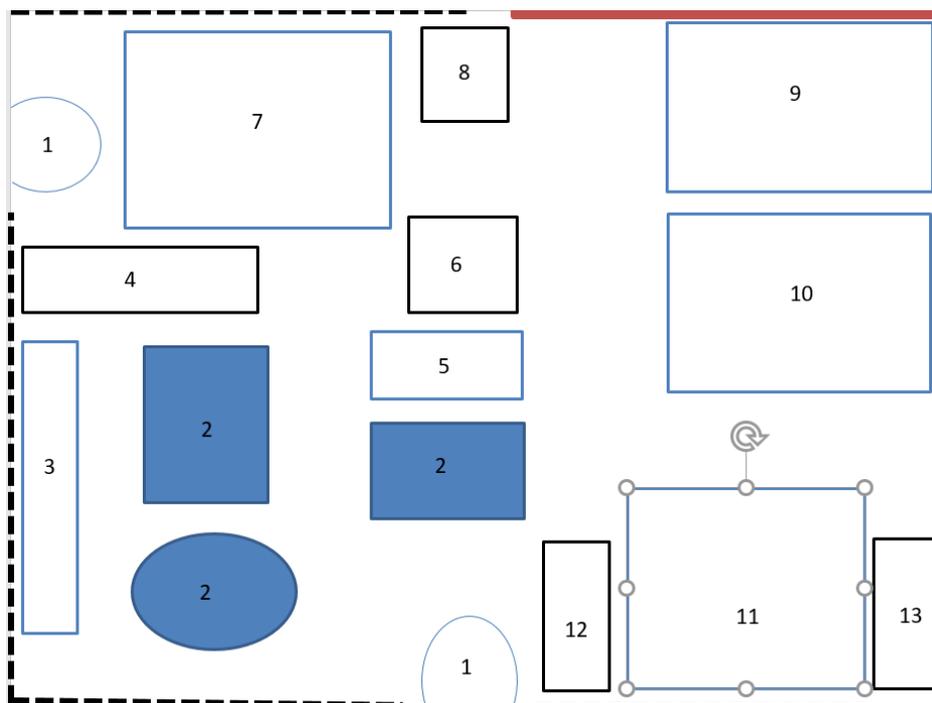
- Cruz, M. C. (2000). *Comportamento, aprendizagem e relações sociais no grupo de pares. Um estudo exploratório em alunos do ensino básico*. Relatório de Mestrado em Psicologia. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- DeVries, R. & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dyson, A. & Genishi, C. (2002). Perspectivas das crianças enquanto utilizadoras da língua: A língua e o ensino da língua na educação de infância. In B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 265-300). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Evans, B. (2002). Preventing conflicts and creating emotionally healthy environments. In B. Evans, *You can't come to my birthday party!: Conflicts resolutions with young children* (pp. 287-337). Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.
- Gosselin, P. (2005). Le décodage de l'expression faciale des émotions au cours de l'enfance. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, Vol. 46, N. 3, 126-138.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. (3ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jeffers, O. (2012). *Sobe e desce*. Porto: Orfeu Negro.
- Johansson, E. & Emilson, A. (2016). Conflicts and resistance: potentials for democracy learning in preschool. *International Journal of Early Years Education*, Vol. 24, N.1, 19-35.
- Katz, L., & McClellan, D. (1996). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Educação pré-escolar: A construção social da moralidade* (pp. 13 – 47). 1ª Edição. Lisboa: Texto Editora.

- Ladd, G., W., & Coleman, C., C. (2002). As relações entre pares na infância: Formas, características e funções. In B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 144 – 148). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Landa, N., & Warnes, T. (2009). *Desculpa!*. Lisboa: Minutos de Leitura.
- Lino, D. (1996). A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais. Relato de uma experiência de formação da equipa educativa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A educação pré-escolar: A construção social da moralidade* (pp. 76 – 102). 1ª Edição. Lisboa: Texto Editora.
- Lopes da Silva, I. Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGE).
- Lopes, J. A., Rutherford, R. B., Cruz, M. C., Mathur, S. R., & Quinn, M. M. (2006). *Competências sociais. Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M., A. (2001). *A investigação-ação na formação reflexiva do professor estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nascimento, I. (2003). A dimensão interpessoal do conflito na escola. In M., E., Costa (Coord.), *Gestão de conflitos na escola* (pp. 195 - 255). Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira Formosinho, J. (1996). A construção social da moralidade pela criança pequena. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A educação pré-escolar: A construção social da moralidade* (pp. 51 – 74). 1ª Edição. Lisboa: Texto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do projecto infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 15 – 42). 3ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. 8ª Edição. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento de crianças*. Porto: Porto Editora.
- Roberts, R. (2004). Pensando em mim mesmo e nos outros: Desenvolvimento pessoal e social. In I. Siraj-Blatchford (Org.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 144 – 160). Lisboa: Texto Editora.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos* (pp.143-163). Porto Alegre: ArtMed.
- Vandenplas-Hopler, C. (1982). *Educação e desenvolvimento social da criança*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Viana, F. & Ribeiro, I. (2014). *Falar, ler e escrever- Propostas integradoras para jardim de infância*. 1.ª edição. Carnaxide: Santillana.

Anexos

Anexo 1: Planta da Sala do Jardim de Infância



Legenda:

1: Portas

2: Mesas

3: Área das Ciências

4: Estante com livros infantis

5: Estante/Área dos Jogos

6: Estante dos disfarces

7: Área do acolhimento/Área da Biblioteca/Área dos disfarces

8: Mesa da Educadora Cooperante

9: Área das construções

10: Área da Casa

11: Área da Expressão Plástica

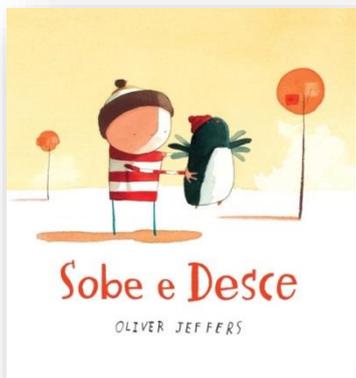
12: Estante com material de Expressão Plástica

13: Banca

 Janelas

 Quadros de Cortiça

Anexo 2: História “Sobe e Desce” de Oliver Jeffers



Era uma vez dois amigos...que faziam sempre tudo juntos.

Até que um dia o pinguim decidiu que havia uma coisa importante que queria fazer sozinho...voar.

Afinal de contas, ele tinha asas, ainda que não funcionassem lá muito bem.

Mas isso não o impediria de tentar.

E tentar de novo. Só que nada resultava, e ao fim de algum tempo, o pinguim já não sabia o que fazer.

O rapaz até o convidou a dar uma volta no seu avião, mas o motor ainda se queixava do último voo. E, além disso, não era a mesma coisa. O pinguim queria voar sozinho.

Após alguma pesquisa, parecia mesmo que tudo estava contra ele.

Então, o rapaz e o pinguim decidiram que era altura de pedir ajuda...quando algo chamou a atenção do pinguim, e ele percebeu que era aquela a sua oportunidade.

Com o entusiasmo, desatou a correr sem dizer nada. O rapaz não sabia para onde é que ele tinha ido.

Procurou por todo o lado e, por instantes, pensou mesmo que tinha reencontrado o seu amigo. Mas nenhum destes pinguins sabia jogar o seu jogo preferido.

Entretanto, o pinguim tinha encontrado o sítio certo e foi logo contratado. Em breve, ia voar...

Porém, subitamente, percebeu que não sabia do seu amigo nem como voltar a casa.

À noite, o pinguim começou a sentir muitas saudades do amigo. O rapaz, por sua vez, estava tão preocupado com o amigo que não pregava olho.

No dia seguinte, o rapaz pensou em todos os sítios o pinguim podia estar até que algo lhe chamou a atenção. Não tinha tempo a perder.

Chegara o grande momento, mas, sem saber porquê, o pinguim começava a duvidar se queria mesmo voar. Queria tanto que o rapaz estivesse ali...Teria ele dado pelo seu desaparecimento?

Mas já era tarde para pensar nisso. Saiu disparado como uma bala!

O rapaz apressou-se na esperança de ainda encontrar o seu amigo.

O pinguim nem acreditava que podia voar tão alto e tão veloz, e não fazia ideia de como ia aterrar. Estava aterrorizado e queria que o amigo estivesse ali para ajudar.

O rapaz estava à espera dele para o apanhar. Os dois amigos chegaram à conclusão de que as asas do pinguim não funcionam lá muito bem...porque os pinguins não gostam de voar.

E então caminharam juntos até casa... para jogarem o seu jogo preferido.

Anexo 3: Guião de Leitura: “Sobe e Desce” de Oliver Jeffers

1ª Fase: Pré Leitura

Exploração da capa, da contracapa e do título da obra.

Realização de uma primeira exploração com as crianças, encorajando-as a expressar as suas ideias, sobre o que pensam ser o tema da história, através das ilustrações da capa, da contracapa e do título.

2ª Fase: Leitura

Leitura da obra selecionada.

Nesta fase são esclarecidas dúvidas e questões que possam surgir às crianças no decorrer do conto.

3ª Fase: Pós Leitura

Diálogo sobre a obra. Nesta fase são dirigidas, às crianças, as seguintes questões:

- Que relação mantém o pinguim e o menino?
- Como sabem que o menino e o pinguim são amigos? (evidências da história que mostrem amizade)
- O menino ficou triste por o pinguim querer voar sozinho ou ajudou o amigo?
- O que faziam se o pinguim fosse vosso amigo?
- Como é que ficavam se, tal como aconteceu ao pinguim e ao menino, perdessem o vosso amigo?
- Quando estava quase a voar o pinguim estava feliz? Porquê?
- Acham importante ter os nossos amigos nos momentos mais marcantes para nós? (através do momento em que o pinguim ia voar e não viu o amigo)
- O que fez o menino para ajudar o pinguim na aterragem? Isso é um bom amigo?
- Como termina a nossa história? O que fazem o pinguim e o menino?

Estas questões permitem encorajar as respostas pessoais das crianças e promover a reflexão sobre o texto, convidando os alunos, por exemplo, a identificar aquilo que é mais significativo para eles e a comparar as suas ideias iniciais com as finais.

Anexo 4: Imagens utilizadas na estratégia do diálogo sobre interações sociais



Quatro imagens ilustrando comportamentos sociais positivos



Quatro imagens ilustrando situações de conflito

Anexo 5: Cartões das Emoções



Surpresa



Tristeza



Felicidade

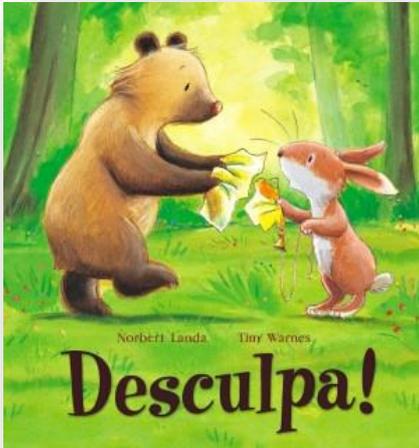


Medo



Zangado

Anexo 6: História “Desculpa!” de Norbert Landa e Tim Warnes



O Urso e o Coelho eram os melhores amigos que possas imaginar. Viviam juntos na casa Urso & Coelho.

Cozinhavam refeições Urso & Coelho na sua cozinha Urso & 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 & 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 histórias. Partilhavam o maravilhoso sentimento de serem um bom amigo e de ter um bom amigo.

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

-“Olha Urso!”- disse ele. “O que é aquilo lá em baixo?”

O Urso ajudou o Coelho a descer pelo cesto-elevador, e desceu também, pelas escadas.

Os dois foram a correr para observar melhor o estranho objeto.

O Urso aproximou-se e ficou a observar. Nunca tinha visto algo tão brilhante!

-“Uau!” exclamou ele. “É a minha imagem! Olha, Coelho. Que orelhas de Urso fofinhas eu tenho!”

Então o Coelho observou também o objeto brilhante.

-“Deves estar a brincar,” disse ele. “É a minha imagem! As minhas lindas e compridas orelhas, não as vês?”

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

O Coelho agarrou e o Urso puxou, e o Coelho puxou e o Urso esticou... até que o objeto brilhante se rasgou em dois.

Zangados voltaram as costas e foram embora...cada um com o seu pedaço.

Oh, como estava furioso o Coelho! Apressou-se a voltar para a Casa Urso & Coelho e bateu com a porta. Já em casa, pendurou o objeto brilhante na parede, olhou para a sua imagem e disse muito orgulhoso: “Que orelhas compridas maravilhosas!”

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

Entretanto, o Urso, zangado, trepou à casa da árvore e pendurou o seu pedaço brilhante na parede. Sentou-se e ficou a admirar as suas orelhas, tão redondas e fofinhas. Depois, ficou a olhar para a Casa Urso & Coelho.

-“Eu não preciso de um amigo como este,” resmungou ele.

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

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

No topo da cada da árvore, o Urso ficou a observar a Lua, Sentia-se triste e sozinho, tal como o seu amigo.

-“O que poderei fazer para o Coelho ficar contente e voltar a ser meu amigo?” pensou ele.

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

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

Quando viu o Urso, o Coelho aproximou-se dele e disse baixinho, “Desculpa, Urso. Podes ficar com a minha imagem!”

“Não, não, eu é que peço desculpa!” disse o Urso, dando-lhe a sua.

Mas quando se sentaram juntinhos, os amigos olharam para os dois pedaços brilhantes e o que viram?... a imagem do Urso e do Coelho! “Assim está perfeito!” disseram muito contentes.

Anexo 7: Finais da História “Desculpa!”

Grupo 1

“Depois de se zangarem, o urso e o coelho ficaram muito tristes porque se tinham separado. Eles tinham muitas saudades um do outro, de lerem histórias juntas e de viverem juntos.

Então, decidiram pedir desculpa um ao outro.

No dia seguinte, encontraram-se na floresta e pediram desculpa um ao outro.

Urso e Coelho: Desculpa!

O urso e o coelho ficaram outra vez amigos e voltaram para casa onde cozinham juntos e leram histórias.

Antes de irem para a cama, decidiram juntar a folha brilhante. Quando a colaram e olharam os dois para a folha, viram a cara um do outro.

Os dois amigos perceberam então que se viam os dois na folha, bastava partilhá-la.

O urso e o coelho aprenderam que devemos partilhar as coisas com os nossos amigos.”

Grupo 2

“O Urso e o Coelho estavam em casas diferentes. Saíram cada um da sua casa para ir ter um com o outro, estavam tristes porque estavam chateados e eram muito amigos.

O urso quando chega perto do coelho pede desculpa:

-Desculpa Coelho, eu não volto a fazer isso.- disse o urso

Coelho: Eu também peço desculpa, nós somos muito amigos.

Urso: Os amigos partilham as coisas Coelho. Vamos partilhar o objeto brilhante

Coelho: Mas está rasgado. O que podemos fazer?

Juntos os amigos foram para a casa Urso & Coelho arranjar o objeto, puseram fita-cola para juntar os pedaços e resolver o problema.

Urso e Coelho: Vamos colocar o objeto brilhante na parede.

Felizes por terem resolvido o problema e serem de novo amigos, o urso e o coelho foram ler um livro juntos, pegaram nos livros e levaram um livro para a cama. O coelho leu um livro ao seu amigo urso até dormirem.

Assim ficaram amigos para sempre, aprenderam a não ficar zangados e a partilhar.”

Anexo 8: “Canção dos Abraços” de Sérgio Godinho

São dois braços, são dois braços
servem para dar um abraço
assim como quatro braços
servem para dois abraços (2x)

E assim por aí fora
até quando for a hora
vão ser tantos os abraços
que não vão chegar os braços

Vão ser tantos os abraços
que não vão chegar os braços
pros abraços

(instrumental)

Vão ser tantos os abraços
que não vão chegar os braços
pros abraços

Anexo 9: Notas de observação

Nota 1:

Aquando do tempo das áreas, a C.C., a C.S., a Is., a Cl. e o M., estavam na área dos disfarces a preparar uma dramatização e quiseram que eu fosse o seu público. Como tal, aproveitei este momento para observar as suas interações e o processo de negociação para chegarem a um consenso quanto à sua apresentação.

Ao atentar nos seus diálogos, reparei em frases como, “Concordam que eu seja a mãe? Não se importam” (C.C), “Quem quer ser a filha?” (Is.), “Acham que devemos fazer a casa naquele lugar ou naquele?” (Cl.) e “Temos todos de conversar e não mandar.” (Is.)

Nota 2:

No tempo de recreio era permitido às crianças levarem para o exterior brinquedos e materiais que traziam de casa. Neste dia, a Is. trouxe de casa um livro pop-up que despertou o interesse de algumas crianças. Ao aperceber-se desse facto, foi a própria Ir. que propôs às restantes crianças, “Vamos fazer uma roda e colocar o livro no meio para todos vermos” (Ir.). As crianças acederam à proposta da Is. e a Z completou dizendo “Cada uma podia virar uma página. Assim todos tocamos e vemos como cresce o livro.”

Nota 3:

O T., o Fb. e o A estavam na área dos jogos a montar um puzzle em grupo. Quando terminaram, o T. chamou-me para ver o que tinham feito. Disse-lhes que algumas peças estavam no sítio errado, “A culpa é do A., ele é que pôs mal a peça.” (Fb.), “Não, não Fb., a culpa é de todos, estávamos todos a fazer o puzzle.” (T.)