

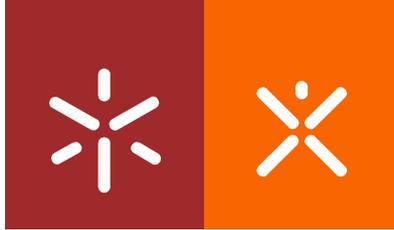


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sónia Arminda da Rocha Rodrigues

**Promover as Competências Sociais da
criança no Jardim-de-Infância e na Creche**

outubro de 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sónia Arminda da Rocha Rodrigues

**Promover as Competências Sociais da
criança no Jardim-de-Infância e na Creche**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Fátima Vieira

outubro de 2014

DECLARAÇÃO

Nome: Sónia Arminda da Rocha Rodrigues

Endereço eletrónico: soninhaa_9@hotmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 13765501

Título do relatório: Promover as Competências Sociais da criança no Jardim-de-Infância e na Creche

Supervisor(es): Professora Doutora Fátima Vieira

Ano de conclusão: 2014

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Pré-Escolar

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, __/__/____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Este espaço é a oportunidade que tenho para agradecer e dedicar algumas palavras a todas aquelas pessoas que se cruzaram na minha vida ao longo desta caminhada e que ajudaram de alguma forma a tornar este sonho concretizável.

O meu primeiro agradecimento, não pode deixar de ser para a mulher da minha vida, a minha querida mãe. Sem ela a minha formação académica não seria possível. Aqui fica o meu eterno agradecimento por acreditares e apostares sempre em mim com todas as tuas forças em todos os momentos da minha vida. Obrigada por nunca teres desistido de mim, por toda a tua dedicação, empenho e esforço!

O meu especial agradecimento ao André, por ser o melhor namorado do mundo! Pela tua presença incondicional e por estes 4 anos e meio de imensa partilha, apoio e compreensão. Por me demonstrares sempre o lado positivo dos momentos difíceis, fazendo-me sentir capaz de superar qualquer adversidade.

À minha madrinha e avó, por toda a sua dedicação para comigo e pela confiança que sempre depositou em mim. Por me dar força, auxílio e encorajamento para que nunca desistisse de lutar por todos os meus objetivos. Por todas as aprendizagens e valores transmitidos. Pelo seu colo que sempre me acolheu. És a melhor!

À Núria, minha pequena cunhada, por este ano de tanta ausência, em que não foi possível a presença constante, nas brincadeiras e companheirismo que era habitual. Por seres doce e capaz de te aproximar com o teu jeito ternurento para me acalmar nos momentos em que me sinto em baixo.

À Doutora Fátima Vieira, minha orientadora de estágio, pela sua disponibilidade prestada e pelo apoio dado ao longo deste percurso, apesar de curto bastante intensivo e produtivo. Pelo seu saber profissional, pelas várias reflexões partilhadas e por todos os desafios propostos.

Às equipas educativas cooperantes e respetivas instituições, por me terem aberto a porta, ajudando a que tudo isto se torna-se possível. Pelo apoio e colaboração, para que eu pudesse crescer como pessoa e como profissional.

Aos “meus meninos”, são a peça principal para o desenvolvimento deste projeto. Levo-os a todos no meu coração, com um enorme carinho. Fica aqui o meu eterno agradecimento por todas as aprendizagens partilhadas.

À minha colega de estágio, Cristiana, por ter partilhado comigo todo este percurso. Juntas fomos capazes de enfrentar todos os desafios encontrados! Obrigada por teres estado sempre comigo, por me escutares e por me aconselhares quando eu mais precisei.

A todas as pessoas com as quais tive oportunidade de contactar durante este percurso académico, docentes do Mestrado e da Licenciatura, amigos e colegas de turma. De uma forma ou de outra apoiaram-me no meu crescimento pessoal e profissional.

A toda a minha família, por todo o carinho prestado, pelo apoio, força e incentivo!

Um bem haja a todos!

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-escolar. Aqui é descrito e refletido o projeto de intervenção realizado em contexto de jardim-de-infância e de creche.

O projeto tem como título “*Promover as Competências Sociais da criança no Jardim de Infância e na Creche*” e surgiu da observação de frequentes situações de conflito interpessoal entre as crianças.

Tendo como finalidade melhorar as competências sociais das crianças nesses contextos foram delineadas estratégias de intervenção que respondessem às dificuldades de relacionamento entre pares observadas nos grupos de crianças. Estas estratégias focalizaram a leituras de histórias, jogos sociais, a cooperação entre pares, o role-play e a reorganização do espaço pedagógico.

O projeto de intervenção resultou para as crianças nalguns progressos ao nível dos comportamentos de orientação para o outro, da capacidade de resolução de conflitos e na melhoria das relações entre pares. Outra das conclusões do projeto é que a intervenção pedagógica em torno do desenvolvimento social da criança é complexa e necessita de tempo.

ABSTRACT

It is hereby reflected the result of the intervention project undertaken as part of the course *Supervised Teaching Practice* of the Master Degree in *Pre-School Education*, which was carried out in the pre-school and nursery contexts.

This project is entitled *Promoting Social Skills in Children at Nursery and Pre-School*. Such name came from repeated observation of frequent situations of interpersonal conflict among peers.

Aiming to improve the children's social skills in this context, intervention strategies adequate to the relationship's difficulties among observed peers in the study group were outlined. These strategies focused on story reading, social playing, cooperation among peers, role-playing, as well as changes to the learning room.

The intervention project resulted, for some, in progress when it comes to behaviour focused on others, conflict resolution abilities and improvement of peers' relationship. Other conclusions of the project are that pedagogic intervention about a child's social skills development is a complex and extensive work.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE	vii
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES	ix
Introdução	1
Capítulo I: Enquadramento Teórico	3
1. A importância do desenvolvimento da competência social na infância	3
2. O conflito interpessoal como oportunidade de desenvolvimento da competência social	4
3. O papel do adulto nas situações de conflito entre crianças	5
3.1. Mediar a resolução do conflito	5
3.2. Organizar o ambiente de aprendizagem	8
4. O desenvolvimento sócio moral da criança	11
4.1. A perspectiva de Piaget: da heteronomia moral à autonomia moral	11
4.2. A importância da cooperação entre pares	12
4.3. A participação das crianças na criação de regras	13
Capítulo II: Caracterização dos Contextos de Intervenção Pedagógica	15
1. Contexto de Jardim-de-Infância	15
1.1. Caracterização da instituição	15
1.2. Caracterização do ambiente educativo	15
1.2.1. Grupo de crianças	15
1.2.2. Espaço pedagógico	16
1.2.3. Rotina diária	17
2. Contexto de Creche	18
2.1. Caracterização da instituição	18
2.2. Caracterização do ambiente educativo	19

2.2.1. Grupo de crianças	19
2.2.2. Espaço pedagógico	19
2.2.3. Rotina diária	20
Capítulo III: Descrição e reflexão da Intervenção Pedagógica	22
1. Dimensão investigativa do Projeto de Intervenção Pedagógica	22
2. Descrição e reflexão da intervenção pedagógica em Jardim-de-Infância	22
2.1. Problemática e objetivos de intervenção	22
2.2. Estratégias	23
2.3. Análise reflexiva	31
3. Descrição e reflexão da intervenção pedagógica em Creche	33
3.1. Problemática e objetivos de intervenção	33
3.2. Estratégias	34
3.3. Análise reflexiva	42
Considerações finais	44
Referências bibliográficas	46
ANEXOS	49
ANEXO A: Organização do ambiente educativo do contexto de Jardim-de-Infância	50
ANEXO B: Organização do ambiente educativo do contexto de Creche	51
ANEXO C: “ <i>Desculpa!</i> ” – Nobert Landa	52
ANEXO D: “ <i>Arco-Íris: o mais belo peixe dos oceanos</i> ” – Marcus Pfister	54
ANEXO E: A Tartaruga Lola	56
ÍNDICE DE TABELAS	
Tabela 1 – Quadro da rotina diária Jardim-de-Infância	17
Tabela 2 – Quadro da rotina diária Creche	20

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Dialogo sobre o conto “ <i>Desculpa!</i> ”	25
Ilustração 2 - Leitura do conto “ <i>Arco-Íris</i> ”	25
Ilustração 3 - Par de crianças a utilizarem o molde	27
Ilustração 4 - Grupo a decorar o peixe	27
Ilustração 5 - Representação dos passos da estratégia da tartaruga Lola	28
Ilustração 6 - Representação dos passos da estratégia da tartaruga Lola 1	28
Ilustração 7 - Representação dos passos da estratégia da tartaruga Lola 2	28
Ilustração 8 - Jogo do balão em pares	29
Ilustração 9 - Jogo das tocas em pares	29
Ilustração 10 - Quadro de regras antigo	29
Ilustração 11 - Registo das regras em desenho	31
Ilustração 12 - Recorte das regras	31
Ilustração 13 - Colagem das regras em cartolina	31
Ilustração 14 - Apresentação do quadro em grande grupo	31
Ilustração 15 - Exposição das regras da sala	31
Ilustração 16 - Produto final das regras da sala	31
Ilustração 17 - Área da casa antes da intervenção	34
Ilustração 18 - Área da casa antes da intervenção	34
Ilustração 19 - Área da casa depois da intervenção	34
Ilustração 20 - Área da casa depois da intervenção	34
Ilustração 21 - Área dos peluches eliminada	35
Ilustração 22 - Área do cantinho individual eliminada	35
Ilustração 23 - Área dos blocos antes da intervenção	35
Ilustração 24 - Área dos blocos depois da intervenção	35
Ilustração 25 - Área dos livros antes da intervenção	36
Ilustração 26 - Área dos livros depois da intervenção	36
Ilustração 27 - Área das artes antes da intervenção	36
Ilustração 28 - Área das artes depois da intervenção	36
Ilustração 29 - Área dos jogos antes da intervenção	36
Ilustração 30 - Área dos jogos depois da intervenção	36

Ilustração 31 - Área do movimento	36
Ilustração 32 - Cesto com materiais de cozinha	37
Ilustração 33 - Cesto com materiais de quarto	38
Ilustração 34 - Tempo de grupo: exploração de materiais para a cozinha	39
Ilustração 35 - Tempo de grupo: exploração de materiais para a cozinha 1	39
Ilustração 36 - Tempo de grupo: exploração de materiais para a cozinha 2	39
Ilustração 37 - Tempo de grupo: exploração de matérias para a cozinha 3	39
Ilustração 38 - Tempo de grupo: exploração de materiais para o quarto	40
Ilustração 39 - Tempo de grupo: exploração de materiais para o quarto 1	40
Ilustração 40 - Tempo de grupo: exploração de materiais para o quarto 2	40
Ilustração 41 - Exploração do livro “ <i>Teatro das Cores</i> ”	40
Ilustração 42 - Atividade de exploração de imagens 1	42
Ilustração 43 - Atividade de exploração de imagens 2	42
Ilustração 44 - Álbum “ <i>A brincar nas áreas</i> ”	42
Ilustração 45, 46 e 47 - Tempo de escolha livre em pares	43

Introdução

Este relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e apresenta o projeto de intervenção pedagógica que visou “Promover as competências sociais das crianças no jardim-de-infância e na creche”.

Aquando da realização do estágio em ambos os contextos, foi possível observar e refletir de forma apurada as diferentes dimensões pedagógicas que fazem parte da organização de um contexto educativo. Essa observação sugeriu o levantamento de questões em torno das interações das crianças que posteriormente me encaminharam para a definição da problemática a ser trabalhada.

Em contexto de jardim-de-infância a observação da interação entre as crianças do grupo permitiram-me identificar a ocorrência frequente de conflitos interpessoais. As crianças brigavam, sobretudo, pela posse de materiais e pela ocupação de espaços e utilizavam, recorrentemente, à agressão física para resolver esses problemas. Outra estratégia utilizada era chamar a atenção dos adultos queixando-se da situação experienciada e pedindo apoio. Durante as atividades de grande grupo também acontecia com frequência falarem todos ao mesmo tempo em vez de escutarem atentamente cada um e falar um de cada vez, o que gerava bastante confusão. Também se verificavam situações em que as crianças revelavam não ser capazes de compreender e aceitar opiniões diferentes das suas. Como estratégia mais frequente para resolver problemas interpessoais, as crianças usavam o pedido de desculpas habitualmente sugerido pelos adultos.

A observação da especificidade da dinâmica de interação social na creche apoiou-me na redefinição do projeto de intervenção, fazendo incidir a minha intervenção pedagógica na reorganização do espaços e materiais pedagógicos a fim de prevenir as situações de conflito, na estimulação de relações positivas entre pares e na promoção do jogo social.

Tendo como finalidade melhorar as competências sociais das crianças nesses contextos foram delineadas estratégias de intervenção que respondessem às dificuldades de relacionamento entre pares observadas nos grupos de crianças. Estas estratégias focalizaram a leituras de histórias, atividades de cooperação entre pares, jogo de papéis e também a reorganização do espaço pedagógico.

É em contextos de educação de infância que a criança amplia as suas relações sociais, convivendo com os seus pares e adultos. Esta convivência constitui uma oportunidade de desenvolvimento de competências sociais. No documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997) afirma-se que é “*nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com os outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem*

compreender o que está certo e errado" (p.51). O documento considera ainda a área de Formação Pessoal e Social como uma área de conteúdo de natureza transversal e essencial para promover o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar.

Os contextos de vida da criança devem facilitar a aprendizagem de competências de interação social que conduzam à construção de relações sociais positivas com pares e adultos. Segundo Lino (1996), *"como a maior parte da aprendizagem feita durante os primeiros anos, as competências sociais são aprendidas e reforçadas principalmente através de processos interactivos"* (p.80). Com o apoio do educador a criança poderá aprender a tomar consciência da perspectiva do outro, a usar estratégias positivas de resolução de conflitos, e a reconhecer a importância das situações de ajuda, partilha e cooperação.

O presente relatório encontra-se organizado em três capítulos: o primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico subjacente ao projeto de intervenção pedagógica desenvolvido. No segundo capítulo apresenta-se a caracterização dos contextos de estágio e o enquadramento contextual do tema do projeto. O terceiro capítulo é destinado à clarificação dos objetivos de intervenção e à descrição das estratégias desenvolvidas em cada contexto, seguida da respetiva análise reflexiva.

As considerações finais retomam os objetivos da intervenção pedagógica no jardim-de-infância e na creche, sintetizam o percurso realizado nesses contextos e procuram refletir as mais-valias e as limitações do projeto.

Capítulo I: Enquadramento Teórico

1. A importância do desenvolvimento da competência social na infância

Os primeiros anos de vida de um indivíduo são primordiais no que toca à aquisição de vários tipos de competências. Segundo Wieder & Greenspan (2002), nos primeiros 4 ou 5 anos de vida as crianças aprendem um conjunto de ideias críticas e percepções da vida como parte das relações que vão estabelecendo. É então possível afirmar que o desenvolvimento da criança, em grande parte, depende do mundo social em que esta se encontra visto que *“quase todas as actividades e experiências significativas e importantes – vida em família, trabalho e passatempos – incluem ou até dependem das relações com os outros”* (Katz & McClellan, 1996, p.12). O relacionamento positivo com o outro têm vindo a ser considerado um fator relevante no que toca ao desenvolvimento da criança, influenciando de forma global o comportamento futuro do indivíduo, na adolescência e na vida adulta. De facto, *“a qualidade da competência social da criança, mesmo no jardim-de-infância, prognostica competências académicas e sociais em anos posteriores”* (Pellegrini & Glikman, 1990 citado por Katz & McClellan, 1996, p.12).

De acordo com Katz & McClellan (1996) competência social pode ser definida como a capacidade de iniciar e manter relações sociais, recíprocas e gratificantes com os colegas. Para que a criança desenvolva a sua competência social, precisa de adquirir capacidades que a apoiem na interação com os pares. Estas capacidades são crescentes e passam por *“comunicar, discutir, negociar, dar a vez, cooperar, exprimir preferências e razões que estão por trás das suas acções, aceitar compromissos e empatizar com os outros”* (Katz & McClellan, 1996, p.13). A criança, ao dominar esta competência irá criar um clima de relação positiva com os seus pares.

O domínio da competência social permite à criança estabelecer relações positivas, apoiando-a na aceitação entre os pares e viabilizando uma adaptação mais facilitada aos diversos contextos quotidianos que esta vive, ou seja, se a criança adquirir esta competência será capaz de lidar e dar resposta de forma satisfatória aos contextos ou pessoas do seu meio social. A este propósito Hohmann & Weikart (2011) referem que *“os contextos e as interações sociais positivas fornecem às crianças a “energia emocional” que lhes permitirá perseguir as suas ideias e intenções noutros contextos, e suportarem as dificuldades”* (p.574).

Em síntese, o desenvolvimento da competência social da criança é, por si só, um processo interativo, visto que ocorre essencialmente pela interação entre pares. Este processo apoia a criança na

compreensão de comportamentos, que ela mesma pode distinguir como positivos ou negativos. Katz & McClellan (1996), afirmam que *“uma criança aprende a ser um «amigo» ou um «mandão» através da sua experiência com outros”* (p.19). Pode-se então afirmar que a personalidade da criança é delineada particularmente pelo meio social que a envolve, bem como o contacto que estabelece com os outros, permitindo assim, que esta tome conhecimento de si própria e dos outros. As crianças pequenas tendem a aprender muitas das vezes através da observação e repetição do que os outros fazem. Hohmann & Weikart (2011), defendem que as crianças destas idades procuram ativamente companheiros e associados para observar, brincar ao lado de, imitar, falar com e interagir ludicamente, sendo esta a forma de construção do seu conhecimento, como também de desenvolvimento das suas capacidades.

2. O conflito interpessoal como oportunidade de desenvolvimento da competência social

Shantz (1987, citado por Licht et al., 2008), define conflito interpessoal como uma situação que se expressa em comportamentos ou objetivos incompatíveis, onde uma pessoa se opõe abertamente às ações ou afirmações de outra pessoa. No caso das crianças, entrar em desacordo não é propositado, passa apenas pela defesa das suas perspetivas e dos seus interesses, visto que as crianças pequenas nos seus primeiros anos de vida se centram sobretudo nos seus próprios interesses, *“lutam por independência e controlo, e pensam de formas muito concretas”* (Hohmann & Weikart, 2011, p.615). Esta centração nas perspetivas pessoais torna difícil a compreensão das necessidades do outro e está na origem da maioria dos conflitos interpessoais. Hohmann & Weikart (2011), defendem que a criança não está a ser “má” ou egoísta quando ignora os direitos ou necessidades do outro, apenas é difícil em momentos de conflito a criança ser capaz de olhar para além de si própria.

Atualmente, as crianças pequenas frequentam cada vez mais cedo contextos educativos (creche e jardim-de-infância), onde estabelecem interações e relações com pares e adultos. A capacidade de interação positiva com outros (pares e adultos) é uma conquista fundamental no plano de desenvolvimento pessoal e social da criança e tem implicações na organização do ambiente educativo, capaz de promover a aprendizagem de competências sociais.

Os contextos educativos que favorecem a aprendizagem ativa da criança perspetivam o conflito interpessoal como uma mais-valia para o desenvolvimento das competências sociais na criança. Neste tipo de ambientes é normal a existência de conflitos entre pares, mas os adultos compreendem estas situações como momentos propiciadores de aprendizagem e não como incidentes negativos. Os adultos que colocam em prática o modelo curricular High/Scope *“olham as situações de conflito como*

oportunidades para as crianças desenvolverem competências no domínio da resolução de problemas interpessoais” (Hohmann & Weikart, 2011, p.89).

O conflito interpessoal permitirá à criança “*ver que há frequentemente mais do que uma versão “certa” numa disputa, que os sentimentos dos outros são importantes, e que é possível resolver conflitos de forma a que ambas as partes fiquem satisfeitas com o resultado*” (Hohmann & Weikart, 2011, p.615). De facto, estas situações são relevantes para que a criança aprenda a respeitar o outro, a escutá-lo e a tomar consciências de que há mais perspetivas para além da sua.

Os conflitos interpessoais que surgem no quotidiano da criança são para esta desafios reais que acontecem devido às suas próprias iniciativas. Nesta linha de pensamento, para a criança “*as tentativas de resolver esses problemas, de reconciliar o que está a acontecer com o que já sabiam, são estimulantes para a aprendizagem e o desenvolvimento*” (Oliveira-Formosinho, 1996, p.57).

Licht et al. (2008) realçam a importância dos conflitos interpessoais para o desenvolvimento de competências sociais, tais como, aprender a perceber os sentimentos e intenções das outras pessoas, perceber as regras sociais e relações interpessoais e desenvolver estratégias sociais para a vida no dia a dia.

3. O papel do adulto nas situações de conflito entre crianças

3.1. Mediar a resolução do conflito

Katz & McClellan (1996) afirmam que uma vez que as crianças pequenas passam cada vez mais tempo em contexto de grupo, os educadores têm oportunidade de desempenhar um papel importante na modelagem das experiências das crianças com os seus colegas.

De acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), “*a relação que o educador estabelece com cada criança, a forma como a valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus progressos, contribuem para a auto-estima da criança e constituem um exemplo para as relações que as crianças estabelecerão entre si.*” (p.52). Para que as interações e relações entre pares se tornem para as crianças em oportunidades ricas em termos de aprendizagem, é necessário que o adulto esteja presente e se assuma como sujeito que apoia e desafia essa aprendizagem.

Como referem Hohmann & Weikart (2011), “*o apoio do adulto à vivência de experiências por parte da criança, experiências essas adequadas à sua idade, é essencial para a construção de um ambiente social e emocional conducente à saúde mental e à capacidade de aprendizagem da criança*” (p.64). O

adulto deve assumir a postura de um mediador na aprendizagem da criança, deverá dar a voz às crianças, por conseguinte escutá-las, apoiá-las e valorizá-las. Neste sentido, torna-se num modelo de atuação, que as crianças tentarão seguir.

Segundo Hohmann & Weikart (2011), o apoio constante e atento dos adultos é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança. Para tal o adulto tem de estabelecer uma relação positiva com a criança, baseada no apoio e encorajamento para que as crianças se sintam bem, livres e confiantes.

Na creche e no jardim-de-infância os conflitos interpessoais não podem ser evitados, pois é natural que as crianças ao interagirem entre si, experienciem situações em que as perspetivas são diferentes. No entanto, são estas situações que apoiam os adultos na promoção do desenvolvimento social. De acordo com Katz & McClellan (1996),

“um dos elementos mais importantes na estimulação de um desenvolvimento social saudável nas crianças é a criação pelo professor de um ambiente conducente à socialização, proporcionando bastante tempo para que as crianças convivam umas com as outras, façam opções e tomem decisões sobre os seus jogos e trabalho com orientação no sentido de facilitar experiências produtivas, satisfatórias e interessantes.” (p.45).

Para que o processo de socialização se conduza positivamente, o adulto não pode resolver o problema no lugar da criança quando esta entra em confronto com uma perspetiva diferente. Sendo o adulto um mediador da aprendizagem ativa, deverá tomar a postura de apoio na resolução dos conflitos interpessoais, encorajando as crianças para uma resolução positiva da situação experienciada, e procurando que ambas as partes fiquem satisfeitas. Hohmann & Weikart (2011), defendem que os adultos não devem tomar a posição de juizes, mas antes, modelar comportamentos apropriados e envolver as crianças na resolução de problemas para que elas experimentem a satisfação de descobrir, concretizar e ter responsabilidade nas suas próprias soluções. Com o tempo, este processo torna-se simples e as crianças deixarão de precisar do apoio do adulto, tornando-se autónomas para resolver os seus problemas de forma saudável.

O modelo curricular High/Scope defende uma proposta, em que os adultos que primam pela aprendizagem ativa, poderão adotar nas situações de mediação de conflito interpessoal. Hohmann & Weikart (2011) declaram que quando os conflitos surgem existem diversos passos que os adultos podem seguir para ajudar as crianças a resolverem-nos. Segue-se então, os passos que estes dois autores sugerem:

1º passo: Aborde a situação com calma. Quando as crianças entram em conflito, o adulto deve de se aproximar calmamente, demonstrando um gesto de gentileza, para que as crianças não se sintam retraídas e desta forma tranquilizar ambas as partes.

2º passo: Reconheça os sentimentos das crianças e recolha informação. O adulto neste passo pode descrever os sentimentos que observa e paralelamente pode declarar detalhes da situação que visualiza. Seguidamente, o adulto pode colocar perguntas abertas a uma criança de cada vez. O adulto neste passo deve de escutar com atenção aquilo que as crianças lhe dizem, não desvalorizando qualquer tipo de comentário.

3º passo: Defina o problema de acordo com aquilo que as crianças dizem. Depois de ouvir as crianças, o adulto define o problema e descreve ambas as perspectivas que deram origem ao conflito.

4º passo: Peça ideias e soluções. O adulto deverá incentivar as crianças para que elas mencionem uma solução que as deixe satisfeitas. Se tal não acontecer, o adulto deverá estar preparado para dar algumas sugestões que levem as crianças a concordarem entre si.

5º passo: Repita a/as solução/ões proposta/s e peça às crianças que tomem decisões sobre aquela a pôr em prática. O adulto menciona as várias soluções abordadas no passo anterior, para que as crianças selecionem aquela que as deixa mais satisfeitas.

6º passo: Encoraje as crianças a levarem à prática as suas decisões. O adulto deve de valorizar o facto de as crianças se escutarem e ouvirem com atenção as duas perspectivas confrontadas. De seguida, encoraja-as para que coloquem em prática a solução que acharam pertinente.

7º passo: Esteja preparado para dar apoio no seguimento dos acontecimentos. O adulto não deve desviar-se automaticamente do acontecimento. Por outro lado, deve sim, manter-se perto para se certificar que de facto a situação se encontra controlada. Se as crianças entram novamente em conflito devido à mesma questão, o adulto deve de voltar a reunir-se com as mesmas e procurar uma nova solução que leve ao entendimento de ambas as partes.

Hohmann & Weikart (2011) afirmam que “*tal como acontece com quaisquer outras capacidades, será preciso prática para aplicar estes sete passos no processo da resolução de conflitos.*” (p.618). Como é lógico, este processo é gradual e necessita de tempo e de bastante repetição para ser colocado em prática com eficácia. Depois das crianças verificarem que estes passos levam à experiência positiva deste tipo de acontecimentos, os adultos e crianças acabarão por se ajudar mutuamente neste processo.

O objetivo destes sete passos é de levar as crianças a resolverem os seus conflitos autonomamente, sem que a intervenção do adulto seja necessária. Os adultos que apelam pela aprendizagem ativa, estão

conscientes de que as crianças a seu tempo desenvolverão capacidades de resolução de conflitos. Para tal, precisam inicialmente de intervir, apoiando as crianças e envolvendo-as na sua própria experiência, ao invés de resolver os problemas por elas ou até mesmo falar na vez delas, tudo isto ajudará posteriormente, a que estas sejam capazes de dominar o processo de resolução de conflitos.

3.2. Organizar o ambiente de aprendizagem

Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), *“os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender”* (p.37).

O adulto tem o papel de garantir que o meio que rodeia a criança é capaz de proporcionar oportunidades diversificadas para apoiar a aprendizagem ativa das crianças. Assim sendo, é o adulto que providencia espaço e tempo para que a criança realize as suas intenções, bem como materiais que estimulem a construção de conhecimento e experiências diferenciadas. O modelo curricular High/Scope defende que *“os adultos criam um ambiente físico organizado para apoiar um leque alargado de interesses das crianças, e estabelecem uma rotina diária na qual os mais novos expressam e levam a bom termo os seus propósitos”* (Hohmann & Weikart, 2011, p.72).

De acordo com Ladd & Coleman (2002), os resultados de alguns estudos apontam para que o *“o contexto físico do jardim-de-infância, incluindo o desenho da sala de actividades e da escola propriamente dita, 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”* (p.144). Estes estudos apontam, então, para a confirmação de que a organização do contexto educativo tem um impacto importante nas interações sociais e as relações entre pares das crianças.

O ambiente físico de aprendizagem tem de ser bem pensado e segundo o modelo curricular High/Scope, tem de estar organizado de forma a proporcionar às crianças pequenas, oportunidades de experienciar vivências, isto é, onde a aprendizagem ativa esteja sempre presente no dia a dia da criança possibilitando-a de acompanhar os seus interesses e intenções. Hohmann & Weikart (2011), afirmam que os adultos têm de criar um ambiente centrado na criança, para que esta possa usufruir do espaço e dos materiais com base nos seus interesses e iniciativas pessoais. Acima de tudo, o espaço físico deverá estar organizado para que as interações entre crianças ocorram naturalmente e onde existam materiais que promovam a cooperação entre os pares. Através de estudos, Ladd & Coleman (2002), analisaram que *“a par do número de brinquedos disponível, a natureza do tipo de equipamento lúdico*

encontrado nos contextos pré-escolares pode ter também um impacto considerável na qualidade das interações entre pares e dos comportamentos das crianças“ (p.146).

Segundo Post & Hohmann (2011), um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais. Este ambiente é pensado pelo adulto, pois compete-lhe a ele a organização do mesmo para a criação de um contexto agradável e paralelamente que seja capaz de estimular o grupo de crianças para a promoção do seu desenvolvimento. Para que o adulto seja capaz de responder à organização adequada do ambiente físico, tem que conhecer bem as características, os interesses e as capacidades de cada criança do grupo.

Numa sala de atividades os espaços e os materiais têm de ser variados para que se consiga responder aos diferentes interesses de cada criança. Deverão existir *“materiais suficientes em cada área por forma a que um bom número de crianças lá possa brincar em simultâneo “* (Hohmann & Weikart, 2011, p.174).

A organização do espaço e dos materiais deverá estar sempre de acordo com a evolução do grupo de crianças, ou seja, é possível que haja mudanças nesse mesmo ambiente mediante o desenvolvimento da criança, de forma a responder às suas necessidades. Post & Hohmann (2011), defendem que *“o ambiente precisa de proporcionar ordem e flexibilidade se quiser responder aos interesses da criança sempre em mudança, promover as escolhas que esta vai fazendo e ajudá-la a ganhar a sensação de controlo sobre o seu mundo imediato.”* (p.102).

Em síntese, a organização do espaço físico permite à criança inúmeras aprendizagens diversificadas que se articulam com a realidade, *“papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação – que constituem a textura social básica – são vividos, experienciados, perspetivados nas experiências que cada área específica permite, nas naturais saídas de uma área e entradas numa outra que o desenrolar do jogo educacional vai requerendo.”* (Oliveira-Formosinho, 2007 citado por Oliveira-Formosinho & Andrade, 2012, p.12).

A rotina diária de um contexto educativo também é considerada um aspeto fulcral no que toca à prevenção de conflitos interpessoais e constitui uma estrutura facilitadora de aprendizagens significativas para cada criança. Nas pedagogias construtivistas a rotina diária *“necessita ser criticamente refletida a partir das aprendizagens experienciais das educadoras e das crianças para que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança, o dos pequenos grupos, o do grupo todo “*, para além disso, *“pede-se ainda que inclua os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas”* (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2012, p.72). Todas estas atividades

pertencentes ao quotidiano que a criança vive são essenciais para a construção das competências sociais, visto que existem os momentos de escutar o outro, de ouvir as intenções e os interesses dos seus pares.

A consistência da rotina diária deve-se ao facto de a criança ser capaz de a seguir e compreender, sendo-lhe possível de a prever e “*na qual a criança pode realizar muitas e variadas experiências, com segurança e sem ansiedade*” (Oliveira-Formosinho, 1996, p.61). O facto da rotina diária do contexto educativo ser estável, também apoia a criança nas suas escolhas e nas suas ações. Por outro lado, a flexibilidade desta mesma rotina deve-se às várias intencionalidades da criança, que o adulto não é capaz de prever, mas é capaz de apoiar. Desta forma “*uma estrutura flexível apoia a iniciativa de cada criança*” (Oliveira-Formosinho, 1996, p.60).

A rotina diária do modelo curricular High/Scope apoia as relações interpessoais positivas, John Dewey (1963/1938, citado por Hohmann & Weikart, 2011) declara que:

“O educador é responsável por um conhecimento dos indivíduos e por um conhecimento conteúdos-temas que permitira a selecção de actividades que se enraizam na organização social, uma organização em que todos os indivíduos têm a oportunidade de contribuir com qualquer coisa, e na qual as actividades em que todos participam são o veículo principal do controlo.” (p.226)

O controlo partilhado entre o adulto-criança, apoia a criança, mais uma vez, nas suas intenções e promovem ao mesmo tempo as relações sociais, visto que as decisões têm de ser mútuas por parte de todas as partes integrantes do contexto educativo. Existem vários momentos na rotina onde adulto-criança podem partilhar o controlo de situações, “*a partilha do espaço e dos objectos; de situações e decisões; de ideias e de afectos; de problemas e de soluções; de conflitos e de resoluções; de bens e de restrições*” (Oliveira-Formosinho, 1996, p.62). Desta forma, estes acontecimentos promovem o envolvimento social.

Em jeito de conclusão, o adulto é a pessoa que gere estas duas componentes da organização do contexto educativo, tendo por base o respeito pelos diferentes interesses e necessidades de cada criança. Deste modo, contribui para o desenvolvimento de sentimentos de segurança e confiança, tornando o clima do contexto educativo favorável. Um contexto educativo que esteja organizado como forma de responder aos interesses e necessidades das crianças, promove inúmeras oportunidades de socialização. Deve-se portanto, criar “*um ambiente de aprendizagem que garanta a igualdade de oportunidades para todas as crianças, no respeito pelos interesses e características individuais e na facilitação do alargamento destes interesses*” (Oliveira-Formosinho, 1996, p.66).

4. O desenvolvimento sócio moral da criança

4.1. A perspectiva de Piaget: da heteronomia moral à autonomia moral

É sabido que Piaget defende que a criança tem um papel ativo na construção do conhecimento sobre o mundo dos objetos e o mundo das pessoas através da interação direta com essas realidades. De facto, o autor argumenta que o conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos. O mesmo acontece com o conhecimento sobre os outros, sobre o mundo social. Piaget também pesquisou um domínio deste conhecimento, ou seja, o desenvolvimento moral da criança.

Abordar a questão do desenvolvimento moral da criança requer que nos situemos em relação ao que se entende por moralidade. De acordo com Lourenço (2002) relaciona-se com moralidade “*o respeito por normas e princípios. Normas e princípios que são sociais por um lado e prescritivos por outro*” (p.27). Estas normas sociais são importantes para que se consiga conviver em sociedade, estabelecer relações interpessoais positivas, e têm um carácter prescritivo pois nascem a partir do padrão dito normal, tornando-se na maioria das vezes princípios normativos.

Para Piaget “*toda a moral consiste num sistema de regras, sendo da essência da moralidade estudar o respeito que o indivíduo vai adquirindo por essas mesmas regras*” (Piaget, 1973 citado por Lourenço, 2002, p.28).

Assim sendo, o desenvolvimento moral relaciona-se com o modo como um indivíduo julga o que está bem ou mal, certo ou errado ou nas palavras de Lourenço (2002) com “*noções que a pessoa vai tendo de bem e mal, justo e injusto, correcto e incorrecto, e que se ocupa, portanto, de questões normativas ou ligadas ao dever ser*” (p.37).

Ao concetualizar o desenvolvimento moral, Piaget fala em *heteronomia moral* e em *autonomia moral*, dois conceitos distintos no que diz respeito à moralidade de um indivíduo. Estes dois modos de compreender o que está certo ou errado distinguem-se através dos tipos de juízos e de ações, que se tomam perante uma situação moral que esteja por se resolver.

Com base em Piaget, Lourenço (2002) esclarece estes dois conceitos, definindo a heteronomia moral como “*uma moral de constrangimento, obediência e respeito unilateral. Portanto, uma moralidade baseada sobretudo no medo do castigo e na obediência estrita à autoridade*” (...) e a autonomia moral como “*uma moral de cooperação e respeito mútuo. Isto é, baseada na igualdade, na reciprocidade e no acordo*” (p.78).

Numa perspectiva construtivista da educação e do desenvolvimento o educador / professor deve apoiar a criança a pensar e a agir de forma autónoma em termos morais e a ultrapassar os modos de pensamento e de ação característicos da heteronomia moral, que se centram sobretudo na “obediência cega” às regras que o adulto define.

Se o adulto é defensor da aprendizagem ativa da criança, não pretende que ela se submeta ao que lhe é exigido, mas antes que ela seja capaz de construir as suas ideias próprias em relação ao que é correto ou errado, baseando-se nas interações que estabelece diariamente e na reflexão sobre o seu significado em termos sociais e interpessoais. Segundo DeVries & Zan (1998), ao respeitar a vontade da criança, o adulto que adota uma perspectiva pedagógica de natureza construtivista pode ajudar a criança a aprender a regular o seu próprio comportamento, reconhecendo a importância do respeito por os outros e por si mesma. Como refere Matta (2001) *“a criança vai construindo valores morais que se fundamentam no respeito mútuo e que conduzem a uma certa autonomia”* (p.298).

Se, pelo contrário, o adulto limitar ou ignorar os juízos da criança, ou o seu modo de entender o que está bem ou mal, não a deixando pensar por si própria, estará a apelar à heteronomia moral, a limitar o desenvolvimento de formas mais complexas e adequadas de pensar sobre a justiça nas situações sociais. Nesta linha de pensamento, o adulto deve de fomentar múltiplas *“possibilidades para a construção da inteligência, personalidade, sentimentos e convicções morais e sociais pelas crianças”* (DeVries & Zan, 1998, p.59), desta forma a criança irá ser capaz de criar os seus próprios princípios morais.

4.2. A importância da cooperação entre pares

De acordo com DeVries & Zan (1998), a cooperação é um processo de interação social que cria o contexto mais produtivo para todos os aspetos do desenvolvimento infantil. Pode afirmar-se que a capacidade para se estabelecer relações sociais começa na infância, e os contextos educativos tornam-se facilitadores da construção dessa capacidade. As crianças, num ambiente educativo, aprendem a partilhar e a viver em comunidade com os outros.

A interação estabelecida entre pares promove *“a consciência e a diferenciação de si mesmas e dos outros, esquemas de reação social e cooperação no pensamento e ação”* (DeVries & Zan, 1998, p.61). Neste sentido, a criança ao relacionar-se com o outro irá adquirir a capacidade de ter em conta a perspectiva do outro, de reconhecer que os seus pares também têm desejos, necessidades e perspectivas, tal como ela própria.

Torna-se relevante definir o conceito de cooperação, sendo esta encarada como uma “*relação ao comportamento, desejo, sentimentos, ideias e outros estados psicológicos de outra pessoa*” (DeVries & Zan, 1998, p.78). Assim sendo, a cooperação é representada por um ponto de vista coordenado; quando as crianças cooperam, agem entre si de forma a concretizar um objetivo comum. A cooperação torna-se importante no que diz respeito ao processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, visto que as interações positivas provocam melhor qualidade no desenvolvimento das crianças, incitando sucesso tanto a nível social como cognitivo.

As crianças pequenas adquirem a competência de cooperação de forma gradual e ressalta-se a relevância para que esta se desenvolva pois “*as experiências com a cooperação oferecem a base e contexto para o desenvolvimento da compreensão interpessoal e da reflexão sobre temas de justiça e imparcialidade*” (DeVries & Zan, 1998, p.78). Quando as crianças se encontram em contextos educativos, rodeadas de pares, é natural que desejem brincar com os outros. Desta forma, a brincadeira torna-se fulcral no que toca ao desenvolvimento da cooperação entre pares. Ao realizarem brincadeiras conjuntas, as crianças, partilham interesses, objetivos e isso pode gerar inicialmente uma situação de conflito. Estas situações constituem desafios, problemas que as crianças aprenderão a resolver com progressiva autonomia e capacidade de coordenar diferentes perspetivas.

O adulto têm um papel fundamental no encorajamento da cooperação entre adulto-criança e entre criança-criança. As relações interpessoais positivas são determinadas pelo adulto visto que é este que fomenta as relações de reciprocidade. DeVries & Zan (1998), afirmam que a cooperação é importante para o ambiente sócio moral, porque reflete respeito pela igualdade de direitos e responsabilidades entre adultos e crianças.

4.3. A participação das crianças na criação de regras

Em ambientes de aprendizagem de natureza construtivista, a participação das crianças na tomada de decisões é uma experiência vivida quotidianamente, que contribui para um clima de respeito mútuo, de cooperação e de auto-regulação. Neste sentido, os adultos atuam de forma a promover a autonomia moral da criança, em detrimento da heteronomia moral falada anteriormente.

No âmbito de modelos curriculares construtivistas para a educação de infância, os adultos devem apelar ao “*equilíbrio emocional e capacidades de enfrentamento, entendimento interpessoal e valores sociais e morais*” (DeVries & Zan, 1998, p.81).

Hohmann & Weikart (2011), defendem que quer as crianças, quer os adultos devem tomar a vez para desempenharem o papel de líderes e de seguidores, professores e aprendizes, oradores e ouvintes. De facto, o ambiente educativo que estimula a aprendizagem pela ação, defende a reciprocidade entre adultos e crianças para que desta forma seja possível existir um clima favorável e de apoio entre as partes integrantes do contexto educativo.

Quando os adultos e as crianças partilham o controlo, é propiciado um sentido de cooperação em que a confiança e o respeito mútuos se destacam. O adulto, acima de tudo, deve respeitar a criança, compreendendo que esta tem direito às suas emoções, ideias e opiniões.

Quando as crianças se sentem seguras, agem de forma independente e tomam a iniciativa, quando lhes é dada a possibilidade de dar a voz às suas escolhas e decisões, promovendo assim um sentido claro dos seus próprios poderes e limites (Hohmann & Weikart, 2011).

Segundo DeVries & Zan (1998), o adulto ao criar o envolvimento das crianças no estabelecimento de regras e tomada de decisões em grupo, está a contribuir para três finalidades relevantes: “*(1) promover o sentimento de necessidade de regras e de justiça, (2) promover o sentimento de propriedade das regras, procedimentos e decisões da classe e (3) promover o sentimento de responsabilidade compartilhada pelo que ocorre na classe e pela forma como o grupo se relaciona na sala de aula*” (p.138).

As crianças, ao refletirem conjuntamente acerca dos problemas que para elas são uma realidade, são chamadas a participar na tomada de decisões e esta participação ativa levará à compreensão das regras estabelecidas. Sendo as crianças a realizarem as decisões, as regras tornam-se perceptíveis, visto que foram criadas a partir da reflexão sobre incidentes e experiências significativas. O adulto, “*orienta o processo de estabelecimento de regras e desenvolvimento de atitudes e conhecimento das crianças sobre o estabelecimento de regras*” (...) e “*leva as crianças a desenvolverem um senso de responsabilidade compartilhada pelo que ocorre na classe*” (DeVries & Zan, 1998, p.138). Uma atividade que pode ser realizada e que se torna relevante para as crianças, passa pelo registo do adulto aquando das situações de discussão de estabelecimento de regras. Esse registo pode levar à exposição das regras e assim as crianças poderão recordar a qualquer momento e colocá-las em prática.

Capítulo II: Caracterização dos Contextos de Intervenção Pedagógica

1. Contexto de Jardim-de-Infância

1.1. Caracterização da instituição

A prática de ensino supervisionada decorreu entre março e maio num Jardim-de-Infância pertencente à rede pública do Ministério da Educação, da cidade de Braga. Esta instituição de educação pré-escolar, acolhe crianças dos 3 aos 6 anos. O número de crianças inscritas neste jardim é de 74 e estão distribuídas por três salas de atividades, ficando cada sala com um grupo de crianças com idades heterogéneas.

A equipa educativa sustenta a sua prática pedagógica no modelo curricular High/Scope e por isso assume que as crianças devem aprender pela ação direta com materiais, ideias e pessoas no âmbito de atividades e experiências diversificadas (Hohmann & Weikart, 2011). Esta opção pedagógica é essencialmente visível na rotina diária das crianças e na organização do espaço – sala.

Cabe à instituição proporcionar um ambiente de aprendizagem ativa, através da organização e provisão de um ambiente físico com materiais pedagógicos que proporcionam uma diversidade de oportunidades de interação no âmbito de uma rotina diária consistente. A equipa pedagógica usa, ainda, as experiências-chave High/Scope para crianças em idade pré-escolar (Hohmann & Weikart, 2011), em articulação com as áreas e domínios de aprendizagem contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

1.2. Caracterização do ambiente educativo

1.2.1. Grupo de crianças

A sala de atividades 3 era constituída por 24 crianças, com uma média de idades de 3.5. Destas crianças 13 são do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Das 24 crianças, 18 estavam a frequentar pela primeira vez o contexto de jardim-de-infância.

O grupo de crianças caracterizava-se por alguma heterogeneidade em termos de idade e de comportamentos. Nos tempos de grande grupo de um modo geral as crianças, eram participativas e comunicativas mas algumas mostravam-se reservadas e/ou com dificuldades em comunicar as suas ideias.

No tempo de trabalho, nas áreas de atividade, as escolhas do grupo centravam-se maioritariamente nas áreas da casa e das construções. Nestas áreas era frequente observar as crianças concentradas, satisfeitas e envolvidas nas atividades. O jogo de faz de conta revelava, um interesse especial das crianças por situações reais do quotidiano individual em família e no jardim-de-infância (cozinhar, fazer viagens, conversações telefónicas) e por desempenhar papéis de mãe, pai e educadores.

De um modo geral, as crianças revelavam conhecimentos diversificados e em muitas situações eram capazes de interagir de forma positiva com os pares e com os adultos. Entre as crianças do grupo eram mesmo observadas várias demonstrações de afeto e de carinho, também estendidas aos adultos da sala. Não obstante estes comportamentos, algumas crianças revelavam dificuldades de auto controle e de respeito pelos interesses, ideias ou necessidades dos outros. Por isso, eram recorrentes situações de conflito interpessoal e o uso de estratégias impulsivas para resolver esses incidentes.

1.2.2. Espaço pedagógico

A sala 3 encontrava-se dividida por 7 áreas de interesse visivelmente delimitadas através de mobiliário à altura das crianças: área do quarto, área da cozinha, área dos jogos, área da biblioteca, área das expressões plásticas, área da pintura e a área das construções. (*ANEXO A*). Todas estas se encontravam acessíveis às crianças apelando a diversos tipos de jogo e de atividade.

A área das construções situava-se no local onde as crianças se reuniam em grande grupo, contendo uma manta comprida para que as crianças usufruissem dos materiais que a área tinha à disposição. Existia um armário com todos os materiais, desde blocos, pistas, carros, comboios, legos, enfiamentos, bonecos de plástico com pequenas dimensões. Através destes materiais disponíveis, foi possível verificar diferentes tipos de reproduções, desde piscinas, jardins zoológicos, pistas de comboios, colares com padrões, corridas de carros, entre outros.

A área da casa (quarto e cozinha) era a mais completa a nível de disposição de materiais, visto que continha imensos objetos que promoviam a representação de episódios da vida real. A área do quarto englobava materiais que as crianças podiam vestir, calçar, bonecos, carrinho e cadeira de bebés, uma cama, telemóveis, frascos de perfumes e outros materiais que apelavam aos objetos de uso diário. A área da cozinha era constituída por mobiliário de madeira com a representação de um fogão, máquina de lavar, tábua de passar a ferro, estantes com objetos em plástico alusivos a frutas e alimentos, pratos e talheres, entre outros utensílios que relembravam uma cozinha verdadeira.

A área das expressões plásticas possuía uma mesa e um armário com os materiais para desenho e colagem. Esta área encontrava-se próxima da bancada com um lavatório à altura das crianças. Na área das expressões havia ainda dois cavaletes para a pintura.

A área dos jogos continha uma mesa e uma estante com jogos diversos que iam desde puzzles, dominós, jogos de encaixe e de lógica/raciocínio. Esta era a área em que se visualizavam mais trabalhos cooperativos, visto que se observou que um jogo nunca era feito de forma individual, isto é, as crianças tomavam a iniciativa de realizar este tipo de jogos conjuntamente.

A área da biblioteca estava encostada a uma parede da sala e rodeada por três áreas – casa, jogos e expressão plástica – estava apetrechada com uma estante e com livros de histórias e ilustrações. Neste local, as crianças realizavam leituras da forma que eram capazes, isto é, através das ilustrações visualizadas e ainda procediam à representação da hora do conto que era vivenciada no seu quotidiano.

Existia um grande apetrechamento a nível de materiais na maioria das áreas, que promoviam experiências e produções fantásticas articuladas com os interesses e capacidades do grupo de crianças. Era visível na maioria dos materiais a alusão a factos da vida real, que apoiavam as brincadeiras das crianças a nível de representações criativas.

1.2.3. Rotina diária

A rotina diária deste grupo de crianças incluía momentos diversos de tempos de atividade com uma sequência consistente, estável e compreendida pelas crianças. O grupo não tinha a necessidade de esperar pelo adulto para antecipar os momentos que se sucediam.

A organização da rotina previa a realização dos seguintes tempos:

Horas	Momento da Rotina
09h00 – 09h30	Acolhimento
09h30 – 10h30	Tempo de trabalho (Planear-Fazer-Rever)
10h30 – 10h45	Tempo de higiene
10h45 – 11h15	Lanche manhã
11h15 – 11h30	Tempo exterior
11h30 – 12h00	Tempo grande grupo
12h00 – 12h15	Tempo higiene
12h15 – 13h00	Almoço
13h00 – 14h00	Tempo exterior

14h00 – 14h30	Tempo higiene
14h30 – 16h00	Tempo pequeno grupo
16h00 – 16h15	Tempo higiene
16h15 – 16h45	Lanche tarde

Tabela 1 – Quadro da rotina diária Jardim Infância

Os momentos descritos no quadro acima transparecem a consistência e estabilidade da rotina que o grupo de crianças vivia.

Terminando pelas 16h00 o acompanhamento da educadora, as crianças tinham à sua disposição natação e ballet como atividades extracurriculares.

À segunda-feira a rotina da manhã alterava-se para incluir uma sessão de movimento, para a qual as crianças já vinham preparadas com roupa própria.

Segundo Hohmann & Weikart (2011), uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas, tomar decisões e resolver problemas “à dimensão da criança” no contexto dos acontecimentos que vão surgindo. A rotina diária era encarada como uma dimensão relevante para promover a aprendizagem ativa e a autonomia das crianças pois permitia diversas experiências e actividades tanto iniciadas pelas crianças como pela educadora,

Segundo Hohmann & Weikart (2011), *“as crianças sentem-se seguras devido à estrutura predizível da rotina diária e dos seus limites claros e apropriados, dentro dos quais elas se sentem livres para desenvolver as suas próprias formas de fazer as coisas”* (p.25).

2. Contexto de Creche

2.1. Caracterização da instituição

O centro que me acolheu para a realização da prática de ensino supervisionada em creche, era uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com diversas valências: Creche, Jardim de Infância, Centro de Dia e um Lar de Idosos, situada no concelho de Guimarães.

As práticas educativas dos adultos baseavam-se no modelo curricular High/Scope. O Projeto Pedagógico da sala tinha como tema: “Crescer a Brincar” e pretendia promover a aprendizagem ativa da criança em vários domínios de conhecimento: desenvolvimento social e emocional da criança; desenvolvimento físico e de saúde; desenvolvimento da linguagem, literacia e comunicação; o desenvolvimento cognitivo e artes criativas de acordo com as categorias de indicadores chave de

desenvolvimento do modelo High/Scope. Esta opção pedagógica era perfeitamente visível na organização do espaço físico, da rotina diária, da observação diária das crianças, dos registos sobre experiências de aprendizagem significativas e do apelo à participação e colaboração dos pais das crianças nas atividades da instituição.

2.2. Caracterização do ambiente educativo

2.2.1. Grupo de crianças

A sala de 1 ano era composta por 14 crianças com uma média de idades de um ano, sendo nove do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Oito destas crianças já frequentavam a instituição desde a sala de berçário e as outras 6 estavam a frequentar esta instituição pela primeira vez. Eram crianças ativas e dinâmicas, com muita vontade de explorar tudo o que se encontrava no espaço

A sua atividade preferida na sala era brincar ao faz de conta na área da casa: dar de comer ao bebé, levar o bebé a passear, cozinhar, comer, lavar e secar os cabelos. Porque várias crianças preferiam esta área de interesse no tempo de escolha livre, ocorriam com frequência conflitos entre as crianças sobretudo pela posse de materiais.

2.2.2. Espaço pedagógico

A sala de atividades era o local onde as crianças passavam a maior parte do tempo. Tinha boa luz natural, com janelas amplas e condições agradáveis de temperatura e arejamento. Encontrava-se organizada por áreas distintas: área dos livros, área dos blocos, área dos jogos, área do movimento, área da casa, área das artes e ainda um pequeno espaço para estar sozinho. (*ANEXO B*).

As áreas da sala de atividades estavam localizadas em volta da sala deixando um amplo espaço central livre para onde as crianças levavam muitas vezes os materiais das áreas com que brincavam. O mobiliário era adequado à estatura das crianças e os materiais estavam acessíveis durante todo o dia e podiam ser explorados livremente.

As áreas de cuidados corporais e de preparação de alimentos eram externas à sala de atividades mas ficavam próximas permitindo fácil acesso das crianças e de adultos.

2.2.3. Rotina diária

O tempo pedagógico estava organizado numa rotina consistente mas flexível e constituía um suporte essencial para que as crianças se sentissem seguras e confiantes. Esta rotina era constituída pelos seguintes tempos:

Horas	Momento da Rotina
09h00 – 09h15	Acolhimento
09h15 – 09h30	Tempo de Escolha Livre
09h30 – 09h45	Tempo Grupo (grande grupo)
09h45 – 10h30	Tempo de Escolha Livre
10h30 – 10h45	Tempo Grupo (pequeno grupo)
10h45 – 11h00	Tempo de Higiene
11h00 – 11h45	Almoço
11h45 – 12h15	Tempo de Higiene
12h15 – 12h45	Tempo de Escolha Livre
12h45 – 15h00	Sesta
15h00 – 15h30	Tempo de Higiene
15h30 – 16h00	Lanche
16h00 – 16h30	Tempo de Higiene
16h30 – 17h15	Tempo de Exterior
17h15 – 17h25	Tempo Grupo (grande grupo)

Tabela 2 – Quadro da rotina diária Creche

O acolhimento era realizado por uma técnica de ação educativa e situava-se na sala de atividades do berçário, acolhendo as crianças do berçário e da sala de um ano. Neste tempo, cantavam-se músicas de bom dia e estabeleciam-se interações afetuosas com as crianças. As crianças aguardavam a hora de chegada da educadora, pelas 9h30, que as ia buscar à sala do berçário para transitarem para a sala de atividades de 1 ano. Já na sala de atividades 1, a educadora reunia o grupo de crianças para uma atividade de tempo de grupo (efetuando-a em grande grupo), essas atividades passavam por a exploração de um livro, aprendizagem de canções, atividades com materiais didáticos que apelassem ao movimento físico da criança e às explorações sensório-motoras. A atividade realizada em grande grupo pela manhã era repetida no final do dia pelas 17h15.

O tempo de escolha livre consistia na interação das crianças entre o espaço e os materiais da sala de atividades. Neste momento as crianças escolhiam os materiais de acordo com os seus interesses e procediam à sua brincadeira. Também se estabeleciam interações com os pares e os adultos.

Os tempos de grupo, efetuados em pequenos grupos eram planeados pela educadora cooperante, que articulava os interesses do grupo de crianças com a promoção dos diferentes indicadores chave de desenvolvimento do modelo High/Scope.

Apesar da consistência e estabilidade destes momentos e da sua sequência, existia uma preocupação por parte da equipa educativa em respeitar os diferentes ritmos individuais de cada criança.

Capítulo III: Descrição e reflexão da Intervenção Pedagógica

1. Dimensão investigativa do Projeto de Intervenção Pedagógica

O projeto de intervenção pedagógica foi desenvolvido com base numa metodologia aproximada à investigação-ação. Este método é caracterizado como *“um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja a prática se deseja aperfeiçoar”* (McKernan, 1998, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.20).

Comecei por observar os contextos, as crianças e as dinâmicas de interação específicas de cada um. Essa observação levou-me a identificar uma problemática que pensei ser importante melhorar. Neste caso tratou-se de intervir para promover a aprendizagem de competências sociais envolvidas na resolução de problemas interpessoais. Para além da observação, foi necessário refletir a informação recolhida com base em leituras sobre o tema do projeto, para melhor entender os acontecimentos que observava, as estratégias a desenvolver e a sua intencionalidade pedagógica. Daí que, ao longo do estágio tenha sido fundamental realizar de forma sistemática o ciclo de observação – planificação – ação - reflexão. Utilizei essencialmente o procedimento de observação não estruturada, como notas de observação, registos de incidentes críticos, fotografia e registo áudio. Realizei ainda uma entrevista informal a cada orientadora cooperante no sentido de obter a sua perceção sobre o projeto desenvolvido.

2. Descrição e reflexão da intervenção pedagógica em Jardim-de-Infância

2.1. Problemática e objetivos de intervenção

O grupo de crianças onde estava inserida era constituído pela faixa etária dos 3 e 4 anos, onde se verificavam 18 casos de frequência no jardim-de-infância pela primeira vez, isto é, mais de metade do grupo da sala 3 estava inserido num ambiente social totalmente diferente do que estava habituado. Quero com isto dizer que este fator influencia bastante no que toca à interação entre pares e à relação menos positiva que construíam entre si, aquando do seu início em contexto de jardim-de-infância. Na teoria de Selman, acerca da Tomada de Perspetiva Social refere-se que *“tal como a capacidade lógica de uma criança de 3 anos difere da de uma de 4-5 anos, também os seus comportamentos ao nível do relacionamento interpessoal, quer com os pares, quer com os adultos, são diferentes”* (Lino, 1996, p.81), ou seja, as crianças que iniciam pela primeira vez a etapa do pré-escolar não recorrem aos

conflitos entre pares propositadamente, estes apenas se tornam num aspeto inevitável consoante a perspetiva da criança acerca do conhecimento sobre o mundo.

A observação das interações entre crianças permitiram-me identificar conflitos que ocorriam diariamente. As crianças envolvidas nestes incidentes utilizavam frequentemente a agressão física como forma de resolver problemas. Havia dias em que as crianças brigavam por qualquer motivo, a propósito de posse de materiais e de espaços. Para resolver estes incidentes as crianças recorriam com frequência aos adultos queixando-se da situação experienciada e pedindo-lhes apoio. Em tempos de grande grupo acontecia com frequência falarem todos ao mesmo tempo. Ouvir os outros e esperar pela sua vez pareciam ser regras ainda por interiorizar. Também se verificavam situações em que as crianças revelavam não ser capazes de compreender, respeitar, aceitar ou até mesmo valorizar opiniões diferentes das suas. Como estratégia mais frequente de resolver incidentes críticos nas interações, as crianças usavam o pedido de desculpas após o adulto referir que o tinha de fazer. No entanto, tal sugestão não era utilizada por iniciativa própria das crianças. O pedido de desculpa já era entendido como algo banal que podia resolver qualquer situação.

Os problemas identificados através da observação sustentaram a definição dos objetivos que orientaram o desenvolvimento do projeto de intervenção. Deste modo, a minha ação pedagógica visou:

- Contribuir para desenvolvimento de competências de resolução de conflitos;
- Fomentar a compreensão da importância de valores sociais;
- Promover comportamentos de interajuda, partilha e cooperação;
- Incentivar a participação das crianças na construção de regras sociais.

2.2. Estratégias

A leitura de histórias que abordassem valores sociais, foi uma das estratégias delineadas para dar resposta ao projeto de intervenção, mediante as características do grupo de crianças que acompanhei no contexto de jardim-de-infância. A minha opção partiu da observação do interesse do grupo pela hora do conto.

As histórias permitem estabelecer uma ponte entre o que é abordado e as vivências reais das crianças, pois é possível efetuar a comparação entre o que é escutado e as situações experienciadas no dia a dia. Nesta linha de pensamento, passo a citar Lino (1996):

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

A escolha das obras a ler às crianças foi feita tendo em conta os valores sociais subjacentes ao seu conteúdo que me pareceram mais adequados para responder às necessidades e dificuldades das crianças. A seleção dos livros pretendeu estimular a comunicação e a expressão das crianças sobre situações que facilmente se transpõem para o seu quotidiano, promover a compreensão da importância da relação com os outros e de ter atitudes positivas para com eles. Após a leitura das obras os livros foram introduzidos na área da biblioteca para que as crianças pudessem regressar a eles.

Leitura do livro *“Desculpa!”*

Esta obra da autoria de Nobeit Landa, narra a história de dois amigos que entram em disputa pela posse de um objeto e as consequências dessa briga para as personagens, revelando motivos, sentimentos e modos positivos de resolver o problema. (ANEXO C)

A atividade foi realizada em grande grupo e iniciou-se através da apresentação do título e do levantamento de ideias prévias que o título suscitava nas crianças: *“um menino que se portou muito mal”* e *“quando se porta mal pede-se desculpa”*.

De seguida a história foi lida às crianças, como habitualmente estas escutam a história de início a fim, atentas e concentradas.

No momento da pós-leitura coloquei algumas questões às crianças de modo a guiar o reconto da história e estimular a compreensão do seu conteúdo, ou seja, na identificação do problema entre as personagens, os seus desejos, o seu comportamento, as consequências para a relação entre eles e as alternativas para resolver o conflito. As crianças foram capazes de identificar as situações mais relevantes e de reconhecer nas ações das personagens sentimentos, valores importantes, como revelam algumas das suas falas: *“o urso e o coelho estavam chateados”* (B.C.), *“eles queriam o mesmo papel”* (G.) *“pois foi rasgaram o papel que queriam para si”* (M.), *“ficaram tristes”* (C.), *“mas eles eram os melhores amigos”* (T.). Posteriormente convidei as crianças a pensarem sobre acontecimentos passados consigo

que os tivessem deixado zangados e/ou tristes. Esta sugestão pretendia promover a capacidade das crianças para transpor o conteúdo da história para situações concretas reais. As crianças participaram ativamente neste diálogo: “*um dia ia para a praia e ficou mau tempo. A minha mãe disse que já não ia*” (T.), “*o que acontece é que a minha irmã não deixa ver televisão na sala. Eu só quero ver um bocadinho. Ela é muito má*” (M.), “*o meu irmão fica chateado quando tem que ir jogar no Braga*” (B.C.), “*às vezes eu quero uma coisa e meu mano rouba-me*” (G.).



Ilustração 1 – Diálogo sobre o conto “Desculpa!”

Posteriormente ao diálogo que foi tido com as crianças acerca do que as deixava zangadas, perguntei-lhes o que faziam para resolver essas situações. “*quando ela não deixa eu vejo televisão no quarto da minha mãe*” (M.); “*quando a minha mãe está triste eu faço um desenho para ela ficar feliz*” (A.C.). O T. afirma “*devemos pensar duas vezes e fazer pim pam pum*”.

Todas as ideias sugeridas durante o diálogo foram valorizadas e foi mencionado de que podíamos usar algumas dessas estratégias para resolver alguns problemas que aconteciam na sala.

A história e a sua exploração levou as crianças a identificar pontos de vista das personagens e a definir o problema, a estabelecer relações entre os comportamentos e sentimentos das personagens e identificar formas adequadas de resolver problemas com os outros. Ao analisar a participação das crianças também foi possível perceber como facilmente ligaram o enredo da história a um leque de situações vivenciadas por si revelando capacidade de pensar sobre essas situações.

Leitura do livro “*Arco-Íris: o mais belo peixe dos oceanos*”

A leitura da história de “*Arco-Íris: o mais belo peixe dos oceanos*” de Marcus Pfister, realizou-se em tempo de grande grupo e teve como objetivo promover o diálogo acerca dos valores da partilha e da amizade. Este conto fala de um peixe muito bonito com as suas escamas brilhantes que todos os peixes do oceano admiravam. Era no entanto um peixe vaidoso, que recusava partilhar com os peixes que lhe pediam uma escama que fosse. Por isso, ficou sem amigos, sozinho e triste. O polvo sábio disse-lhe que ele podia resolver essa solidão partilhando uma pequena parte das suas escamas com outros peixes. É isso que Arco-iris acaba por fazer. (ANEXO D)



Ilustração 2 – Leitura do conto “Arco-Íris”

Lancei às crianças um conjunto de questões para ajudar o grupo a recontar a história, a dialogar sobre alguns comportamentos das personagens, com destaque para as ações de Arco-íris e suas consequências, e a manter a atenção das crianças focalizada nos valores da partilha e da amizade: “*era uma vez um peixe com muitas escamas*” (G.), “*brilhantes*” (C.), “*os amigos dele queriam as escamas dele mas ele não dava ele estava muito triste*”, (T.), “*mas ele depois deu*” (T.), “*porque os outros peixes deixaram de ser amigos*” (G.) “*por isso é que deu as escamas*” (T.), “*e já tinha muitos amigos*” (B.C.).

A propósito do enredo da história, uma das crianças lembrou um incidente que tinha acontecido com ele e com outro colega nesse dia no recreio. O grupo brincava com balões mas estes não chegavam para todos e era necessário que uns partilhassem com os outros. “*O J. lá fora não partilhou o balão comigo*” lembrou T. associando essa experiência ao diálogo que estava a acontecer sobre o valor da partilha. M. também lembra a brincadeira no recreio: “*eu partilhei o meu*” e T. reafirma: “*pois, o J. também podia brincar comigo ao balão*”.

As questões que lancei ao grupo de seguida tiveram o propósito de levar o grupo a pensar nalgumas situações de conflito interpessoal ocorridas em dias anteriores e a encontrar soluções para os problemas da disputa de materiais: “*o que se podia fazer para resolver o problema?*” a B.C. responde “*Eu trouxe os meus jogos para partilhar*”.

Dei continuidade à leitura da história através de uma atividade de pequeno grupo, uma colagem de vários materiais em silhuetas ou figuras em desenho do peixe arco-íris. Sugeri que as crianças trabalhassem em pares, com o propósito de estimular as competências de entreajuda, de partilha de materiais e ideias.

Num estudo realizado por Ladd, Price & Hart (1988/1990, citado por Ladd & Coleman, 2002), é revelado e concluído que “*as crianças com níveis mais elevados de actividade cooperativa tendiam a ter mais colegas que gostassem delas, ao passo que as crianças que discutiam com frequência e agrediam fisicamente os colegas tendiam a ver-se cada vez mais rejeitadas pelos seus pares*” (p.142). Nesta linha de pensamento, a cooperação encaminha a criança para uma descentração de si própria, sendo capaz de ponderar outras perspetivas que se contrapõe às suas. Então, a aceitação de outras opiniões ou interesses levam a uma relação positiva entre os pares.

Durante a atividade registei algumas evidências da participação das crianças: “*vamos trabalhar em equipa*” (G.), “*temos de fazer os dois para ficar bonito*” (T.), “*não podes ir a casa de banho, tens de me ajudar a fazer o peixe*” (B.C.), “*Pode ser com esta cor?*” (M.).



Ilustração 3 – Par de crianças a utilizarem o molde



Ilustração 4 – Grupo a decorar o peixe

História de “*A tartaruga Lola*”

O texto da tartaruga Lola foi retirado do livro “*Cultivando Emociones: Educación Emocional de 3 a 8 años*” de Vañó e Giménez e adaptado por mim para que fosse de encontro às características do grupo de crianças. (ANEXO E) Esta história sugere às crianças estratégias de auto controle em situações de conflito em alternativa ao uso da força. A personagem da história tartaruga Lola recorria sempre à agressão física para resolver os seus problemas e esses comportamentos tinham consequências negativas. Um animal mais sábio sugere-lhe que “pense antes de agir” começando por: *Passo 1- Manter as patas coladas ao corpo e gritar Stop; Passo 2- Meter-se dentro da carapaça e fazer três respirações profundas para se acalmar e Passo 3- pensar numa solução para resolver o problema.*

Convidei as crianças a rever o conteúdo da história, a dialogar sobre motivos, comportamentos e sentimentos da personagem principal e as suas consequências para os outros e para si própria: “*ela batia aos amigos*” (M.), “*porque lhe tiravam o lugar do comboio*” (R.), “*ela ficava zangada*” (J.), “*ela dava pontapés de força*” (G.). “*mas ela não podia bater*” (T.), “*e depois a tartaruga aprendeu que se enrola na carapaça*” (G.), “*e que tem de colar as patas ao corpo*” (C.).

No fim de contar a história sugeri às crianças que experimentassem os 3 passos através do jogo de papéis. Este tipo de jogo incentivou as crianças a identificarem-se com a personagem e a compreender o significado das estratégias que ela tinha descoberto para resolver de forma mais adequada os conflitos.

Incentivei as crianças a lembrar algumas situações vividas em grupo de que não tinham gostado, a emitir alguns juízos sobre o que consideravam certo e errado, e a partilhar em grupo o modo como tinham sido capazes de resolver os problemas: “*eu não gosto quando os amigos fazem asneiras*” (M.), “*quando a M. me tira os brinquedos*” (L.), “*quando me passam à frente*”, “*quando saio do jogo da cadeira*”. “*eu não gostei quando a M. tirou-me o lugar quando íamos a sentar na manta*” (T). Então eu questionei T. “*e o que fizeste para resolver esse problema?*” T. responde “*vim sentar aqui à frente*”.

Após este diálogo as crianças quiseram de novo experimentar os 3 passos usados pela tartaruga Lola.



Ilustração 5 –
Representação dos
passos da estratégia da
tartaruga Lola



Ilustração 6 –
Representação dos
passos da estratégia da
tartaruga Lola 1



Ilustração 7 –
Representação dos
passos da estratégia da
tartaruga Lola 2

Jogos de entreaajuda e cooperação

Com o objetivo de promover a entreaajuda e a cooperação entre os pares, propus ao grupo realizar alguns jogos no espaço exterior. Segundo Hohmann & Weikart (2011), “*a brincadeira colaborativa desenvolve as percepções das crianças sobre si próprias e sobre os outros*” (p.609).

Os adultos devem intervir desde cedo na promoção de um ambiente positivo nas relações sociais existentes em contexto educativo. Katz & McClellan (1996) afirmam que “*os professores devem propiciar auxílio às crianças que se encontram num processo de aquisição e fortalecimento da compreensão e das capacidades sociais ... e fornecer modelos de skills de interação*” (p.21).

À 2ª feira de manhã tinham lugar as sessões de movimento. Uma dessas sessões foi planificada e desenvolvida por mim com propostas de jogos de entreaajuda e cooperação.

Num primeiro exercício de aquecimento as crianças realizaram uma corrida ao rimo individual de cada um, à volta do recreio.

De seguida sugeri ao grupo que em pares imitassem caranguejos entrelaçando-se e assim realizaram alguns gestos tais como dar uma volta com o seu parceiro, sentarem-se em conjunto. As crianças demonstraram um grande entusiasmo, notava-se a sua energia e aplicação na realização do exercício.

De seguida aconteceu o “jogo do balão”. Mais uma vez em pares, as crianças tiveram de percorrer um trajeto determinado, segurando entre si um balão sem lhe tocar com as mãos e sem o deixar cair. Este desafio exigia das crianças a atenção ao outro e a coordenação de movimentos.

No “jogo dos coelhos” cada par tinha de procurar uma toca (assinalada no chão com arcos) e saltar de uma para outra ao ouvir um sinal. Era necessário que as duas crianças do par estivessem atentas e colaborassem entre si.

Os jogos propostos envolveram todas as crianças e tornaram-se desafiantes visto que entre pares havia que coordenar esforços e estratégias conjuntamente, para conseguir realizar os jogos com sucesso. O relaxamento passou por mais uma pequena dramatização, em que as crianças fizeram de conta que se encontravam na praia e tinham que massajar o seu colega com o protetor solar.



Ilustração 8 – Jogo do balão em pares



Ilustração 9 – Jogo das tocas em pares

(Re) Construir o quadro de regras sociais

Esta atividade foi realizada em grande grupo como forma de dar oportunidade às crianças de se expressarem e tomarem decisões conjuntamente. O facto de serem as crianças a elaborarem as suas próprias regras sociais faz com que haja uma fácil interiorização e por outro lado, sentem-se valorizadas por serem capazes de definir o que para elas faz sentido. Segundo Lino (1996), “*o quadro de regras surge como uma maneira de, simultaneamente lembrar as normas às crianças e permitir que elas o usem autonomamente para os colegas.*” (p.96).

A atividade teve início com um diálogo acerca do quadro de regras antigo, do seu conteúdo e do seu significado para as crianças. “*Está aí o que nós não podemos fazer.*” (J.). No quadro estava registado que na sala era proibido: arranhar, empurrar, dar pontapés, andar por cima dos móveis, correr, falar alto, desfazer os trabalhos dos outros, morder, bater, cuspir e pisar ou partir brinquedos. O grupo em geral sabia o que lá estava escrito e ilustrado.

Durante o diálogo algumas crianças foram lembrando situações em que se esqueciam das regras “*O R. não faz.*” (M.).



Ilustração 10 – Quadro de regras antigo

Seguidamente perguntei ao grupo para quê que serviam as regras: “*Não ser mal educados.*” (L.), “*Não portar mal*”. Isso significava para as crianças: “*Bater*” (R.), “*Dar murros*” (D.), “*Empurrar*” (M.).

Depois deste diálogo, foi sugerido a elaboração de um novo quadro de regras. Esta estratégia pretendia levar as crianças a pensarem sobre as regras necessárias e realmente importantes para funcionar melhor em grupo, que comportamentos deviam ter os meninos na sala. Após alguns comentários das crianças acerca de regras significativas para elas, demonstrei que podíamos dizer e escrever essas regras de outro modo: “*emprestar os brinquedos.*” (B.C.), neste sentido foi referido por mim “*a B.C. disse que devemos emprestar os brinquedos, partilhar. Acham que podemos escrever aqui “Partilhar os brinquedos”?*”. As crianças mostraram-se motivadas para o diálogo sobre as regras e o meu papel de mediadora nesta situação levou-me a fazer um esforço para escutar, valorizar as ideias e sugestões das crianças. As crianças iam sugerindo novas regras, eu levava as crianças a pensar sobre essas escolhas à medida que a negociação era realizada:

- Partilhar os brinquedos;
- Ajudar os amigos;
- Pedir desculpa;
- Falar baixinho;
- Dar a mão aos amigos;
- Dizer obrigado;
- Fazer mimos;
- Dar beijinhos quando alguém está zangado.

Então voltei a questionar se realmente fazia sentido para elas o que tinham dito e se queriam de facto que fossem estas as novas regras da sala. O grupo todo respondeu afirmativamente.

Após o diálogo acerca da negociação de regras, solicitei às crianças que representassem através do desenho as regras combinadas em grupo. Escrevi as frases a computador em letra bem visível e um pequeno grupo recortou-as e colou-as numa nova cartolina. Também os desenhos que se tinham feito foram colocados no quadro. Em grande grupo partilhou-se e conversou-se sobre o resultado final e combinou-se o local onde o cartaz iria ficar colocado.

O grupo escolheu um local ao lado do quadro de presenças e facilmente tinha acesso ao mesmo. Torna-se importante referir que o antigo quadro estava colocado na parte superior de uma parede.

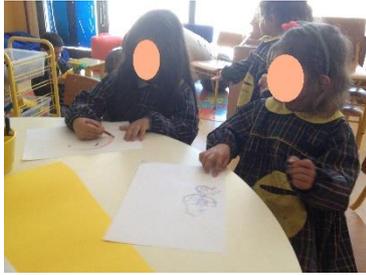


Ilustração 11 – Registo das regras em desenho



Ilustração 12 – Recorte das regras



Ilustração 13 – Colagem das regras em cartolina



Ilustração 14 – Apresentação do quadro em grande grupo



Ilustração 15 – Exposição das regras da sala

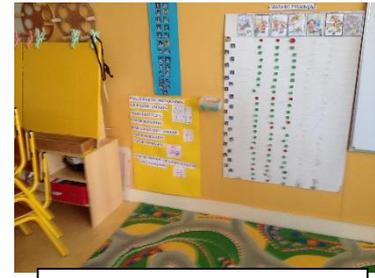


Ilustração 16 – Produto final das regras da sala

2.3. Análise reflexiva

O projeto de intervenção pedagógica desenvolvido no contexto de jardim-de-infância abrangeu várias atividades que implicaram a leitura de histórias como forma de refletir sobre valores sociais, a comunicação, o diálogo, a tomada de decisões e situações de jogo e de trabalho em pares em grande grupo e em pequeno grupo.

Estas atividades pretenderam contribuir para melhorar o clima de interação social entre as crianças, o desenvolvimento de competências de resolução de conflitos, a compreensão da importância de valores sociais e de comportamentos de interajuda, partilha e cooperação. O projeto visou ainda envolver as crianças no pensamento sobre o significado das regras sociais da sala e incentivar a participação das crianças na sua (re) construção.

De um modo geral, em todas as atividades propostas, o grupo soube responder bem ao diálogo e expressaram-se da forma que eram capazes, demonstrando o que sentiam e as suas opiniões. Apesar de serem crianças com idades entre os 3 e os 4 anos, foram capazes de responder positivamente e de envolver-se nas atividades.

Realizando um balanço final sobre o impacto que o projeto criou no grupo de crianças em questão, considero que a leitura de histórias foi uma estratégia totalmente adequada. As crianças sempre

apreciaram este momento, e refletindo sobre os registos retirados das intervenções, no que toca à leitura de contos que abordaram diferentes competências, verifica-se que o grupo foi capaz de associar todos os temas à sua realidade experienciada.

Os livros e as histórias foram selecionadas com uma intencionalidade, continham uma mensagem que pretendia ser dialogada e clarificada em grupo. Na síntese descritiva de cada atividade é possível verificar o diálogo que o grupo estabelecia entre si, adiantando diferentes ideias e perspetivas. Ressalto aqui o facto de existir sempre uma valorização em relação aos comentários de todas as crianças, penso que isso apoiou na criação de um clima de confiança ajudando a que estas se abrissem mais no diálogo, explanando as situações que as magoavam na vida real.

As atividades de promoção à cooperação entre pares, também se demonstraram interessantíssimas no momento em que eram realizadas. As crianças ficavam empenhadas em cumprir os objetivos, tanto na sessão de movimento como na decoração do peixe arco-íris. Foram momentos de pura harmonia em que não se verificou qualquer tipo de conflito, demonstrando que eram de facto capazes de trabalhar conjuntamente.

Foi totalmente notório, que a realização do quadro das regras, negociadas entre todos, tornou-se significativo para as crianças, sentindo-se essencialmente valorizadas por poderem ter direito a uma opinião. O facto de terem sido as próprias crianças a realizarem os desenhos para ilustrar as regras também se tornou uma mais-valia. Depois de introduzido o quadro observei que as crianças se aproximavam várias vezes do quadro e sabiam apontar para cada desenho, mencionando o que estava ali representado.

Experiências de partilha e de cooperação, a reflexão em grupo sobre o valor destas experiências e da amizade, o apoio do adulto na mediação dos conflitos são estratégias da intervenção que eu realço.

Nesta linha de pensamento e após uma reflexão aprofundada das diferentes intervenções, bem como das diferentes atitudes das crianças durante a rotina diária, é-me possível concluir que não foi possível observar ganhos significativos no que diz respeito à competência de resolução de conflitos. O tempo reduzido de intervenção pode ter sido uma das razões para este facto. Porém, algumas crianças evidenciaram comportamentos de orientação para o outro, como pude perceber pelo conteúdo das minhas notas de observação durante e após o projeto de intervenção. Segundo Hohmann & Weikart (2011), "*o desenvolvimento social das crianças não pode ser apressado ... quando damos tempo às crianças para repetirem e ganharem mestria, elas mudam e crescem.*" (p.579).

Por fim, com base no registo de incidentes críticos, gravações áudio e notas de observação foi possível verificar que este conjunto de intervenções contribuíram para sugerir às crianças formas

positivas de resolução de conflitos; algumas crianças começaram a trazer brinquedos de casa e mencionavam que o objetivo passava pela partilha com os seus colegas; outras crianças realizavam desenhos quando verificavam que algum dos seus colegas estava triste com ela, demonstrando que tinham adquirido uma das estratégias faladas em grande grupo.

3. Descrição e reflexão da intervenção pedagógica em Creche

3.1. Problemática e objetivos de intervenção

Iniciando a nova etapa que a prática de ensino supervisionada me proporcionou, sendo esta a oportunidade de estagiar na valência de creche, foi necessária a redefinição do projeto de intervenção pedagógica realizado aquando da frequência do contexto de jardim-de-infância, que permitiu a definição do projeto de intervenção: Promover as Competências Sociais da criança no Jardim-de-Infância e na Creche.

A adequação do tema do projeto à realidade da creche implicou a observação das crianças e do modo como interagiam entre si, num ambiente educativo com a sua especificidade.

Para uma adaptação ao tema escolhido foi necessária uma observação afinada, de forma a perceber como era o grupo de crianças em questão e quais as suas características, pois *“a observação da criança é uma componente fundamental da abordagem High/Scope para bebés e crianças pequenas, uma vez que o conhecimento individualizado das crianças molda, não só as interações que os educadores de infância têm com as crianças e os pais, como também o ambiente físico e os horários e as rotinas.”* (Post & Hohmann, 2011, p.15). Neste sentido o meu olhar teve de estar atento a alguns princípios deste modelo curricular: a aprendizagem ativa (experiências-chave), a interação adulto-criança, o ambiente físico e a rotina diária.

A observação permitiu identificar situações de conflito originados pelo modo como o espaço pedagógico estava organizado durante a rotina diária deste grupo, verificando que a possível problemática para tal acontecer poderia estar centrada na organização das áreas de interesse e dos materiais. No tempo de escolha livre, o grupo disputava alguns materiais da área da casa, que era a preferida das crianças. O jogo com esses materiais ocorria noutras áreas onde haviam mesas e cadeiras suficientes para realizar as suas intenções de “dar comida” ao boneco ou “beber a água”, “falar ao telemóvel”, entre outras. Pereceu-me pertinente intervir de modo a tornar a área da casa mais ampla visto que era a mais frequentada pelo grupo e reapetrechá-la com alguns materiais e equipamento.

Nesta sala a área da biblioteca, era pouco procurada pelo grupo, acabava por se tornar um espaço “morto” na sala de atividades, ficando o grupo de crianças mais concentrado nas mesmas áreas sendo uma das possíveis origens para o conflito interpessoal. Surgiu então a questão se deveria tornar esta área mais apelativa e se também deveria sofrer algum tipo de alteração.

A observação destes aspetos apoiou-me na redefinição do projeto, fazendo incidir a minha intervenção pedagógica na reorganização dos espaços e materiais pedagógicos a fim de prevenir as situações de conflito, na estimulação de relações positivas entre pares e na promoção do jogo social.

3.2. Estratégias

Reorganizar e reapetrechar o espaço pedagógico

Inicialmente esta estratégia de intervenção consistia na reestruturação da área da casa, visto que tinha sido observado e refletido que: se deveria ampliar a área, pois era a área preferida das crianças; introduzir equipamento (armários e cadeiras) para melhorar a organização dos materiais e apoiar o jogo nessa área.



Ilustração 17 – Área da casa antes da intervenção



Ilustração 18 – Área da casa antes da intervenção

A intervenção na área da casa pretendeu em primeiro lugar ampliar o seu espaço.



Ilustração 19 – Área da casa depois da intervenção



Ilustração 20 – Área da casa depois da intervenção

Post & Hohmann (2011) defendem que “a área da casinha das bonecas deve ficar num canto ou ao lado do espaço central e aberto de brincadeira.” (p.158). Foram introduzidas duas cadeiras em madeira e um armário, para arrumação de materiais relativos à parte da cozinha. Este armário passou a separar a cozinha e o quarto de bonecos. Esta área continuou a ser bem delimitada por armários.

Porque a “área dos peluches” e o pequeno espaço para estar sozinho eram menos procurados pelas crianças foram suprimidos, o que permitiu ampliar o espaço destinado à área da casa.



Ilustração 21 – Área dos peluches eliminada



Ilustração 22 – Área do cantinho individual eliminada

Segundo Post & Hohmann (2011), “aquilo com que as crianças muito novas querem brincar e o que querem explorar varia continuamente à medida que vão crescendo e se vão desenvolvendo.” (p.102). A organização do ambiente físico deve ser flexível, devendo acompanhar sempre o desenvolvimento das crianças, bem como os seus interesses em constante mudança.

Em anexo encontra-se um mapa com a disposição da sala de atividades antes da intervenção e outro depois da intervenção. (ANEXO B)

A área da casa e a área dos blocos (anteriormente com pouco espaço) ficaram mais amplas e praticamente contíguas. A localização da área dos blocos “deve ficar situada longe da zona de leitura, num local onde haja espaço suficiente para espalhar estruturas de blocos e onde o jogo com blocos possa ser alargado se necessário para o centro da sala” (Post & Hohmann, 2011, p.156).



Ilustração 23 – Área dos blocos antes da intervenção



Ilustração 24 – Área dos blocos depois da intervenção

A área dos livros passou a ocupar o espaço individual ficando resguardada da movimentação mais intensa e da brincadeira ativa.



Ilustração 25 – Área dos livros antes da intervenção



Ilustração 26 – Área dos livros depois da intervenção

A localização da área das artes foi também alterada mas permaneceu próxima da porta da entrada e consequentemente a permitir o fácil acesso à casa de banho das crianças.



Ilustração 27 – Área das artes antes da intervenção



Ilustração 28 – Área das artes depois da intervenção

A área dos jogos também foi relocada no canto direito da sala de atividades, próximo da porta, ficando ainda com “*um espaço de chão suficientemente confortável para espalhar os brinquedos e conjuntos de objectos.*” (Post & Hohmann, 2011, p.161).



Ilustração 29 – Área dos jogos antes da intervenção



Ilustração 30 – Área dos jogos depois da intervenção

No que diz respeito á área do movimento, esta ficou intacta, não tendo sido alterada de local. Post & Hohmann (2011) defendem que “*a área de movimento interior destinada a crianças pequenas deve ficar localizada no centro da sala, ao nível do chão, de modo a que possam circular vindas de outras actividades.*” (p.145)

Ilustração 31 – Área do movimento



A reorganização de todas as áreas da sala de atividades implicaram ganhos positivos no que diz respeito às interações das crianças com o espaço e os materiais, possibilitando assim novas explorações e concretizações de intenções. Tendo em vista que toda a alteração teve por base os interesses e as características do grupo de crianças, abriu-se desta forma, novas oportunidades de aprendizagens ativas, das suas interações com o meio. Sendo o resultado final, uma ampliação significativa da sala, verificou-se que a reestruturação causou um clima favorável no que diz respeito às interações entre pares, causando menos agitação e obstrução nas diferentes áreas e por conseguinte menos conflitos interpessoais entre as crianças.

Tempo de grupo: Exploração de novos materiais

Esta estratégia pretendeu criar uma oportunidade de exploração de novos materiais a introduzir na área da casa, dado que era a área de interesse mais procurada pelo grupo e aquela onde também se observavam com mais frequência conflitos em torno da posse de materiais.

A escolha desta atividade em pequeno grupo fundamenta-se no modelo curricular High/Scope que defende que os “*tempos de grupo em torno de materiais que constituam novidade para as crianças é uma das formas de introduzir e juntar materiais ao espaço para brincar*” (Post & Hohmann, 2011, p.283).

Neste sentido a introdução dos materiais nas áreas de interesse, apresentados em tempo de grupo, possibilitariam ao grupo de crianças a livre exploração durante o tempo de escolha livre. Esta atividade foi realizada em pequeno grupo, onde as 14 crianças ficaram divididas em dois grupos e foi prolongada por dois dias. Os materiais a introduzir foram apresentados aos pequenos grupos em dois cestos: um cesto com materiais de cozinha e outro cesto com materiais do quarto. Assim o grupo 1 no primeiro dia conhecia e explorava livremente os materiais da cozinha, paralelamente ao grupo 2 que procedia ao mesmo, mas com o cesto dos materiais do quarto e no segundo dia trocavam-se grupos e experiências.

Procurei seleccionar materiais de qualidade que apelassem à “*exploração e jogo de imitação por parte das crianças*” (Post & Hohmann, 2011, p.158). Pus à disposição das crianças esponjas, embalagens, bacias, panelas, tigelas, coadores, colheres de pau, varinha mágica, pá do lixo, vassouras e divisória de talheres. Tentei que as crianças tivessem acesso e explorassem “*uma boa variedade de utensílios, objectos de cozinha e objectos pequenos*” (Post & Hohmann, 2011, p.159).



Ilustração 32 – Cesto com materiais de cozinha

Os materiais a introduzir no quarto foram: telefones fixos, 1 máquina fotográfica de rolo, roupas de tecidos variados: renda, cetim, algodão e poliéster (saias, calções, camisolas, fitas de cabelo), chapéus de palha, bolsas, carrinho de bonecas (para gémeos), 1 par de galochas, par de chinelos, óculos de sol, óculos de piscina, embalagens vazias: champôs, amaciadores, espuma de cabelo, sabonete líquido para mãos, creme, toalhitas.



Ilustração 33 – Cesto com materiais de quarto

Acompanhei a atividade de um dos pequenos grupos. Coloquei o cesto dos materiais da cozinha no meio das crianças e a sua primeira reação foi retirar tudo o que lá havia dentro.

Depois de já nada existir dentro do cesto, cada criança escolheu o que explorar. A L.I. começou a sua exploração com uma colher de madeira e a caneca de alumínio fazendo de conta que estava a comer. O G.P. começou por colocar na boca o garfo de pau, bateu na bacia de plástico, de seguida no testo da panela e só depois alcançou a pá do lixo e a vassoura e fez de conta que varria o chão. Já a M. iniciou a sua escolha pelas tigelas coloridas de plástico, colocou-as em fila e de seguida com uma colher de pau de sopa fingia que comia de cada uma delas. A N. alcançou a divisória que era para colocar os talheres e tentou introduzir lá dentro as esponjas de lavar a loiça, percebendo que esta criança estava a explorar, não conhecendo ainda a função dos objetos que alcançara. A M. quando iniciou a sua imitação de “fazê xopa Xónia” (estou a fazer sopa Sónia), reproduz um som como se a varinha mágica estivesse ligada à corrente “zzzzz”, de seguida distribui uma tigela para mim e outra para a educadora e menciona “come”. A L. aproxima-se de mim com outra tigela e diz “Xónia futa” (Sónia é a fruta) e eu sigo a pista de L.

Este tempo de grupo tinha o intuito de promover essencialmente as experiências-chave do Sentido de si próprio, visto que as crianças expressaram a sua iniciativa realizando as suas intenções; as Relações sociais, pois este momento promoveu o jogo social entre os pares e apoiou ainda na Representação criativa, pois as crianças imitaram e brincaram ao faz de conta.

O grupo de crianças foi explorando os vários materiais e mostrando grande envolvimento nessa exploração. As crianças estavam fascinadas e completamente absorvidas como se pode verificar nas imagens seguintes. Czikszenmihayli & Laevers (1979/1994, citados por Bertram & Pascal, 2009), referem que existem “*dados que sugerem que uma criança envolvida está a viver uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura*” (p.128).



Ilustração 34 – Tempo de grupo: exploração de materiais para a cozinha



Ilustração 35 – Tempo de grupo: exploração de materiais para a cozinha 1



Ilustração 36 – Tempo de grupo: exploração de materiais para a cozinha 2



Ilustração 37 – Tempo de grupo: exploração de materiais para a cozinha 3

Na segunda intervenção, o grupo 1, crianças que acompanhei desde sempre nos tempos de grupo, explorou os materiais novos a serem introduzidos posteriormente no quarto.

As crianças estiveram igualmente envolvidas nesta atividade, demonstrando que já tinham uma ideia prévia de como utilizar aqueles objetos. Realizaram sobretudo experiências-chave de representação criativa: a N. alcançou um dos telefones e encaixou e desencaixou duas vezes, de seguida volta a pegar no telefone e colocou-o ao ouvido reproduzindo “*mama*”. As experiências-chave no domínio da iniciativa e das relações sociais: o G. alcançou os óculos de piscina e entregou-mos. Perguntei-lhe “*queres que te ponha os óculos?*” G. respondeu “*xim*” (sim). Depois bate palmas e sorri; e experiências-chave de comunicação e linguagem: a M. encontrou as galochas e diz dirigida a mim “*é bota*”,... “*o óto?*” (o outro?),“*tá ali*”.

Foi possível observar a experiência direta deste grupo em relação aos diferentes objetos e constatar que as crianças preferiram os telefones fixos, as galochas e os óculos de sol. As roupas introduzidas não mereceram grande atenção por parte das crianças.



Ilustração 38 - Tempo de grupo: exploração de materiais para o quarto



Ilustração 39 – Tempo de grupo: exploração de materiais para o quarto 1



Ilustração 40 – Tempo de grupo: exploração de materiais para o quarto 2

Exploração do livro “*Teatro das cores*”

Outra das intervenções passou pela apresentação de um novo livro ao grupo de crianças, para que posteriormente pudesse ser introduzido na área dos livros, mais uma vez para o enriquecimento da mesma.

A escolha do livro passou pelo tema dos animais e das cores, sendo os animais outro dos grandes interesses do grupo e as cores porque estavam a ser trabalhadas em várias ocasiões da rotina diária com este grupo de crianças. Torna-se relevante mencionar que tive a preocupação nas escolhas de todos os livros apresentados às crianças, que tivessem imagens reais. A categoria de experiência-chave a ser desenvolvida neste tempo de grupo passou pela Comunicação e linguagem, visando as experiências-chave “Ouvir e responder” e “Apreciar histórias, lenga-lengas e canções”.

No início da manhã deste dia, estavam 7 crianças e a exploração do livro mais uma vez foi realizada em grande grupo. A atividade começou pela apresentação da capa em que eu mencionei o título “Teatro das cores” de Christopher Franceschelli, algumas crianças do grupo ao visualizarem a capa do livro referiram “gato”, pois a capa era constituída pela imagem de um gato com uma bola de lã vermelha.

Os animais deste livro eram o gato, o peixe, o pintainho, o sapo, a borboleta, o caracol e o cão. E as cores passavam pelo vermelho, o branco, o laranja, o amarelo, o verde, o azul, o roxo e o preto.

Quando eu fazia referência aos nomes dos animais, algumas crianças tentavam repetir o que eu tinha dito. Alguns animais eram facilmente identificados pelas crianças “piu piu”. A imagem do caracol foi aquela que suscitou maior curiosidade nas crianças. Nos dias seguintes perguntavam pelo caracol e pediam para cantar a canção do caracol, que entretanto tinham associado à imagem. Quando o livro terminou algumas crianças pediram “mais”. Perguntei às crianças que imagens queriam



Ilustração 41 – Exploração do livro “*Teatro das cores*”

que eu mostrasse. Pretendia estimular a sua capacidade de expressão oral e promover a comunicação entre as crianças fomentando o domínio da comunicação e linguagem com a experiência-chave “Participar na comunicação dar-e-receber”; e apoiar as crianças na identificação de atributos, mais concretamente a cor.

Exploração de imagens das áreas da sala

O título desta atividade tem por base a introdução de um álbum com fotografias reais do grupo de crianças a explorarem as diferentes áreas de interesse da sala de atividades. Este álbum foi introduzido na área dos livros, pois para além de livros com qualidade e diversidade, esta é uma área que também pode ser apetrechada de álbuns de fotografias para crianças desta faixa etária. Articulado o objetivo desta atividade que é o apetrechamento de novos livros e álbuns na área dos livros, com esta estratégia foi possível promover a categoria de experiência-chave do “Sentido de Si Próprio”, com a experiência-chave concreta “Distinguir “eu” dos outros”; para além disso a “Representação criativa”, com a experiência-chave “Responder a e identificar figuras e fotografias”; bem como a “Comunicação e linguagem”, com a experiência-chave “comunicar verbalmente”.

Como qualquer material, que seja introduzido nas diferentes áreas de interesse de uma sala de atividades, deve de ser apresentado ao grupo de crianças, este também não foi exceção. Primeiramente foi apresentado ao grupo de crianças e só à posteriori é que foi colocado na área de interesse dos livros. A atividade do tempo de grupo iniciou-se pela exploração das diferentes fotografias que mais tarde originaram um álbum. O grupo de crianças foi dividido em dois, como se faz sempre no tempo de grupo e eu fiquei com o grupo que sempre acompanhei desde a minha entrada nesta instituição. A duração desta atividade foi de 10 minutos.

As crianças sentaram-se no tapete e reuniram-se em círculo, em seguida coloquei no meio do grupo as diferentes fotografias das áreas e de várias crianças do grupo em atividade nessas áreas.

Os comportamentos das crianças nesta atividade foram muito interessantes visto que para além de se identificarem a si próprias também reconheciam os seus colegas, chamando os seus nomes “é kiká é kiká” (L), identificando objetos e materiais dessas áreas “iola, iola” (a viola, a viola) (GP) e nomeando ações “o L. a faxê xopa” (o L. a fazer a sopa) (M.).

Ou seja, esta atividade também promoveu a comunicação entre pares tão relevante para a construção de relações com outros: L.I. dirigiu-se ao G.P. e disse-lhe “O G. e a M.”. G.P. responde-lhe “a iola”.

As crianças estiveram de facto envolvidas na atividade e mais uma vez não queriam deixar a exploração das imagens. Com este material elaborei um álbum de fotografias que introduzi na área dos livros.



Ilustração 42 – Atividade de exploração de imagens 1



Ilustração 43 – Atividade de exploração de imagens 2



Ilustração 44 – Álbum “A brincar nas áreas”

Na área dos livros, foi acrescentado um suporte novo para os livros introduzidos, respondendo às características que estes devem ter numa área para crianças pequenas. O suporte era constituído por bolsas transparentes, para que as crianças pudessem visualizar os livros que este contém. Para além disso, foram colocadas etiquetas com imagens reais dos livros, uma característica que anteriormente esta área não possuía. Segundo Post & Hohmann (2011), “*os livros devem ser arrumados de modo a deixar que as crianças vejam a sua capa – encostados a expositores ou escaparates voltados para a criança, pendurados em bolsas transparentes*” (p.151).

Para finalizar, quero aqui referir, que toda a etiquetagem das duas áreas, que sofreram intervenção, foram realizadas. Quanto à área da casa, a maior parte dos materiais encontravam-se separados por categorias, dentro de caixas transparentes, tendo sido colocado etiquetas com imagens reais no respetivo armário e na respetiva caixa. Na área da casa “*os materiais devem ser arrumados num local onde as crianças os possam facilmente ver e alcançar.*”, bem como “*a colocação de uma etiqueta com um exemplar dos objectos, uma imagem ou uma fotografia ajuda as crianças a arrumarem os brinquedos no sítio certo.*” (Post & Hohmann, 2011, p.159).

3.3. Análise reflexiva

Como se pode verificar, a intervenção em contexto de creche foi adaptada às necessidades do desenvolvimento do grupo de crianças. Ressalta-se o facto de a sala continuar intacta desde a entrada do grupo na instituição, no entanto o crescimento e desenvolvimento das crianças foi surgindo. Nesta linha de pensamento, a sala de atividades do grupo e os seus materiais já não respondiam de forma

concreta às suas características gerais, tendo sido pensado que essas condições poderiam estar na base dos conflitos que observei entre as crianças.

Assim sendo, considero que a redefinição do projeto de intervenção foi mais do que adequada e propositada. A reestruturação da sala de atividades revelou-se uma opção que respondeu às necessidades do grupo e ampliou os seus interesses. Depois das mudanças introduzidas, as crianças continuaram a preferir a área da casa mas agora brincavam mais à vontade, num espaço mais amplo e melhor apetrechado com uma diversidade de materiais interessantes profundamente relacionados com os seus quotidianos.

A área dos livros só passou a ser mais apelativa para as crianças após a introdução dos novos livros. As atividades realizadas em grupo para a apresentação e exploração de imagens e dos novos livros envolveram as crianças e permitiram o desenvolvimento de experiências-chave no domínio da comunicação e linguagem e das relações interpessoais.

Os materiais introduzidos foram diversificados e sujeitos a uma seleção cuidada, fundamentada na observação das crianças e nos objetivos do projeto de intervenção. O grupo de crianças, durante o tempo de escolha livre, realizou diversas experiências de aprendizagem.

As situações de conflito entre pares continuaram a acontecer. Na verdade, estes incidentes são naturais, recorrentes e importantes ocasiões para construir conhecimento sobre si próprio e sobre os outros. Segundo Post & Hohmann (2011), "*as crianças têm tendência para o conflito social! São fortes, hábeis e em movimento. Têm um sentido crescente de posse (É meu!) e uma crença fixa no seu ponto de vista.*" (p.260). Neste sentido é possível concluir que, os conflitos interpessoais não diminuíram de forma significativa com este grupo de crianças, mas por outro lado o jogo social das crianças tornou-se mais enriquecedor devido aos materiais introduzidos. Foi possível observar algumas crianças a tentarem brincar conjuntamente com o outro, tentando o faz de conta. As seguintes imagens do tempo de escolha livre podem comprovar a conclusão retirada.



Ilustração 45, 46 e 47 – Tempo de escolha livre em pares

Considerações finais

O projeto de intervenção pedagógica desenvolvido no âmbito do estágio em jardim-de-infância e em creche pretendeu promover as competências sociais das crianças através de um conjunto diversificado de estratégias que visaram dar resposta a necessidades e interesses identificados nos grupos.

Com a intervenção desenvolvida consegui compreender a importância dos diálogos que se devem estabelecer em grande grupo, dando a voz à criança, a relevância de criar oportunidades de diálogo em torno de sentimentos, ações e valores envolvidos em situações de interação social. Realço ainda a importância de criar um ambiente pedagógico que facilite a construção de relações positivas entre pares, o papel do adulto como mediador nas situações de conflito entre crianças e a necessidade de promover nas crianças a autonomia moral estimulando a sua participação ativa na definição das regras que regulam a interação e a convivência com os outros.

A dimensão investigativa deste projeto apoiou o desenvolvimento das minhas competências profissionais ao exigir a prática sistemática das suas componentes, isto é, da observação, da reflexão e da planificação.

O recurso à observação participante foi fundamental e para mim tornou-se numa constante aprendizagem neste percurso, permitindo analisar os comportamentos das crianças e identificar algumas das necessidades, potencialidades e interesses de cada grupo. A observação conduziu-me à identificação de uma problemática para o desenvolvimento do projeto de intervenção, sempre com base nas características dos contextos e dos grupos. O conhecimento das características das crianças, tornou possível planificar e organizar as diferentes atividades, mediante objetivos adequados ao desenvolvimento e à aprendizagem do grupo.

A reflexão é mais um aspeto relevante, que me ajudou no desenvolvimento do meu espírito crítico e de flexibilidade, bem como na capacidade de dar resposta aos imprevistos que iam surgindo durante a rotina diária.

Compreendi que a planificação deve ser contextualizada e acima de tudo com intencionalidade, de acordo com os interesses do grupo de crianças e assim desta forma ser capaz de proporcionar momentos enriquecedores com experiências significativas. Segundo Hohmann & Weikart (2011), "*os adultos dão toda a sua atenção aos interesses das crianças firmemente convencidos que aquilo que interessa uma criança é a chave para a sua aprendizagem*" (p.85).

Ao nível das aprendizagens das crianças, acredito vivamente que o projeto deu contributos para melhorar as dinâmicas de interação e relação entre crianças e entre estas e os adultos. No entanto,

tenho noção de que não houve tempo suficiente para observar mudanças consistentes ao nível da aprendizagem de competências sociais e em especial da competência de resolução de conflitos.

Este estágio permitiu-me verificar o que é um trabalho em equipa e compreender qual a sua importância na prática profissional. As orientadoras cooperantes que me acolheram fizeram-me parte integrante da sua equipa pedagógica. Foi possível trocar ideias e realizar reflexões conjuntas, levando comigo inúmeras aprendizagens adquiridas ao lado de ambas.

A prática de ensino supervisionada revelou-se essencial neste percurso final, visto que só com a experimentação é que me foi possível formar e me perspetivar como uma futura profissional da educação de infância. Foi absolutamente compensador ter sido possível a focagem na aprendizagem da criança e a oportunidade de lhe proporcionar o direito a participar nessa aprendizagem.

Termino referindo que apesar das várias aprendizagens adquiridas nesta etapa que o mestrado me proporcionou, estou consciente que ainda tenho um longo caminho a percorrer pela vida fora, muito a aprender e a aperfeiçoar em termos profissionais. Pretendo futuramente ser uma profissional ativa, fazendo de tudo para ser alguém competente capaz de fornecer uma educação de qualidade às crianças.

O presente projeto de intervenção pedagógica revelou-se uma mais-valia no meu processo de ensino-aprendizagem, visto que me proporcionou a construção e desconstrução de conhecimentos sobre a prática profissional de um educador de infância, resultando num crescimento tanto a nível pessoal como profissional.

Por fim, após uma reflexão de todo este processo, e como já foi referido anteriormente nos capítulos, as situações de conflito interpessoal são inevitáveis, daí que o profissional que acompanha a criança tenha que estar preparado para saber responder a essas situações da forma mais adequada.

Referências bibliográficas

- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DPQ – Desenvolvendo Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Broadhead, P. (2009). Conflict resolution and children's behaviour: observing and understanding social and cooperative play in early years educational settings. *Early Years: An International Research Journal*, 29 (2), 105-118.
- DeVries, R. & Zan, B. (1998). *A Ética na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Franceschelli, C. (n. d.). *Teatro das cores*. Sintra: Girassol.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche* (2ª Ed.). Brasil: Artmed.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & McClellan, D. (1996). *O Papel do Professor no Desenvolvimento social das Crianças*. In J. Oliveira Formosinho (org.), *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade*. (pp. 11-47). Lisboa: Texto Editora.
- Ladd, G. & Coleman, C. (2002). *As relações entre pares na infância: formas, características e funções*. In B. Spodek. (org.) (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (pp. 119-157). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Landa, N. (2009). *Desculpa!*. Lisboa: Minutos de Leitura.
- Licht, B., Simoni, H. & Perrig-Chiello, P. (2008). Conflict between peers in infancy and toddler age: what do they fight about?. *Early Years: An International Research Journal*, 28 (3), 235-249.

- 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.) (1996). *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade*. (pp. 75-102). Lisboa: Texto Editora.
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia de desenvolvimento moral: Teoria, dados e implicações* (3ª Ed.).Coimbra: Almedina.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Accção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica, Núcleo de Educação Pré Escolar.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). *A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena: O Contributo do Projecto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope*. In J. Oliveira-Formosinho (org.) (1996) *Educação Pré-escolar: A construção social da moralidade*. (pp. 51-73). Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (1996). *Educação Pré-escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2012). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Pfister, M. (1995). *Arco-Íris: o mais belo peixe dos oceanos*. Barcelos: Civilização editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

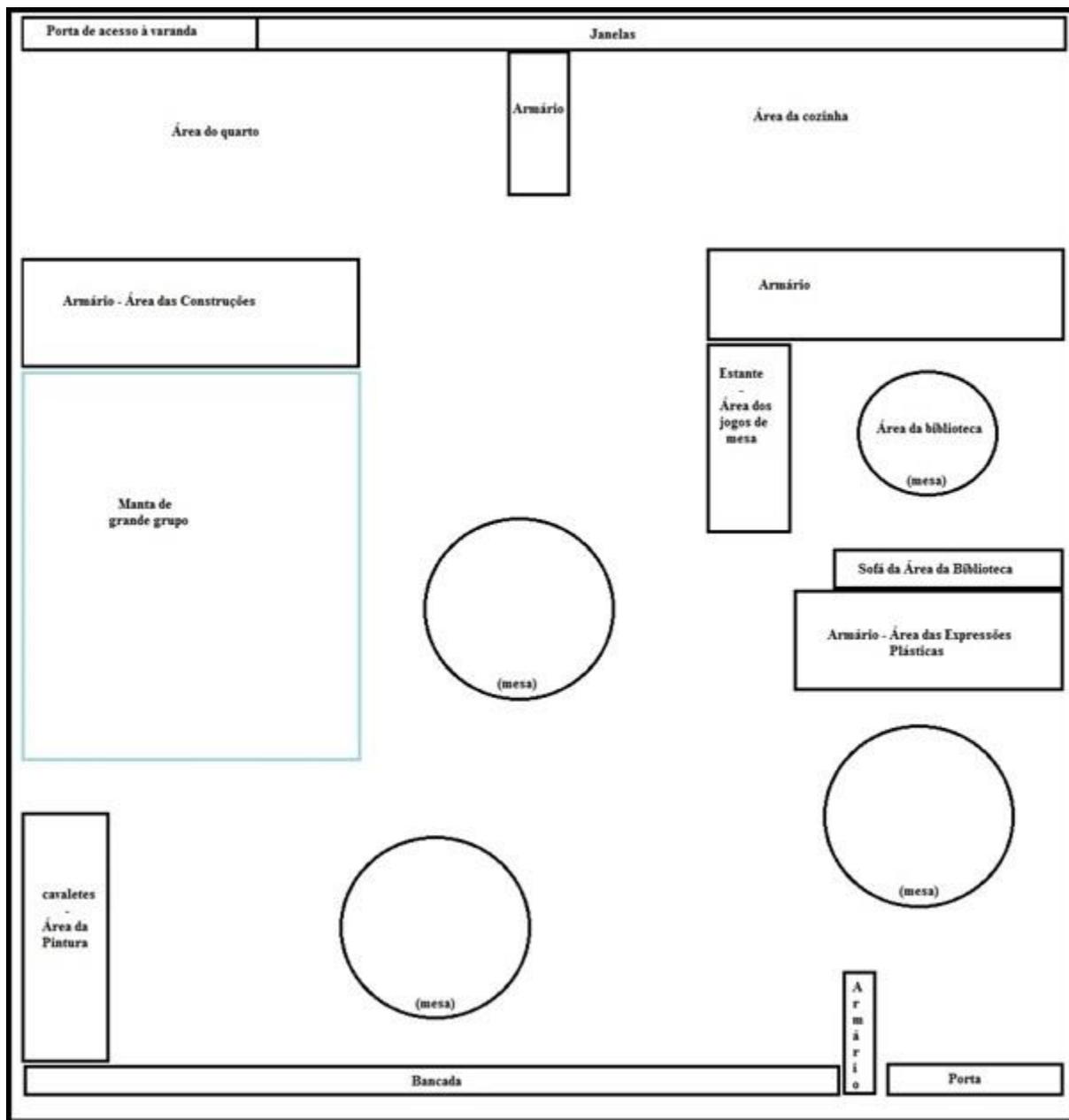
Spodek, B. (org.) (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vañó, A. & Giménez, M. (2011). *Cultivando Emociones: Educación Emocional de 3 a 8 años*. España: Generalitat Valenciana.

Wieder, S. & Greenspan, S. (2002). *A base emocional da aprendizagem*. In B. Spodek, (org.) *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (pp. 167-189). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

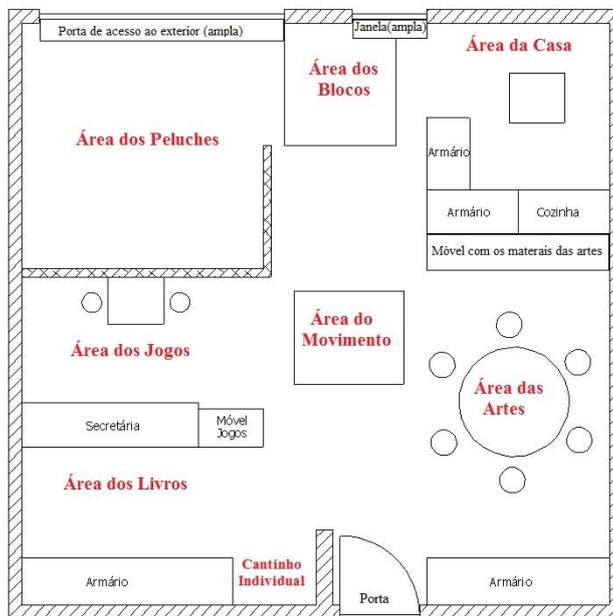
ANEXOS

ANEXO A: Organização do ambiente educativo do contexto de Jardim-de-Infância

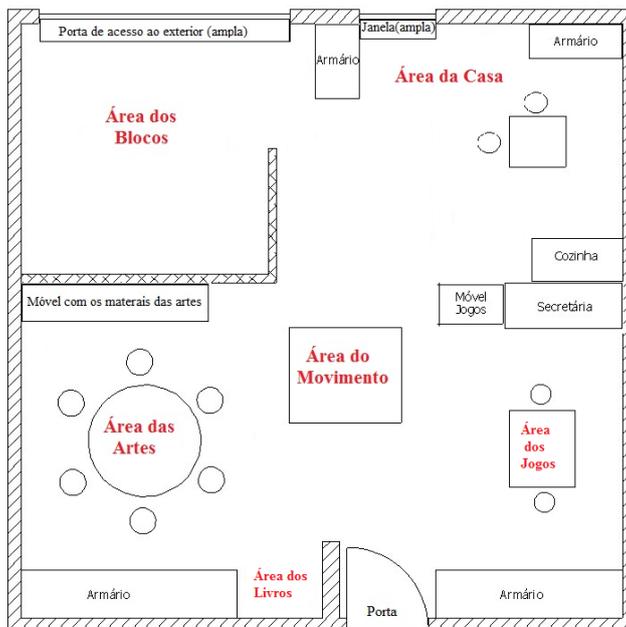


ANEXO B: Organização do ambiente educativo do contexto de Creche

Antes da Intervenção:



Depois da Intervenção:



ANEXO C: “Desculpa!” – Nobert Landa

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 ser um bom amigo e de ter um bom amigo.

Certa manhã de verão, o Coelho viu qualquer coisa a piscar e a reluzir ao Sol. “Olha, Urso!” disse ele. “O que é aquilo lá em baixo?”.

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

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

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

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

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

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

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

...cada um com o seu pedaço.

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

Já em casa, pendura 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 casa da árvore, o Urso ficou a observar a Lua. Sentia-se triste e sozinho, tal como o seu amigo. “O que poderei fazer para o Coelho ficar contente e voltar a ser meu amigo?” pensou ele.

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

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

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

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

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

...a imagem do Urso e do Coelho!

“Assim está perfeito!” disseram muito contentes.

ANEXO D: “Arco-Íris: o mais belo peixe dos oceanos” – Marcus Pfister

Algures, no mais profundo dos mares, vivia um peixe. Mas não era um peixe vulgar: era o mais belo peixe de todos os oceanos. Tinha as cores do arco-íris e as suas escamas brilhavam à luz como gotinhas irisadas.

Os outros peixes admiravam-lhe as escamas cintilantes. E, por causa das suas lindas cores, chamavam-lhe Arco-Íris.

– Arco-Íris, anda brincar connosco! – diziam-lhe. Mas o belo Arco-Íris deslizava junto a eles sem dizer palavra, de olhar altivo, preocupado só com o brilho das suas escamas.

Um pequeno peixe azul foi atrás dele: - Ei! Arco-Íris, espera por mim! Dá-me uma das tuas escamas. São tão lindas e tu tens tantas.

– Dar-te uma das minhas escamas? Nem pensar! Vá, mexe-te! Desaparece! – exclamou Arco-Íris com desdém.

Com um súbito movimento da barbatana, o peixinho azul fugiu assustado e foi contar aos outros peixes o seu desaire.

Desse dia em diante nunca mais ninguém falou ao Arco-Íris. E, quando este passava perto deles, ignoravam-no.

Mas para que servem as mais belas escamas do mundo se não há quem as admire? Agora Arco-Íris não era apenas o mais belo peixe de todos os mares, mas também o mais só!

Um dia contou as suas tristezas à estrela-do-mar.

– Sou tão belo – disse-lhe ele –; porque é que ninguém gosta de mim?

A estrela-do-mar calou-se por um instante e depois respondeu-lhe:

– Atrás do recife de coral há uma gruta. É lá que mora Octopus, o polvo. Ele sabe muitas coisas, talvez te possa dar um conselho.

Arco-Íris não tardou a encontrar a gruta. Como era escura! Não se via quase nada. Subitamente viu brilhar dois olhos na escuridão. Três braços avançaram para ele.

– Estava à tua espera – disse Octopus com voz grave. – As ondas contaram-me a tua história. Escuta bem o meu conselho: a cada peixe que te pedir, oferece uma das tuas belas escamas. Deixarás talvez de ser o mais belo dos peixes, mas serás um peixe feliz.

– Mas... – disse Arco-Íris. Não conseguiu dizer mais nada porque Octopus já tinha desaparecido atrás de uma nuvem de tinta.

«Oferecer as minhas escamas? As minhas lindíssimas escamas?», pensou ele indignado. «Ah, não! Nunca! Nunca poderia ser feliz sem elas!»

De repente sentiu a água estremecer. O pequeno peixe azul estava de novo ao pé dele.

– Arco-Íris, por favor, sê simpático e dá-me uma das tuas escamas!

Arco-Íris hesitou. «Uma escama bem pequenina», pensou ele. «Vá lá, está bem, nem se notará.»

Arrancou com cuidado a escama mais pequena do dorso e deu-a ao peixe azul.

– Toma, está aqui! E agora vai-te embora!

– Oh, obrigado, muito obrigado! – disse o peixinho todo contente. – Foste mesmo simpático, Arco-Íris!

Arco-Íris sentiu-se muito atrapalhado.

Ficou algum tempo a vê-lo afastar-se com a sua pequenina escama cintilante.

O peixinho azul passeou-se por todo o lado com a bela escama que todos admiraram.

Pouco tempo depois Arco-Íris viu-se rodeado por uma nuvem de pequenos peixes: todos queriam uma escama! E, quem iria acreditar, pôs-se a distribuir as suas belas escamas.

Divertia-se mesmo a observar a alegria dos peixinhos. E quantos mais peixes via cintilarem à sua volta, melhor se sentia no meio deles.

Em breve não restava a Arco-Íris senão uma única escama brilhante. Distribuíra todas as outras! E estava feliz, verdadeiramente feliz.

– Vem brincar connosco, Arco-Íris! – chamaram os outros peixes.

– Vou já! – disse Arco-Íris, e dirigiu-se todo contente para o meio dos seus novos amigos.

ANEXO E: A Tartaruga Lola

Cuento de “La Tortuga Lola”

Tradução: **A Tartaruga Lola**

A Lola era uma pequena tartaruga que gostava de jogar com os seus amigos na escola. Mas às vezes, passavam-se coisas que faziam com que a Lola ficasse muito zangada, tiravam-lhe os brinquedos da mão, não a deixavam ir para o baloiço, e isso faz com que ela faça coisas que não estão corretas, como bater, dar pontapés ou gritar com os seus amigos. Estas coisas que a Lola fazia deixava os seus amigos furiosos com ela. Pois eles não gostavam que a Lola lhes batesse, lhes chamasse nomes e lhes gritasse.

Um dia o esquilo chamado Balú, sem querer foi contra a Tartaruga Lola. A Lola ficou muito furiosa e deu-lhe logo um forte pontapé. Balú ficou magoado e triste e pensou ”nunca mais brinco com ela”

A Lola sabe que o que faz quando se zanga não está bem, porque depois ela também fica triste e sente-se muito sozinha. Como ela gostaria de poder controlar a sua zanga!

Um dia foi conversar com o velho Elefante Vicente para saber o que podia fazer. Dizia ele, que ela tinha de se esforçar por aprender a “*Pensar como uma tartaruga tranquila e feliz*”. “*Pensar como uma tartaruga tranquila e feliz? Como se faz isso?*” – Perguntou-lhe ela.

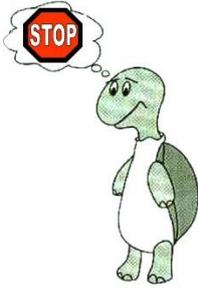
O elefante Vicente disse-lhe que quando se sentisse zangada ou nervosa, ela devia manter as suas patas e o seu corpo colados quietos dentro da carapaça e gritar para dentro...”STOP!”. Quando ficasse dentro da sua carapaça, a Lola devia fazer três respirações profundas para se acalmar.

Agora na escola ou em casa quando a Lola se zanga e tem vontade de bater em alguém, cola as suas mãos ao seu corpo ficando quieta, grita “STOP” e dentro da sua carapaça, torna-se numa bola e faz três respirações profundas para se acalmar.

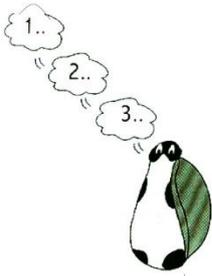
Quase todos os dias ela treina esta estratégia e lembra-se do que o elefante Vicente lhe ensinou. Agora tem muitos mais amigos na escola e até já ensinou este “truque” ao gato Tinoco que quando se zanga arranha todos e está a ficar sozinho sem ter com quem brincar.

A tartaruga Lola até pôs na parede da sua escola umas imagens para não se esquecer nunca deste truque que lhe foi ensinado. Vocês podem usar quando se zangarem. QUEREM VER?

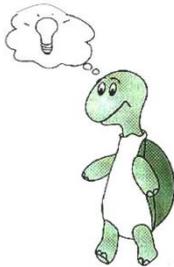
O truque da tartaruga Lola para se acalmar quando se zanga



Etapa 1: manter as mãos coladas ao corpo e gritar interiormente... "STOP!".



Etapa 2: Meter-se dentro da carapaça e fazer 3 respirações profundas para se acalmar.



Etapa 3: Pensar numa solução para se comportar melhor/ resolver o problema.