

## **MEDIAR PARA TRANSFORMAR: POTENCIALIDADES DE UMA INTERVENÇÃO NUMA CASA DE ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS E JOVENS**

### **MEDIATING TO TRANSFORM: POTENTIALITIES OF AN INTERVENTION IN A CHILDREN'S AND YOUNG PEOPLE'S HOUSE**

Ana Margarida Martins<sup>1</sup>

Joana Amorim<sup>2</sup>

Joana Pereira<sup>3</sup>

Teresa Vilaça<sup>4</sup>

Rafaela Fernandes Pinheiro<sup>5</sup>

#### **Resumo**

A investigação tem vindo a mostrar que a mediação transformativa tem potencialidades para responder, entre outras dimensões, às necessidades de promoção da saúde, bem-estar e desenvolvimento integral das crianças e jovens, pois é um método que além de ter como objetivo resolver disputas específicas entre as partes e encontrar uma solução mutuamente aceitável, tem como objetivo efetuar mudanças muito mais profundas nas pessoas e nos seus relacionamentos interpessoais. Neste contexto, partindo de um diagnóstico de necessidades num grupo de crianças (n=7) de uma Casa de Acolhimento, esta comunicação tem como objetivo discutir as potencialidades de um projeto de mediação transformativa na melhoria do cumprimento de regras e da comunicação interpares em crianças entre os 2 e os 8 anos que vivem numa Casa de Acolhimento. Assim, foram estabelecidos os seguintes objetivos que orientarão esta apresentação: i) analisar como evoluem as competências das crianças para cumprir regras ao longo da implementação do projeto; ii) caracterizar como evoluem as competências de comunicação verbal e não verbal das crianças ao longo do desenvolvimento do projeto. A avaliação da intervenção foi feita através da recolha de dados durante as sessões com escrita de diários de bordo. Observou-se uma evolução das competências da maior parte das crianças para cumprirem regras, visível no aumento da sua concentração e empenho nos jogos e da sua capacidade para cumprir as regras específicas dos jogos ou atividades previamente estabelecidas. Também se observou uma evolução nas competências de comunicação verbal e não verbal da maior parte das crianças, evidenciada no aumento do seu bem-estar no trabalho com os outros, na sua capacidade para colaborar com as outras crianças, num comportamento mais adequado durante as atividades propostas e na sua interação mais assertiva com os pares.

**Palavras-chave:** Mediação transformativa; Cumprimento de regras; Comunicação interpessoal.

#### **Abstract**

Research has shown that transformative mediation has the potential to respond, among other dimensions, to the needs of health promotion and wellbeing and, to the integral development of children and young people as it is a method that in addition of having the objective of resolving disputes between the parties and to find a mutually acceptable solution, aims to effect far more profound changes in people and their interpersonal relationships. In this context, based on a diagnosis of needs in a group of children (n = 7) in a foster home, this communication aims to discuss the potential of a transformative mediation project in improving compliance with rules and peer communication in children between 2 and 8 years-old who live in a foster home. Therefore, the following objectives were established, which will guide this presentation: i) to

---

<sup>1</sup> Finalista Licenciatura em Educação, Universidade do Minho, Portugal, [margarida98martins@gmail.com](mailto:margarida98martins@gmail.com)

<sup>2</sup> Finalista Licenciatura em Educação, Universidade do Minho, Portugal, [amorimjoana99@gmail.com](mailto:amorimjoana99@gmail.com)

<sup>3</sup> Finalista Licenciatura em Educação, Universidade do Minho, Portugal, [joana78pereira@gmail.com](mailto:joana78pereira@gmail.com)

<sup>4</sup> Professora Auxiliar, investigadora integrada CIEC, Universidade do Minho, Portugal, [tvilaca@ie.uminho.pt](mailto:tvilaca@ie.uminho.pt)

<sup>5</sup> Assistente Social, Casa de Acolhimento, Portugal

analyse how children's skills evolve to comply with rules throughout the project's implementation; ii) to characterize how the verbal and non-verbal communication skills of children evolve throughout the development of the project. The evaluation of the intervention was done through the collection of data during the sessions with writing of logbooks. There was an evolution in the skills of most children to comply with rules, visible in the increase of their contraction and commitment in games and their ability to comply with the specific rules of games or activities previously established. There was also an evolution in the verbal and non-verbal communication skills of most children, evidenced by the increase in their wellbeing at work with others, in their ability to collaborate with other children, in a more appropriate behaviour during the activities and their more assertive interaction with peers.

**Keywords:** Transformative mediation; Compliance with rules; Interpersonal communication.

## **Introdução**

A legislação portuguesa (Diário da República, Lei n.º 147/99, de 1 de setembro) determina que uma criança ou jovem está em perigo quando está abandonada ou vive entregue a si própria; sofre maus tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais; não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal; é obrigada a atividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento; está sujeita, de forma direta ou indireta, a comportamentos que afetem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional; assume comportamentos ou se entrega a atividades ou consumos que afetem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação. A Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 147/99, de 1 de setembro), e as suas posteriores alterações (Lei n.º 31/2003, de 22 de agosto; Lei n.º 175/2015, de 08 de setembro), responde a estas diferentes situações que colocam uma criança ou jovem em perigo, estabelecendo que a finalidade da promoção e proteção de crianças e jovens em perigo é afastá-las do risco em se encontram, proporcionar-lhes as condições que permitam proteger e promover a sua segurança, saúde, formação, educação, bem-estar e desenvolvimento integral, e garantir a recuperação física e psicológica das crianças e jovens vítimas de qualquer forma de exploração ou abuso. As Casas de Acolhimento são uma resposta social à promoção e proteção de crianças e jovens em perigo. Estas Casas dispõem de instalações, equipamento de acolhimento e recursos humanos permanentes, devidamente dimensionados e habilitados, que garantem os cuidados adequados às crianças ou jovens que recebem (LPCPJ n.º 142/2015 de 8 de setembro, 2015), a nível da sua segurança, saúde, formação, educação, bem-estar e desenvolvimento integral, e recuperação física e psicológica das crianças e jovens vítimas de qualquer forma de exploração ou abuso.

A mediação transformativa tem potencialidades para responder, entre outras dimensões, às necessidades de promoção da saúde, bem-estar e desenvolvimento integral das crianças e

jovens que vivem em Casas de Acolhimento. Bush e Folger (2005) argumentam que este processo de mediação, em vez de ter como objetivo a solução de problemas que visa resolver disputas específicas entre as partes e encontrar uma solução mutuamente aceitável para o problema imediato e de curto prazo, desempenhando normalmente o mediador um papel muito ativo na orientação do processo, tem como objetivo efetuar mudanças muito mais profundas nas pessoas e nos seus relacionamentos interpessoais, além de apenas remediar um problema de curto prazo. De acordo com estes autores, a mediação procura abordar níveis mais profundos da vida social e o maior valor reside no seu potencial, não apenas para encontrar soluções para os problemas das pessoas, mas para mudar as próprias pessoas para melhor, no meio do conflito. Assim, defendem que a mediação transformativa possui o poder de mudar a maneira como as pessoas se comportam não apenas em relação ao adversário num conflito específico, mas também no seu dia a dia, isto é, a mediação pode transformar os indivíduos.

De acordo com Gaynier (2005), os mediadores experientes sabem que a transformação dos participantes envolvidos no processo de mediação pode ocorrer, e muitas vezes ocorre, como resultado de uma postura mais ativa do mediador, baseada no respeito pela integridade das pessoas e na crença na sua capacidade para resolver os seus próprios problemas, individual e coletivamente. Nesta linha de pensamento, Folger e Bush (2014) argumentam que se a mediação preservar o seu valor principal, incluindo a ênfase no diálogo entre as partes, as premissas ideológicas subjacentes que moldam a prática da mediação transformativa precisam valorizar uma mediação que promove uma visão mais relacional, e não individualista dos seres humanos, conflitos e estruturas institucionais. Neste sentido, o que impulsiona o aparente sucesso da mediação transformativa é o princípio da autodeterminação no contexto de um campo relacional (Gaynier, 2005), que impõe a necessidade de um modelo relacional de mediação (Bush, 2014; Folger & Bush, 2014).

Neste contexto, partindo de um diagnóstico de necessidades num grupo de crianças numa Casa de Acolhimento, esta comunicação tem como objetivo discutir as potencialidades de um projeto de mediação transformativa na melhoria do cumprimento de regras e na melhoria da comunicação interpares em crianças entre os 2 e os 8 anos que vivem numa Casa de Acolhimento. Para responder a este problema de intervenção e investigação, foram estabelecidos os seguintes objetivos, que orientarão, esta apresentação: i) analisar como evoluem as competências das crianças para cumprirem regras ao longo da implementação do projeto; ii) caracterizar como evoluem as competências de comunicação verbal e não verbal das crianças ao longo do desenvolvimento do projeto.

## **Problematização Teórica**

### ***Mediação Transformativa***

Serpa (1999) define a mediação como sendo um “processo informal, voluntário, onde um terceiro interventor neutro, assiste aos disputantes na resolução de suas questões” (p.90). Ou seja, todo o processo que envolve a mediação, é voluntário e, por norma, existem sempre duas partes, que com a ajuda de um mediador tentam chegar à melhor solução possível. Assim, pode afirmar-se que a mediação está centrada na facilitação da comunicação entre as partes envolvidas na questão, em que para tal o mediador, de uma forma neutra e imparcial, será o agente facilitador da comunicação (Serpa, 1999). Na mediação, o conflito, e a sua essência, são fatores determinantes para o empoderamento das partes, a solução transformadora do conflito, e a paz social, pois quando o processo de resolução do conflito é bem conduzido, uma vez que os sujeitos envolvidos se disponibilizam para resolverem, eles próprios, os problemas que os afetam, o seu processo de resolução pode levar a mudanças positivas e novas oportunidades de ganho mútuo (Rocha & Porto, 2012).

A mediação transformativa, valoriza os envolvidos na mediação, ou seja, a mediação transformativa suporta a ideia de que a mediação pode fazer muito mais do que simplesmente chegar a um acordo entre as partes, pode ir mais longe do que isso, acredita-se que pode transformar as suas vidas, que seria dar ferramentas para que os intervenientes evoluíssem com todo o processo (Bush & Folger, 2014).

A mediação transformativa valoriza a autoconfiança, o fortalecimento, e o reconhecimento pessoal, não sendo apenas para possibilitar acordos ou melhorar relações humanas (Bush & Folger, 2014). A mediação transformativa será habilidosa ao transformar as nossas vidas, portanto irá evidenciar um sentido de maior vivacidade a respeito da capacidade pessoal, dará assim uma maior abertura e maior aceitação da pessoa colocada no lado oposto da mesa, ou seja, reconhecimento a ambas as partes (Bush, 2014; Folger & Bush, 2014). Assim, para que a mediação transformativa seja um meio de facilitar a comunicação entre as crianças, no projeto que esta comunicação irá apresentar, é necessário que se criem regras entre os mais novos, para que comuniquem de uma melhor forma.

### ***Brincadeiras e Jogos nas Crianças***

Na sociedade atual, os tempos livres surgem por oposição aos tempos ocupados, o tempo de lazer por oposição ao tempo de trabalho e o descanso por oposição ao tempo de esforço. De acordo com autores revistos por Pereira e Neto (1997), os tempos livres têm associado um conjunto de palavras relacionadas como, por exemplo, hobbies, lazer, recreação, ocupação dos tempos livres, animação dos tempos livres. Segundo os autores, estes termos entraram no

vocabulário da sociologia para uma tomada de consciência individual da necessidade do lazer, e, nesta perspectiva, os autores explicam que o lazer é parte integrante da educação e envolve aprendizagem que resulta das motivações, das vivências pessoais e das suas representações. De acordo com o Princípio 7.º da Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959, p.2): “A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientadas para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos” (p.2).

Vygotsky (1998) defende que a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento do próprio pensamento da criança, pois é através dela que a criança “aprende a operar com o significado das coisas e dá um passo importante em direção ao pensamento conceitual que se baseia nos significados das coisas e não dos objetos” (p.54). Dallabona e Mendes (2004), anos mais tarde, reforçam esta ideia argumentando que a brincadeira é algo inerente à criança, “é a sua forma de trabalhar, refletir e descobrir o mundo que a rodeia” (p.107). Segundo estes autores, é durante as brincadeiras que cada criança aumenta a sua independência, fica com a sua sensibilidade visual e auditiva estimulada, “desenvolve habilidades motoras, diminui a agressividade, exercita a imaginação e a criatividade, aprimora a inteligência emocional e aumenta a integração, promovendo, assim, o desenvolvimento sadio, o crescimento mental e a adaptação social” (Dallabona & Mendes, 2004, p.112).

Pereira e Neto (1997) defendem que o tempo livre nas crianças tem de ser aproveitado da melhor forma, pois podem desenvolver a motricidade que é importante para a sedimentação progressiva das potencialidades biológicas, socioafetivas e representativas. Estes autores argumentam que a aprendizagem concretizada pelas crianças durante o tempo livre permite o domínio de si mesmas, do meio em que estão envolvidas e da perceção dos objetos. Neste sentido, consideram que o jogo é uma prática fundamental para a evolução da criança desde as primeiras idades. Alves e Bianchin (2010) explicam que a palavra jogo surge do vocábulo latino *ludus*, que denota diversão, brincadeira e é considerado como um meio apto para promover um ambiente organizado, motivador, agradável e enriquecido, proporcionando o desenvolvimento de várias capacidades nas crianças, além de ter um valor recreativo. O jogo é orientado por um ou mais jogadores que disputam entre eles para alcançarem metas, respeitando as regras e restrições previamente definidas. O jogo, em geral, permite que cada criança “adquira uma maior autonomia, maior flexibilidade e criatividade, edificando e desenvolvendo situações inovadoras que fazem parte integrante da construção da sua personalidade” (Resendes, 2012, p.43). Segundo Ramos, Lorenset e Petri (2016), de uma forma abrangente, afirmam que o jogo possibilita que cada criança adquira uma maior independência, maior agilidade e criatividade, construindo e desenvolvendo situações inovadoras que fazem parte da construção da sua personalidade. Este

desenvolvimento da criança acontece através do lúdico, visto que a criança precisa de brincadeiras para amadurecer e de jogar para se relacionar com o mundo. Cunha (2013), baseia-se em várias investigações para argumentar que a criança que mais joga, torna-se num ser mais bem-dotado, pois através do jogo coloca em ação todas as suas capacidades.

Na execução de um jogo com crianças é importante criarmos regras. Segundo Piaget (1932, cit. Souza, 2009) as regras são legítimas a partir de uma autoridade e, a partir do seu desenvolvimento, a criança poderá iniciar regras que nascem do acordo entre pessoas iguais e livres, sendo autónoma. Por isso, segundo Souza (2009), deve considerar-se a importância de pessoas no contexto formal, por exemplo os professores, e no contexto informal, por exemplo a família, no auxílio da criança no desenvolvimento da aquisição de regras e limites. Na sua perspectiva, o método mais eficiente de instituir limites na criança é ensinar-lhe, desde os seus primeiros anos de vida, que existem outras pessoas que vivem à sua volta, na sua sociedade, e todas têm os mesmos direitos. Ramos, Lorensen e Petri (2016) definem jogos educacionais como “qualquer atividade de formato instrucional ou que estimule a aprendizagem, que envolva competição e seja organizado por regras e restrições para alcançar um determinado objetivo educacional” (p.3).

Em síntese, aplicar os princípios básicos da mediação transformativa, referidos na secção anterior, em grupos de crianças que necessitam aprender a conviver e a comunicar com os outros respeitando regras, parece ter muitas potencialidades, especialmente se a capacidade da criança para cumprir regras for adquirida através do lúdico, incluindo jogos e brincadeiras, uma vez que será feito com prazer e bem-estar e, simultaneamente, desenvolverá outras capacidades nas crianças, como já referido.

### ***Comunicação interpessoal***

Segundo Fachada (2018), a maneira como comunicamos com os outros é fundamental para nos relacionarmos, e passamos grande parte do nosso tempo a interagir com os outros. De acordo com esta autora, é na comunicação que trocamos ideias, pensamentos, sentimentos e experiências de vida, e a comunicação oral é o principal meio através do qual comunicamos. Reforçando esta ideia, Marques (2016) argumenta que a expressão oral também é importante no desenvolvimento da criança, pois é através dela que a criança “comunica com o outro, transmite os seus sentimentos, diz o que pensa ou o que está a observar.” (p.7). As crianças, ao interagirem verbalmente, aprendem sobre o mundo físico, social e afetivo e, simultaneamente, obtêm e desenvolvem os diversos domínios da língua, tais como, o desenvolvimento fonológico, semântico, sintático e pragmático e, para serem capazes de comunicar eficaz e adequadamente no contexto, têm que ter oportunidades para se expressarem individualmente, interagirem

verbalmente e, deste modo, desenvolverem as suas capacidades de expressão oral (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Consequentemente, exercitar a linguagem permite que a criança se aproprie de um conjunto de regras e conceitos que a influenciam a melhorar a sua comunicação e, sobretudo, a adequá-la ao ambiente em que está inserida (Marques, 2016).

A comunicação pode ser realizada de forma verbal ou não verbal. Segundo Silva et al. (2000), a comunicação verbal exterioriza o ser social e a comunicação não verbal o ser psicológico, mostrando principalmente os sentimentos. No entanto, na sua perspetiva, a comunicação não-verbal também tem grande importância, mas pode variar conforme a cultura de cada um, sendo apenas o sorriso um gesto semelhante em todas as culturas. Porém, estes autores alertam para o facto deste gesto poder variar conforme o contexto da situação, por exemplo, em muitos casos é preciso disfarçar as expressões faciais para amenizar ou não interferir com os sentimentos dos outros. Neste sentido, estes autores explicam que é na comunicação que cada pessoa se expressa e se relaciona com o outro, utilizando um sistema de símbolos: sinais verbais, sinais escritos e sinais não verbais, e é através destes sinais que nos exprimimos e construímos os nossos relacionamentos, tendo cada indivíduo a sua maneira própria e única de se comunicar e transmitir mensagens, o que acontece frequentemente sem darmos por isso e sem estarmos conscientes de que o estamos a fazer. A maneira de comunicarmos resulta da convivência e hábitos das pessoas com quem vivemos. Assim, na perspetiva destes autores, a evolução da nossa comunicação depende muito da nossa observação do outro e da relação com o outro, uma vez que é através da reação do outro à forma como comunicamos que aprendemos como fazer uma próxima aproximação.

Martins (2005), argumenta que as relações interpessoais são muito importantes na vida das crianças, não apenas porque são importantes para a sua qualidade de vida e bem-estar, mas também porque são importantes para a construção do seu desenvolvimento social e pessoal. De acordo com este autor, as relações com as outras pessoas possibilitam não só a apropriação do conhecimento, mas também a elaboração de valores que lhe permitem um olhar sobre o meio onde vivem, o que tem uma grande repercussão na sua organização psíquica e socioafetiva. Nesta perspetiva, esta autora explica que o desenvolvimento da identidade da criança deve-se muito às suas relações interpessoais, e é na interação com os outros que desenvolvem capacidades de ver nos sujeitos os seus valores, e no fruto dessa ligação, ter confiança em si.

Em síntese, nas Casas de Acolhimento as crianças convivem com uma pluralidade de pessoas adultas que, muitas vezes, não têm tempo para se dar a conhecer e serem reconhecidas pelas crianças, não tendo estas a oportunidade de ganharem cumplicidade com elas e com os seus pares, fragmentando-se, por vezes, a sua identidade. A falta de afetividade faz com que as crianças se sintam perdidas e sós, interferindo esses sentimentos na sua relação com os outros e afastando-

se socialmente, mesmo na relação com os seus pares na instituição. Esta é uma das razões porque o ambiente nas Casas de Acolhimento por vezes é instável e problemático. A este facto junta-se a falta de experiências com o exterior que também limita as crianças nas suas relações interpessoais e na construção da sua identidade. Assim, como referido na secção anterior, uma boa forma de transformar as relações interpessoais entre as crianças na instituição e promover o seu desenvolvimento pessoal e social, através da melhoria das suas competências de comunicação, é utilizar o lúdico para a aprendizagem de regras e desenvolvimento de competências de comunicação verbal e não verbal.

## **Método**

### ***Metodologia de intervenção e avaliação***

A metodologia de intervenção utilizada baseia-se nos princípios da mediação transformativa porque, tendo em atenção o diagnóstico de necessidades realizado, o nosso projeto visou transformar a forma de brincar e comunicar das crianças, criando condições para que desenvolvessem a sua capacidade para o cumprimento de regras e a melhoria da comunicação interpares. Nas primeiras visitas à Casa de Acolhimento, observamos que as crianças não cumpriam as regras básicas de comunicação nas brincadeiras com os outros, nomeadamente não comunicavam de forma assertiva e não queriam partilhar com os outros os brinquedos, como ilustra o seguinte excerto do nosso diário de bordo:

Ao iniciarmos o jogo entendemos logo à partida que o espaço não era adequado para o fazer. Precisávamos de uma sala onde pudéssemos “dominar” melhor a situação, pois estávamos a fazer o jogo num corredor, que era um espaço apertado para brincarmos ou realizarmos as atividades com eles.

Colocamos o primeiro puzzle. Era ver qual era o primeiro a “destruí-lo” mais rápido, no sentido em que não sabiam brincar com o mesmo, nem nos deixavam explicar como o fazer! As crianças começaram a sobrepor peças e a tirar peças uns aos outros para que o outro não pudesse brincar! Decidimos tirar o puzzle. Como do nada apareceu uma bola! Tentamos então brincar a uma espécie de “batata quente”, com o objetivo de os conhecer melhor. Esta atividade já correu melhor, mas, o principal objetivo para as crianças era quem apanhava a bola primeiro, não era propriamente responderem às nossas perguntas. (Diário de bordo, 18, outubro, 2019)

Desenvolver nestas crianças competências apropriadas à vivência familiar em que estavam inseridas, bem como prepará-las para uma vivência de partilha e de amizade com as outras crianças respeitando as regras sociais e as regras das atividades que desenvolvem, tornou-se, então, a nossa principal finalidade.

A mediação transformativa é a metodologia que iremos abordar no nosso projeto. A mediação tem ganho expressão enquanto estratégia para a prevenção de comportamentos e situações de conflito, na medida em que é utilizada nessas situações no sentido de o controlar ou



prevenir, estabelecendo ou reestabelecendo laços sociais, e deste modo, regulando relações sociais e, ou impulsionando mudanças a nível pessoal, inter-individual e social (Almeida, 2009). Neste contexto, o nosso papel como mediadoras socioeducativas, enquanto atoras intervenientes no restabelecimento de laços e interações inexistentes ou fragilizadas, ou mesmo na prevenção de conflitos, foi muito pensar na mediação enquanto estratégia formadora e preventiva e não apenas como mera estratégia de gestão e resolução de conflitos (Silva, 2010).

Neste sentido, o plano de ação visou desenvolver, nestas crianças, competências apropriadas à vivência familiar em que estavam inseridas, bem como prepará-las para uma vivência de partilha e de amizade com outras crianças em que pudessem conviver respeitando as regras sociais e das atividades que desenvolvem, sendo por isso constituído por duas áreas de desenvolvimento pessoal e social: Comunicação interpessoal e Competências para cumprimento de regras.

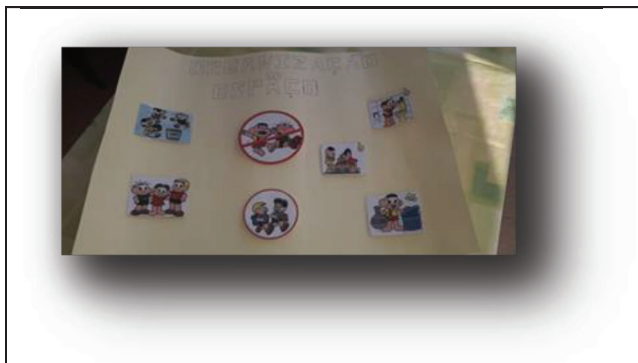
Na descrição das atividades que faremos a seguir iremos falar de algumas das crianças envolvidas, mas todos os nomes são simulados. Na primeira atividade proposta, tínhamos um grupo de onze crianças entre os 2 os 8 anos de idade. As crianças começaram a chegar ao corredor onde costumavam brincar. Para organizar as suas brincadeiras dissemos-lhes que hoje teriam caixas de legos e caixas com puzzles para brincarem. Antes de nos deixarem explicar como iria ser organizada a atividade, retiraram os jogos e começaram a brincar com eles individualmente. As crianças mais pequenas, em vez de encaixarem as peças do puzzle sobrepunham-nas e tentavam que encaixassem à força. Quando tentámos explicar-lhes como se construíam os puzzles, desmotivaram e ficaram a observar um bocadinho as crianças da sua idade que tinham escolhido os legos para brincar. Rapidamente se cansaram e foram buscar os livros de histórias a que estavam habituados. Alguns pediram-nos para se sentarem no nosso colo, para lhe lermos a história, outros tentaram contar-nos a história do livro para chamarem a nossa atenção. Uma criança mais velha, a Vânia, com oito anos, decidiu pegar no livro e contar a história para todos. As crianças pequenas não a quiseram ouvir, apesar do nosso encorajamento para o fazerem, e continuaram a pedir para sermos nós a ler a história, mostrando claramente que o que queriam era a nossa atenção.

As crianças mais velhas, com 7-8 anos, optaram todas pelos puzzles e por um quadro magnético. O Tomé quando pegou no quadro magnético, mexeu nele e colocou lá os números. Explicamos que o quadro servia para fazer contas. Tentamos começar a fazer algumas contas com ele, mas desmotivou logo, não quis continuar a brincar com o quadro, pegou num brinquedo que tirou do bolso e afastou-se do grupo para brincar com ele. A Sofia, tinha estado a observar o Tomé e seguiu-o para brincar com ele. A Sofia estava sempre a mudar de lugar, e interrompia as atividades dos outros colegas para chamar a nossa atenção. Quando lhe dávamos atenção ia-se

embora e interrompia outra criança. A Vânia além de ter lido a história continuou a interagir conosco a ajudar nas brincadeiras com os mais novos. As outras duas meninas mais velhas estavam a brincar com o puzzle, mas como estava muita confusão pediram para ir brincar com ele para o quarto. Só regressaram no fim da sessão com o puzzle feito e a dizer que faltava uma peça. A meio da sessão apareceu uma bola e um deles começou a atirar a bola aos outros, perturbando todo o grupo. Assim, decidimos utilizar a bola para fazer o Jogo da Batata Quente.

Na segunda sessão, tivemos um local diferente para trabalhar, uma sala mais ampla, onde as crianças se podiam sentar. Como tínhamos observado a dificuldade de se empenharem numa mesma atividade de uma forma organizada, levamos a atividade das “Regras”, para que as crianças percebessem a importância de cumprimento das mesmas.

À medida que chegavam da escola sentamo-los de uma forma organizada na mesa, para que todos tivessem a oportunidade de participar. Inicialmente explicamos como é que ia decorrer a dinâmica. Explicamos que cada um iria colocar uma regra na cartolina e explicar o que a mesma significava. Pedimos à Vânia para ler o título da cartolina, e um a um foram colocando a imagem na mesma, dizendo-nos o que viam e nós explicávamos através de exemplos aquela regra (Figura 1).



**Figura 1.** *Jogo das regras*

Terminada a atividade “cada um pôde escolher um desenho para colorir e percebemos que pintar os acalma e cada um faz à sua maneira, com a sua individualidade, estando a colorir sossegados e sem brigas até ao jantar.” (Diário de bordo, 25, outubro, 2019)

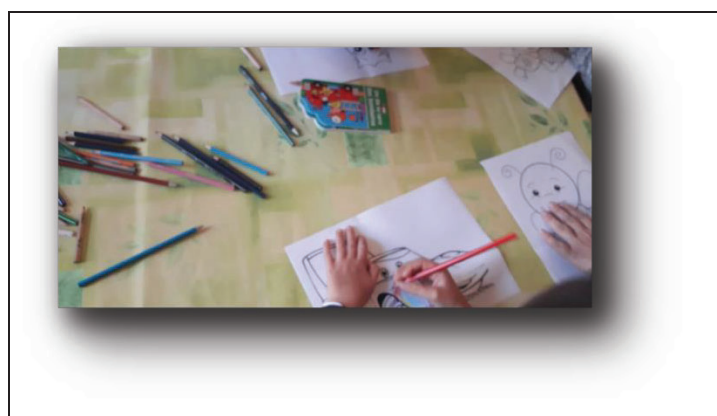
Na terceira sessão, escolhemos fazer com eles a atividade de “Fazer plasticina” caseira (Figura 2). Inicialmente designamos uma tarefa para cada uma das crianças, para perceberem que cada uma tem um papel a cumprir na mesma.



**Figura 2.** Atividade “Fazer Plasticina”

Quando começamos a fazer a plasticina e pedimos que cada um colocasse o seu ingrediente, o Tomé, a Sofia e o Luís quiseram sobrepor-se uns aos outros não respeitando a ordem. Enquanto o grupo dos mais novos realizava a atividade, uma profissional da Casa pediu-nos para ajudar a Madalena a fazer os trabalhos de casa. Após terminar a plasticina, todas as crianças brincaram com a mesma, utilizando formas para moldar e, durante esta parte da atividade, não houve qualquer percalço.

Na sétima sessão, a atividade que escolhemos foi “pintar a brincar” para os conhecer melhor (Figura 3). Escrevemos no Diário sobre esta atividade: “(...) tínhamos uns desenhos para eles pintarem com o objetivo de analisar as atitudes que a criança têm ao longo deste tipo de atividades. Queríamos conhecê-los melhor e ter um tempo de mais qualidade com eles.” (Diário de bordo, 22, novembro, 2019).



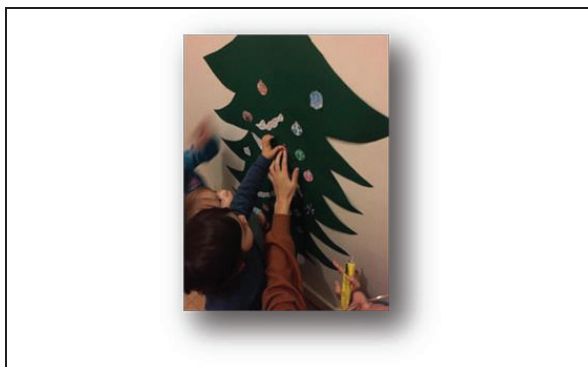
**Figura 3.** Atividade “Pintar a Brincar”

A atividade decorreu apenas durante 30 minutos. A Sofia começou a fazer uma birra a dizer que queria o lápis do Luís, acabando por rasgar o desenho do mesmo. Depois disto, os dois foram brincar com os brinquedos a que estavam habituados, o que gerou uma confusão ainda maior porque queriam arrancar os brinquedos uns dos outros. Nesta altura apareceu a Paula, uma jovem de 16 anos, da ala dos adolescentes, que se sentou a brincar com eles e a conversar connosco. De repente, a Paula tem uma atitude incompreensível! Levanta a Lara, com 2 anos, no ar com alguma violência, afirmando que a criança tinha dito um palavrão! Nós intervimos de imediato, explicando à Paula que a criança não sabia que o que disse, apesar de ser uma palavra feia e que não devia dizer. Explicámos-lhe que a criança por ser muito nova não tinha consciência disso. Ficamos muito surpresas com a explicação que a Paula deu para a sua reação, como explicitamos abaixo:

A Paula ficou com receio que as funcionárias pudessem achar que foi ela que ensinou (...) ela pediu desculpa à menina, que a esta altura ainda estava a chorar no meu colo. Depois tirou-lhe o brinquedo que a criança tinha para lhe chamar a atenção e ela aceitar as suas desculpas. A Lara não a quis ouvir. Então, a Paula irritada atirou o brinquedo para o chão e saiu da sala. (Diário de bordo, 22, novembro, 2019)

Com toda esta situação, as crianças ficaram muito irritadas e já não foi possível continuar com a atividade.

Na oitava sessão, por estar próxima do Natal, decidimos que a atividade seria “construir um pinheiro de Natal” com as respetivas decorações (Figura 4).



**Figura 4.** *Atividade de construção de um pinheiro de Natal*

Ajudamos a Marta, a Madalena e o Tomé a fazerem os trabalhos de casa, enquanto os mais pequeninos ficaram a brincar no corredor para não incomodar os mais velhos. Depois disso, enquanto nós fazíamos a árvore em cartolina, as crianças pintaram os enfeites de Natal, enquanto conversavam connosco sobre a época do ano. Posteriormente, cada uma colocou os seus enfeites de Natal na árvore.

Na nona sessão, a atividade realizada foi a de “colagens livres” (Figura 5).



**Figura 5.** *Desenho realizado por uma criança*

Para esta dinâmica “decidimos levar desenhos para eles fazerem colagens, com material que já tínhamos, revistas, papel colorido, papel branco e tecidos.” (Diário de bordo, 31, janeiro, 2020). Esta atividade correu bem, o que nos surpreendeu, uma vez que tivemos um longo período sem ir à instituição.

Na décima sessão, a atividade proposta foi “desenhar com giz” (Figura 6). Esta dinâmica consistiu em desenhar livremente na cartolina preta que colocamos na parede para organizarmos melhor a atividade.



**Figura 6.** *Atividade Desenhar com o Giz*

Nesta atividade, cada criança, na sua vez, ia buscar um giz da sua cor preferida. Isto suscitou algumas birras, pois gostariam que fosse sempre a sua vez! Quando explicávamos que não podia ser porque cada um tinha que esperar para que o colega tivesse também a oportunidade de participar, o Tomé e a Sofia, não concordaram! Queriam ser sempre eles! Como forma de lhes explicar que não podia ser, alteramos a ordem em que estavam colocando-os por último. O Tomé

fez algumas “palhaçadas” para chamar a nossa atenção, mas respeitou. a Sofia voltou a transgredir, o que levou a decidirmos que ela iria ficar apenas a observar a brincadeira até perceber que o que estava a fazer era errado. Acabou por chorar, reconhecendo que errou! Pediu desculpa e começou a brincar melhor.

Na décima sessão, a atividade que levamos foi designada “Carnaval é com as crianças” (Figura 7). Tomamos esta decisão porque no dia em que fomos à instituição era realmente dia de Carnaval, e tínhamos como objetivos promover a partilha de materiais e desenvolver a criatividade das crianças.



**Figura 7.** *Máscara de Carnaval pintada por uma criança*

Explicamos da seguinte maneira essa dinâmica no nosso diário:

Começamos por explicar o que iríamos fazer e como iria ser a ordem das atividades. Explicamos que primeiro eles iriam pintar as máscaras e cada uma de nós iria ajudar os mais pequenos. Depois outra de nós iria ajudá-los a colocar os brilhantes na máscara (...) e outra colocaria o elástico nas máscaras. (Diário de Bordo, 21, fevereiro, 2020)

Ao longo da atividade houve alguns conflitos, nomeadamente a Sofia lambeu os brilhantes, o Tomé tirou as tesouras aos outros meninos, e a Lara tirou a máscara à Sofia. Entretanto, as crianças mais velhas tiveram de se ausentar e ficamos nós a acabar os trabalhos com os mais pequenos.

Na décima terceira sessão, realizamos a atividade da “Dança da felicidade”, mas inicialmente começamos com uma atividade prática, os origamis, que entusiasmou os mais velhos. A dada altura eles tiveram que se ausentar. Ficamos com a Sofia, o Luís, a Lara e o Marco, que não estavam interessados nessa atividade. Então, passamos à dança, colocando diversas coreografias. Nesta atividade eles já estavam mais dinâmicos. No entanto, cansaram-se e passamos ao “plano B”: cantámos todos juntos músicas que eles conheciam. Nessa altura, a Sofia

e o Luís quiseram construir um puzzle e o Marco e a Lara ouviram uma história que já conheciam, mas desta vez em vídeo.

Esta foi a nossa última atividade devido ao confinamento provocado pelo Covid-19. Não foi possível voltar a interagir com as crianças e dar continuidade ao projeto.

### ***Métodos e técnicas de recolha de dados***

A avaliação da intervenção foi feita através da recolha de dados durante as sessões, em diários de bordo. A reflexão crítica sobre os diários permitiu-nos fazer uma avaliação das nossas próprias ações ao longo das sessões e refletir sobre os aspetos a melhorar nas sessões seguintes. Neste sentido, utilizamos os princípios da investigação-ação seguindo um conjunto de ciclos de planificação da sessão, implementação da sessão com recolha de dados e escrita do diário de bordo, reflexão sobre a sessão e reajuste da planificação para a sessão seguinte.

O diário de bordo também foi utilizado para registar as observações dos seguintes parâmetros que queríamos avaliar no fim de cada atividade, para compreendermos se a mesma teve o sucesso pretendido: concentração (tempo que estava focado na atividade), empenho (esforço que mostravam para realizar a atividade e grau de motivação/ desmotivação), emoção (aparentava bem-estar/ felicidade ou aborrecimento), colaboração (realizavam a tarefa com outra ou outras crianças ou sozinhas), tipo de comportamento (positivo ou negativo no contexto da atividade), o cumprimento de regras (se cumpriram ou não as regras previamente estabelecidas) e a comunicação (comunicar interpares e intrapares de forma mais assertiva, passiva ou agressiva). Estes parâmetros constituíram-se como as nossas categorias de análise.

Durante a escrita dos diários de bordo foram atribuídos nomes fictícios aos participantes para manter o anonimato e respeitar a ética em investigação social.

### ***Caracterização dos participantes na intervenção***

No início do projeto participavam nas sessões onze crianças, seis meninas e cinco meninos, com idades compreendidas entre os dois e os dez anos. Ultimamente, apenas participavam sete crianças. Quatro frequentavam a educação pré-escolar, dois meninos e duas meninas, com idades entre os 2 e 5 anos. As outras três crianças frequentavam o 1º ciclo do ensino básico no 1º ano (um menino com 7 anos) e 3º ano (duas meninas com 8 anos).

## Resultados

### *Evolução das competências das crianças para cumprir regras*

A evolução das competências das crianças para cumprir regras foi analisada em função das seguintes categorias: i) concentração (tempo que estava focado na atividade); ii) empenho (esforço que mostravam para realizar a atividade e grau de motivação/ desmotivação), iii) o cumprimento de regras (se cumpriram ou não as regras previamente estabelecidas). Em seguida será descrita a evolução em cada categoria, recorrendo a excertos dos diários de bordo.

#### *i) Evolução da concentração das crianças na realização das atividades*

Nas primeiras sessões que realizamos apercebemo-nos que a falta de concentração das crianças se devia a vários fatores. Os fatores mais visíveis foram a inadequação do espaço para a realização das sessões e a falta de atribuição de tarefas específicas a cada criança.

Ao longo das sessões compreendemos de uma forma mais clara que precisávamos de iniciar as atividades com as crianças tranquilamente. Também compreendemos que ao designarmos uma tarefa específica para cada uma das crianças, elas ficavam mais concentradas, tal como podemos ver no excerto seguinte do nosso diário de bordo:

Começamos por sentá-los e iniciamos a atividade das REGRAS. Com o objetivo de lhes mostrar a importância da sua participação na dinâmica, deixamos que fossem eles a explicar a “sua” regra. Posteriormente, explicávamos melhor porque era muito importante cumprirem com aquela regra. Correu muito bem, eles estavam atentos e entusiasmados com o que estavam a aprender. O facto de implementarmos esta atividade na sala onde eles fazem as refeições, proporcionou um melhor desempenho na atividade.” (Diário de bordo, 25, outubro, 2019)

Durante todo o projeto observamos este facto. Sempre que atribuíamos a cada criança de forma clara um papel específico nas atividades, estas ficavam focadas no seu papel, realizavam-no com empenho e mostravam-se satisfeitas com o seu desempenho e a atividade do grupo. Esta evolução fez-nos compreender que a próxima etapa no projeto seria que o grupo conseguisse distribuir pelos elementos que o constituíam os papéis que cada um deles devia assumir. Devido à pandemia, COVID-19, o projeto foi interrompido e ficamos com essa curiosidade para testarmos no futuro.

#### *ii) Evolução do empenho das crianças durante as atividades*

Em algumas sessões, apercebemo-nos que as crianças não se conseguiam empenhar nas atividades, principalmente os mais pequeninos, durante um longo período do tempo. Além disso, observamos que, globalmente, as crianças de diferentes idades tinham ritmos de execução das atividades muito diferentes, e os que acabavam primeiro ficavam aborrecidos e inquietos à



espera que os outros acabassem. Assim, compreendemos que a nossa planificação prévia não estava adequada à idade das crianças mais pequenas com quem estávamos a trabalhar, e não estava adequada ao trabalho com um grupo que incluía crianças com idades muito diferentes, conforme concluímos em grupo: “O problema é que para os mais pequenos a pintura durou 30 minutos e a partir daí as coisas pioraram no comportamento dos outros.” (Diário de bordo, 22, novembro, 2019).

Neste contexto, a solução que encontramos para melhorar a nossa prática foi propor às crianças, nas sessões futuras, a realização de diferentes atividades para crianças de idades distintas. Também compreendemos que em atividades mais complexas era importante decompô-las em vários passos para serem terminadas. Observamos que com esta estratégia de implementação das atividades, onde as crianças teriam de terminar uma parte da atividade para poderem fazer a seguinte, a maior parte das mesmas mostrava-se mais envolvida na etapa que estava a fazer para poder passar à atividade seguinte. No nosso diário de bordo expressamos isso mesmo e salientamos o bem-estar que a estratégia seguida estava a provocar nas crianças:

(...) fizemos o nosso pinheiro com os meninos, começando por pintar tudo o que se coloca num pinheiro de Natal, enquanto que nós fazíamos o pinheiro em cartolina e recortávamos. De seguida, um a um colocaram as bolinhas, as prendinhas, as bengalas, a estrela e o presépio. As crianças estavam muito felizes, foi o espírito natalício que os envolveu e, até estavam mais comunicativas.” (Diário de bordo, 6, dezembro, 2019)

### *iii) Evolução do cumprimento de regras durante as atividades*

Observamos claramente uma evolução no cumprimento das regras ao longo do projeto. No início, o problema era a falta de comunicação interpares, pegavam no material sem pedir, e retiravam as coisas das mãos dos colegas, como expressámos várias vezes nos nossos diários:

Como eles não sabem partilhar, começaram as birras, aos gritos, aos choros, a bater uns nos outros! Cada vez que lhes pedíamos para não fazerem o que estavam a fazer, ignoravam-nos e continuavam as asneiras, como rasgar o desenho de outro menino, tirar os brinquedos uns aos outros, entre outros. (Diário de bordo, 22, novembro, 2019)

Realizar as atividades que sabemos que à partida os acalmam e tranquilizam, ajuda a que numa atividade em que a comunicação entre pares e a partilha de materiais seja necessária as crianças consigam fazê-lo de forma correta e organizada, como se clarifica no excerto seguinte do diário de bordo:

Passamos ao "plano C", fazer pinturas, que é algo que eles gostam e que os acalma. Após pintarem um desenho, quiseram voltar a um jogo que já tinham brincado antes. Agora já só tínhamos três crianças mais pequenas, porque uma como estava a fazer muitas asneiras, por estar cansada, uma adulta da Casa levou-a para "passear" e os três mais velhos foram para a atividade do Teatro. As três crianças mais pequenas que ficaram estavam sossegadas sem grande intervenção nossa, a brincar e a partilhar o jogo.” (Diário de bordo, 28, fevereiro, 2020):

Observou-se que o cumprimento de regras pelas crianças estava relacionado com o clima de trabalho. Quando o ambiente estava calmo, as crianças cumpriam as regras da realização das atividades, mostravam bem-estar e interagem com os outros de forma adequada.

### *Evolução nas competências de comunicação verbal e não verbal das crianças*

Tal como na secção anterior, a evolução nas competências de comunicação verbal e não verbal das crianças será analisada em função das seguintes categorias: i) emoção (aparentava bem-estar/ felicidade ou aborrecimento); ii) colaboração (realizavam a tarefa com outra ou outras crianças ou sozinhas); iii) tipo de comportamento (positivo ou negativo no contexto da atividade); iv) comunicação (comunicar interpares e intrapares de forma mais assertiva, passiva ou agressiva).

#### *i) Evolução das emoções nas atividades*

Durante o período que estivemos na instituição, observamos que as emoções das crianças foram variando conforme os dias, uns dias estavam mais calmas, mais entusiasmadas e empenhadas, noutros dias estavam cansadas e aborrecidos. Alguns dos nossos registos nos diários mostram essa flutuação nas emoções das crianças: “Nesta sessão, com a escolha da atividade conseguimos mantê-los mais calmos, atentos, entusiasmados, e mostrar o que era expectável que cumprissem no decorrer das sessões” (Diário de Bordo, 15, novembro, 2019), ou, “desde aí tudo desandou de vez, os miúdos ficaram impossíveis para fazer o que quer que fosse, só faziam asneiras de forma consecutiva” (Diário, 15, novembro, 2019).

Quando refletimos sobre os fatores que poderiam contribuir para o despertar destas emoções positivas ou negativas na maioria das crianças do grupo, tentamos relacionar essas emoções com a hora do dia em que desenvolvíamos essas atividades, o tipo de atividades e a idade das crianças que estavam connosco nesse dia, uma vez que compreendemos que as atividades que resultavam para os mais pequenos, não resultavam para os mais velhos e, vice-versa. Por exemplo, os puzzles e os origami resultavam para as crianças de 6 a 8 anos e as histórias resultavam para as crianças de 2 a 5 anos. Concluimos que o facto de irmos à sexta-feira ao fim do dia influenciava negativamente as crianças, uma vez que elas já estavam cansadas do decorrer do dia, algumas iam passar o fim de semana à família e outras tinham que realizar os trabalhos de casa. Também concluimos que poderia ser positivo trabalhar com as crianças de diferentes idades em separado, não só porque as atividades deveriam ser diferenciadas, mas também, porque havia interações negativas entre eles, visto que todos disputavam a nossa atenção.

*ii)Evolução da colaboração durante as atividades*

Como já referimos anteriormente, no início do projeto as crianças não sabiam brincar umas com as outras e partilhar os brinquedos. Nas últimas sessões, observamos que, pelo menos algumas crianças já conseguiam brincar juntas e partilhar o mesmo jogo: “Agora já só tínhamos 3 crianças mais pequenas na sala. (...) Ficaram sossegados, sem grande intervenção nossa, a brincar e a partilhar o jogo.” (Diário de Bordo, 28, fevereiro, 2020)

Assim, as nossas atividades estavam a contribuir para que, pelo menos, algumas crianças aprendessem a colaborar umas com as outras. No entanto, precisávamos de continuar mais tempo o projeto para observar se estas mudanças eram estáveis no tempo.

*iii)Evolução do comportamento durante as atividades*

A mudança de comportamento das crianças, durante o tempo que estivemos com eles, é notória, uma vez que inicialmente tinham um comportamento inadequado, como já referimos no diagnóstico de necessidades. No entanto, numa das últimas sessões, quando pintaram as máscaras de carnaval, compreendemos que este comportamento tinha vindo a melhorar, porque “como a atividade tinha etapas, as crianças estiveram em trabalhos mais tempo, verificando-se que a concentração e o empenho era melhor e o entusiasmo era muito grande por todo o espírito de carnaval ao seu redor” (Diário de Bordo, 21, fevereiro, 2020).

*iv)Evolução das competências de comunicação durante as atividades*

Como referimos no diagnóstico de necessidades, as competências de comunicação eram uma das áreas que tinha de ser trabalhada no projeto, porque no início havia grandes dificuldades em estabelecer qualquer tipo de diálogo, muito menos, diálogos assertivos, como se evidencia neste extrato: “por momentos todos queriam usar as mesmas formas, e em vez de pedirem, simplesmente tiravam aos colegas e não tinha sido aquilo que tínhamos combinado no início da atividade” (Diário de Bordo, 15, novembro, 2019). Com a evolução do projeto, as crianças mostraram-se mais comunicativas umas com as outras e connosco, um exemplo bem evidente está no extrato seguinte: “As crianças estavam muito felizes, é um espírito natalício que os envolveu e, até estavam mais comunicativas.” (Diário de Bordo, 6, dezembro, 2019)

### **Considerações Finais**

O diagnóstico de necessidades num grupo de sete crianças, entre os 2 e 8 anos numa Casa de Acolhimento, mostrou que a maior parte delas tinha dificuldades em cumprir regras e estabelecer uma comunicação positiva com os seus pares. A revisão de literatura realizada fez-nos compreender que a utilização de jogos e brincadeiras dentro de um processo formativo

baseado na mediação transformativa seria a metodologia de intervenção adequada, porque através da mediação interpessoal, nós como mediadoras, poderíamos criar condições para a mudança de mentalidades das crianças e transformar lógicas de trabalho ou formas de brincar/ jogar impositivas e individualistas em participativas e cooperativas (Bush & Folger, 2014), onde as tomadas de decisão e organização da realização das atividades partisse das crianças e não dos adultos.

O projeto de mediação transformativa implementado contribuiu para a melhoria do cumprimento de regras e da comunicação interpares das crianças que nele participaram, principalmente na sua capacidade para se concentrarem na realização das atividades, quando tinham papéis bem definidos para fazer, mostrando-se nestas situações mais empenhadas no desempenho individual e resultados do grupo, e no cumprimento das regras da atividade para conseguirem alcançar esse sucesso. Estes resultados estão de acordo com os encontrados por Resendes (2012) e Pereira (2019) quando aplicaram jogos noutros contextos. Também se observou uma evolução nas competências de comunicação verbal e não verbal das crianças ao longo do desenvolvimento do projeto, evidenciada no aumento do seu bem-estar no trabalho com os outros, na sua capacidade para colaborar com as outras crianças, num comportamento mais adequado durante as atividades propostas e na sua interação mais calma e respeitadora com os pares. Estes resultados estão de acordo com os estudos de Marques (2016) e Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), que mostram que exercitar a linguagem permite que a criança se aproprie de um conjunto de regras e conceitos que influenciam a melhorar a sua comunicação e, sobretudo, adequá-la ao ambiente em que está inserida.

Também parece ser possível concluir com a avaliação desta intervenção que um fator chave na sua implementação foi lidar de forma positiva com as carências afetivas e as necessidades de atenção que estas crianças, fundamentalmente as mais novas, tinham e aprender a adequar a seleção dos jogos e outras atividades às grandes diferenças de interesses em crianças com idades tão próximas.

Para terminar, é importante realçar que apesar das limitações deste estudo, não só por apenas ter sido implementado com um pequeno grupo, mas também por ter sido interrompido, devido ao Covid-19 (doença provocada pelo novo coronavírus SARS-COV-2) em Portugal, este pode contribuir para mostrar as potencialidades da utilização da mediação transformativa com utilização de jogos e brincadeiras na melhoria de alguns comportamentos e capacidades destas crianças, tais como das relações entre elas, da forma como elas partilham umas com as outras os brinquedos e jogos e transformavam as formas de brincar individuais e sem regras em interações em grupo com cumprimento de regras.

### Referências bibliográficas

- Alves, L. & Bianchin, M. A. (2010). O jogo como recurso de aprendizagem. *Revista psicopedagógica*, 27 (83), 282-287.
- Cunha, M. (2013). *O Lúdico na Perspetiva Educativa*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Dallabona, S. R. & Mendes, S. (2004). O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, brincar, uma forma de Educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 1(4), 107-112.
- Fachada, O. (2018). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa: Edições sílabo.
- Folger, J. & Bush, R. A. B. (2014). *Transformative Mediation*. *International Journal of Conflict Engagement and Resolution*, (2) 1, 19-34. Disponível em [https://scholarlycommons.law.hofstra.edu/faculty\\_scholarship/441](https://scholarlycommons.law.hofstra.edu/faculty_scholarship/441)
- Folger, J. & Bush, R. A. B. (2005). *The Promise of Mediation*. San Francisco: Published by Jossey-Bass.
- Gaynier, L. (2005). Transformative Mediation: In Search of a Theory of Practice. *Conflict resolution quarterly*, 22 (3), 397-406
- Lei nº 31/2003, de 22 de agosto - Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo.
- Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro - Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo.
- Lei n.º 147/99, de 1 de setembro – Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo.
- Lei nº 175/2015, de 8 de setembro - Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo.
- Marques, M. (2016). *O desenvolvimento da linguagem oral no pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, Portugal
- Martins, P. (2005). Encontro Inadaptação Social. In C.P. Martins (Eds.), *O desenvolvimento pessoal e social da criança em contexto de vida institucional: elementos para análise da ecologia da interpersoalidade* (pp. 3-8). Porto: DCEC- Comunicações.
- ONU (1959). Declaração dos direitos humanos. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf)
- Pereira, B. & Neto, C. (1997). A infância e as práticas lúdicas: estudo das atividades de tempos livres nas crianças dos 3 aos 10 anos. In M. Pinto & M. J. Sarmiento (Eds.), *As Crianças Contextos e Identidades* (pp. 219-264). Braga, centro de estudos da criança, Universidade do Minho: Coleção infans.
- Ramos, D., Lorenset, C. & Petri, G. (2016). Jogos educacionais: contribuições da neurociência à aprendizagem. *Revista X*, 2(1), 1-17.

- Resendes, R. (2012). *As Potencialidades do Jogo Infantil no Desenvolvimento da Criança Uma abordagem a Práticas da Educação Física na Educação Básica*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal.
- Serpa, M. (1999). *Teoria e Prática de Mediação de Conflitos*. Rio de Janeiro: Lumen Juris.
- Silva, L., Brasil, V., Guimarães, H., Savonitti, B., Silva, M. (2000). Comunicação não-verbal: reflexões acerca da linguagem corporal. *Latino enfermagem*, 8, 52-58, Ribeirão Preto.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância- Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Souza, M.N. de. (2009). Sua Majestade: a criança contemporânea e o desafio dos limites. *Contemporânea: Psicanálise e Transdisciplinaridade*, 8, 148-163.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UIDB/00317/2020.

The background features a complex abstract design with overlapping organic shapes in shades of orange, red, yellow, and green. A vertical blue bar is on the left side. The text is centered over a white rectangular area.

# **FORMAÇÃO, MEDIACÃO E SUPERVISÃO**

**CONTEXTOS RESPONSÁVEIS PELA  
PROMOÇÃO SUSTENTÁVEL DE  
COMUNIDADES PACÍFICAS  
E INCLUSIVAS**

*Isabel Carvalho Viana, Maria Teresa Vilaça (Orgs.)*

Copyright © 2020 pelo Centro de Investigação em Estudos da Criança,  
Instituto de Educação, Universidade do Minho  
Todos os direitos reservados  
Impresso em Portugal  
[www.ciec-uminho.org](http://www.ciec-uminho.org)

**ISBN 978-972-8952-65-5**

*Copyright © 2020 by the Center for Research in Child Studies,  
Institute of Education, University of Minho  
All rights reserved  
Printed in Portugal  
[www.ciec-uminho.org](http://www.ciec-uminho.org)*



**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

Centro de Investigação  
em Estudos da Criança (CIEC)



Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UIDB/00317/2020

**EDITOR** CIEC–Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal  
Universidade do Minho, Instituto de Educação  
Campus de Gualtar  
4710-057 BRAGA, Portugal  
T: (00 351) 253.60 12 12

*This work was financially supported by Portuguese national funds through the FCT (Foundation for Science and Technology) within the framework of the CIEC (Research Center for Child Studies of the University of Minho) project under the reference UIDB/00317/2020.*

**EDITOR** CIEC–Research Centre on Child Studies, University of Minho, Portugal

**FCT**  
Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR