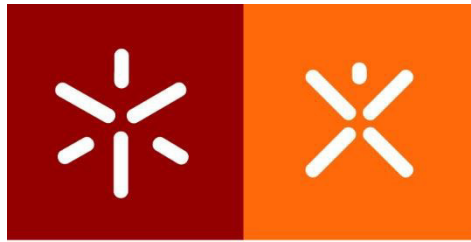




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Patricia Nogueira e Silva

**Competências Socioemocionais e a Resolução de
Conflitos Interpessoais em Contexto de Jardim de
Infância**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Patrícia Nogueira e Silva

**Competências Socioemocionais e a Resolução de
Conflitos Interpessoais em Contexto de Jardim de
Infância**

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação da

Professora Doutora Maria Fátima Cerqueira Martins Vieira

Abril de 2017

DECLARAÇÃO

Nome: Patrícia Nogueira e Silva

Endereço eletrónico: patsilva94@hotmail.com

Bilhete de Identidade/Cartão do Cidadão: 13722608

Título da dissertação: Competências Socioemocionais e a Resolução de Conflitos Interpessoais em Contexto Jardim de Infância

Orientadora: Maria Fátima Cerqueira Martins Vieira

Ano de conclusão: 2017

Mestrado em Educação Pré-Escolar

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Para chegar onde cheguei hoje foi necessário muito esforço e dedicação da minha parte. Contudo nada teria sido conseguido se não tivesse o apoio de pessoas especiais. Como tal quero agradecer a cada uma de forma especial.

Aos meus pais e irmão que foram importantes para toda a minha caminhada, não apenas nestes anos de ensino superior mas em todo o percurso académico até aos dias de hoje. Eles fizeram de mim a pessoa que sou hoje, e eu só tenho a agradecer. Sem o amor e apoio deles nada disto seria concretizável.

Ao meu namorado, pelo carinho e apoio durante esta fase importante da minha vida. Ele foi o meu pilar durante este percurso, presenciando todos os acontecimentos, as minhas falhas e conquistas e sempre pronto com palavras reconfortantes de carinho e apoio, mostrando-me sempre o lado positivo nos momentos menos bons.

À minha prima Adriana, que sempre se mostrou preocupada e interessada no meu percurso académico e pronta a ajudar. Agradeço também, todas as palavras de carinho, fazendo-me sentir capaz de alcançar todos os meus objetivos de vida.

À minha amiga Adriana Sá, companheira de desabafos. A universidade encarregou-se de nos cruzar nesta caminhada, possibilitando-nos construir uma amizade gratificante. Minha companheira, obrigada por todo o apoio e conselhos para alcançar este grande sonho.

Às minhas amigas, Paula Costa e Ana Barros, pela amizade, apoio e carinho.

À Professora Fátima Vieira, por todo o apoio, dedicação e partilha de saberes durante todo o percurso da Prática Profissional. Através da sua partilha de conhecimento e sabedoria tornou-se possível adquirir competências essenciais que permitiram construir a minha profissionalidade.

À Educadora Paula Machado, pela orientação relacionada com “as coisas profissão”. A sua prática tornou-se essencial para a construção da minha aprendizagem em termos profissionais. Agradeço também todo o carinho e dedicação que desde o primeiro dia demonstrou para comigo.

À equipa educativa e instituição por me ter abertos as portas, dando-me a oportunidade de experienciar as particularidades da profissão.

Um obrigada especial ao grupo de crianças, pois foram elas que tornaram possível o desenvolvimento do projeto. Além disso, todas as experiências partilhadas com as crianças tornaram possível a conquista de saberes profissionais essenciais para o exercício da profissão no futuro.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Universidade do Minho.

Apresenta um projeto de intervenção pedagógica direcionado para a promoção de competências socioemocionais das crianças e da capacidade de resolução de conflitos interpessoais contexto de jardim-de-infância. A temática surgiu a partir da observação das interações entre as crianças, sobretudo durante o tempo de trabalho nas áreas de interesse.

O relatório expõe os referentes teóricos que fundamentaram o projeto abordando a importância do desenvolvimento socioemocional das crianças e do papel dos adultos na promoção dessas capacidades. A abordagem educacional High/Scope sustentou também as atividades desenvolvidas.

Descrevem-se e analisam-se as principais estratégias implementadas desde a leitura de uma história, à exploração das emoções, passando pela introdução do “quadro das emoções” e a mudanças na organização do espaço físico da sala.

Estas estratégias contribuíram para mudanças significativas nos comportamentos sociais e emocionais das crianças, nas estratégias de resolução de conflitos e nas relações interpessoais.

Palavras-Chave: Competências Socioemocionais; Resolução de Conflitos; Educação Pré-Escolar

ABSTRACT

The report was developed within the scope of curricular unit of Supervised Teaching Practice undertaken within the context of the Master Degree in Pre-School Education, University of Minho.

The present report intends to present a pedagogical intervention directed to the promotion of socioemotional competence in children and the management of interpersonal conflict and resolution among kindergarten children. This thematic arises from the observation of interactions among the children, mainly during their social interactions at 'work time' in the interest areas, where specific activities were planned for the children to explore.

The report exposes some fundamental references that underpinned the project by addressing the importance of children's socioemotional development and the role of the adults in promoting these skills. Within this framework, the High/Scope approach also supported the activities developed.

The main activities implemented from a story reading, to the exploration of feelings, the introduction of a 'feelings chart' and, finally, the organization of the room's physical layout where the 'work time' activities are carried out, are described and analyzed.

These strategies have contributed to some significant changes in children's social and emotional behaviours, conflict resolution, and interpersonal relationships.

Keywords: Socioemotional Skills; Conflict Resolution; Pre-School Education

ÍNDICE

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Introdução.....	1
Capítulo 1- O desenvolvimento Socioemocional da criança em Idade Pré-Escolar.....	4
1.1.1 O adulto como promotor da competência social na criança.....	5
1.2 O desenvolvimento Emocional.....	7
1.2.1 Componentes da competência emocional: identificação, diferenciação e regulação emocional.....	8
1.2.2 O adulto como promotor da competência emocional.....	9
1.3 Desenvolvimento da Empatia.....	11
Capítulo 2- Os conflitos interpessoais.....	15
2.1. O conflito interpessoal como oportunidade de desenvolvimento social.....	15
2.2. A resolução dos conflitos interpessoais segundo a abordagem High- Scope.....	16
2.2.1 Estratégias de Prevenção dos conflitos.....	16
2.2.2. Estratégias de Resolução dos conflitos.....	17
Capítulo 3- Contexto de Intervenção e Investigação Pedagógica.....	19
3.1. Apresentação do Contexto de Intervenção Pedagógica.....	19
3.2. Jardim de Infância – Sala dos 4 anos A.....	20
3.2.1. Caraterização do Grupo de Crianças.....	20
3.2.2. Caracterização do ambiente educativo.....	21
Capítulo 4- Abordagem de Investigação e Projeto de Intervenção Pedagógica.....	26
4.1. A Contribuição da Abordagem da Investigação- Ação para a intervenção Pedagógica.....	26
4.2. Temática, questões e objetivos de intervenção.....	28
4.4. Estratégias de Intervenção Pedagógica.....	29
Capítulo 5- Desenvolvimento e Avaliação do Projeto de Intervenção Pedagógica.....	31
5.1. Desenvolvimento do Projeto de Intervenção.....	31

5.2. Avaliação da Intervenção Pedagógica	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
Bibliografia.....	51
Anexo A – Rotina Diária da sala dos 4 anos	53
Anexo B	54
Anexo B1	54
Anexo B2.....	57
Anexo C- Monstro das Cores escrita por Anna Llenas.....	59
Anexo D- Quadro das emoções	60
Anexo E- História criada pelas crianças.....	61
Anexo F- Intervenção ao nível do espaço.....	62

INTRODUÇÃO

De acordo com Jares (2002) “ o objetivo de aprender a conviver faz parte, pelo menos de forma implícita, de todo e qualquer processo educativo.” (p.89), dado que o Homem no seu quotidiano está, constantemente, em interação com outros. Deste modo, aprender a conviver é uma necessidade inadiável, considerando-se ser fundamental promover, desde cedo, nas crianças capacidades sociais para que sejam capazes de se relacionarem positivamente, tanto com os seus pares, como com os adultos.

Vygotsky (citado por Matta, 2001, p.76) considera a interação com os outros um o fator crucial para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. É através da sua participação nas interações que a criança constrói a compreensão do mundo social, apropriando-se de uma série de instrumentos socioculturais, nomeadamente, a linguagem.

Outra capacidade indispensável para o desenvolvimento integral da criança é a capacidade emocional que se encontra intimamente ligada à forma como o individuo se adapta socialmente. “ As emoções constituem-se como o suporte para compreender e responder adequadamente à informação social.” (Ramalho, 2015,p.22) As emoções determinam o comportamento do ser humano, pois a forma como se expressa emocionalmente produz impacto na relação com o outro.

Nesta linha de pensamento, promover a competência emocional é essencial para o desenvolvimento da criança, na medida que, a desafia a compreender as emoções a geri-las adequadamente e a aprender a controlar com mais eficácia os seus impulsos. A criança tornar-se capaz de, autonomamente, ultrapassar com sucesso as exigências e situações sociais menos positivas, sem que necessite de recorrer a estratégias impulsivas.

Trabalhar as emoções na infância promove na criança o desenvolvimento da capacidade para reconhecer, compreender e responder ao estado emocional do outro, tornando-a mais capaz de resolver problemas quotidianos e obter ganhos ao nível da interação social. Os individuos emocionalmente competentes, que conhecem e são capazes de controlar os seus próprios sentimentos e sabem reconhecer e lidar com os sentimentos dos outros, revelam um maior bem-estar e sucesso nos diversos domínios da vida (Ramalho, 2015).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) definem a Área de Formação Pessoal e Social como área de conteúdo transversal direcionada para o desenvolvimento da criança enquanto ser social que está em permanente interação com os outros. Nesta área, o

trabalho pedagógico visa desenvolver nas crianças atitudes, disposições e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos autônomos, conscientes e solidários.

É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património social e cultura. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.33).

Em contextos educativos, as crianças entram frequentemente em conflito devido à disputa de objetos e de espaço e têm dificuldade em compreender que o outro também tem interesses e necessidades próprias. Se a criança é entendida como sujeito e agente do processo educativo, o conflito é considerado como uma oportunidade para desenvolver competências sociais, sendo considerado “(...) um processo natural e necessário a toda a sociedade humana, uma das forças motivadoras do progresso social e um elemento criativo essencial nas relações humanas.” (Arenal, 1989, p.26 citado por Jares, 2002, p.35).

Nesta linha de pensamento, o projeto de intervenção pedagógica que foi desenvolvido em contexto de jardim-de-infância visou estimular nas crianças o desenvolvimento de competências socio emocionais de resolução de conflitos interpessoais. A escolha desta temática surgiu como resultado das observações das interações entre as crianças, sobretudo no tempo de trabalho nas áreas de interesse. Em algumas situações, as crianças recorriam a comportamentos impulsivos como estratégia de resolução de episódios de conflito.

Segundo Michelson, Sugai, Wood, Kazdim (1987) “Crianças com comportamentos desadequados socialmente (quer sejam agressivos ou passivos) têm relacionamentos interpessoais pobres, pela dificuldade de se relacionarem com o «outro» podendo por vezes ser rejeitadas pelo próprio grupo de pares” (citado por Lino, 2006, p.93).

Reconhecendo a importância dos conflitos interpessoais para o desenvolvimento socioemocional das crianças e, após a análise de várias evidências deste tipo de incidentes no grupo tentei responder à questão: como promover a aprendizagem de competências socioemocionais necessárias para a resolução de conflitos interpessoais?”.

De maneira a dar resposta à questão de partida procurei desenvolver um projeto de intervenção pedagógica centrado no desenvolvimento de estratégias que permitissem diminuir a frequência dos conflitos no seio do grupo e tornar as crianças mais autônomas na sua resolução. Mais precisamente, o projeto visou: prevenir situações de conflito; apoiar as crianças na resolução

de conflitos e na definição de regras de interação social positiva; estimular a tomada de consciência das emoções, interesses, sentimentos e necessidades pessoais e dos outros, desenvolver a capacidade de empatia, e competências de negociação, partilha, interajuda e cooperação.

De facto, o papel do educador na promoção de competências socioemocionais nas crianças é fundamental. Ele deve promover experiências enriquecedoras de interação social para que as crianças possam por em prática comportamentos de interajuda, partilha, cooperação e partilha. A promoção destas competências desempenham um papel preponderante na resolução dos conflitos (Katz & McClellan, 2006; DeVries & Zan, 1998).

O presente relatório encontra-se organizado em duas partes. A primeira parte, engloba dois capítulos, e diz respeito ao enquadramento teórico, onde apresento a fundamentação concetual da minha intervenção.

A segunda parte, integra três capítulos e permite desvendar a experiência vivida em estágio curricular em contexto de jardim-de-infância, onde se desenvolveu a intervenção pedagógica. Nesta parte apresento o plano geral do projeto e esclareço os procedimentos metodológicos utilizados. De seguida, são descritas algumas das estratégias desenvolvidas bem como a sua avaliação, um processo fundamental para compreender os efeitos da intervenção no grupo de crianças. Nas considerações finais, procedo a um balanço de todo do meu percurso de aprendizagem profissional.

I – PARTE

CAPITULO 1- O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

1.1 O Desenvolvimento Social

Entende-se por competência social a capacidade que os indivíduos têm de interagir positivamente com os outros desenvolvendo, assim, relações positivas (Katz & McClellan 2006; Devries & Zan, 1998; Ramalho,2015). Sabe-se que as crianças nascem motivadas e conectadas para se relacionarem com os outros seres humanos sendo exemplo disso a ligação emocional que se estabelece entre ela e a mãe, já iniciada dentro da barriga e mantida após o nascimento. É fundamental que a criança interaja ativamente com os outros no âmbito de experiências que lhe permitam desenvolver habilidades sociais e estabelecer reações positivas e gratificantes, que serão essenciais para a saúde mental e o bem-estar (Katz & McClellan 2006).

A família e a escola desempenham um papel preponderante na construção de valores, atitudes e comportamentos sociais da criança e na formação cidadãos autônomos, conscientes e solidários, capazes de criar relações positivas com os outros.

Nesta linha de pensamento, destaca-se como essencial para desenvolvimento da criança, a competência socioemocional, que está relacionada com as relações, com a capacidade de identificar e exprimir sentimentos de adequar os comportamentos, pensamentos e emoções a diversas situações de interação social.

Em consonância com esta ideia, encontram-se as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que incluem no processo educativo uma área de conteúdo relacionada com a formação pessoal e social. Esta é uma área transversal a toda a aprendizagem, tendo como preocupação o desenvolvimento de atitudes e valores na criança, realçando que “ A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.33).

No jardim-de-infância a criança tem oportunidade de interagir com os seus pares e através dessa interação pode desenvolver competências sociais e emocionais de respeito, empatia, interajuda e resolução de conflitos. No âmbito das interações sociais é fundamental que aprenda a reconhecer e a identificar sentimentos próprios e dos outros e a ser capaz de lidar com eles.

Neste sentido, desenvolver competências sociemocionais contribui para a construção de um ambiente social positivo, permitindo que as crianças desenvolvam e mantenham relacionamentos saudáveis com os seus pares e adultos.

Por esta razão, é essencial que sejam dadas as condições necessárias para que a criança possa desenvolver competências de compreensão social e de interação com outros, uma área complexa mas imprescindível à vida humana.

1.1.1 O adulto como promotor da competência social na criança

É na idade pré-escolar (3 aos 5 anos), que se revelam grandes mudanças de desenvolvimento, tanto ao nível cognitivo como social. Nesta etapa, através das interações com os outros que crianças desenvolvem e aprendem capacidades sociais e desenvolverem conhecimento sobre si, sobre os seus parceiros sociais e sobre os acontecimentos. Por outras palavras, as interações sociais ajudam-na a perceber o mundo que a rodeia. A criança amplia o leque de relações sociais com os outros, havendo, portanto, um desenvolvimento gradual ao longo da sequência de interações que vai experimentando. É a partir das relações com os seus pares que a criança começa e aprende a ter atitudes positivas e negativas, dependendo dos estilos de interação.

No jardim-de-infância a criança confronta-se com um contexto cheio de desafios, onde tem de partilhar o tempo e o espaço com outras crianças e vivenciar experiências diversas. “ A criança começa a ser capaz de distinguir os seus sentimentos e necessidades dos outros com quem interage.” (Hohmann & Weikart, 1995, citado por Lino, 2006, p.80), ou seja, começa a construir conhecimento sobre si própria, a ver se a si mesmo como um entre todos. É através das experiências com os outros que começamos a perceber como é que outros nos vêem e, isso, levamos a uma nova consciência de nós mesmos enquanto objetos sociais.

Contudo, para que tal aconteça é fundamental que nesse contexto sejam criadas condições favoráveis ao desenvolvimento interações sociais positivas e de reconhecer o mundo como um lugar seguro. Cabe ao adulto desenvolver estratégias pedagógicas que assegure o estabelecimento de um clima de apoio aos interesses e necessidades das crianças, o desenvolvimento de atividades educativas e, ainda, a organização do espaço e do tempo como promotores de autonomia. Na verdade as relações que se estabelecem, dentro ou fora da sala de atividades, destacam-se como o centro de toda aprendizagem social, porque é através delas que

a criança começa a compreender como funciona o mundo social (Katz & McClellan, 2006; DeVries & Zan, 1998).

O adulto deverá demonstrar “(...) atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016,p.33), de forma a que as crianças possam desenvolver, reconhecer e apropriar-se de atitudes e valores sociais para que consigam estabelecer relações positivas ao longo da sua vida. Desta forma, ao partilhar o poder com as crianças poderá contribuir para a criação de um clima de apoio fazendo emergir sentimentos de cooperação, confiança, empatia e respeito. O desenvolvimento de relações sociais positivas favorece o desenvolvimento de cinco capacidades que são imprescindíveis para o bem-estar social e emocional das crianças, sendo elas: confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança (Hohmann & Weikart, 1997).

Organizar um ambiente que proporciona à criança a convivência com os outros e a oportunidade de fazer escolhas e tomar decisões sobre os seus jogos e trabalho, contribui para a estimulação do desenvolvimento social nas crianças (Katz & McClellan, 2006).

O modo como o adulto organiza o espaço pedagógico e a rotina tem, também, influencia nas interações e relações entre pares. Com o propósito de desenvolver nas crianças competências sociais, o adulto deve organizar um espaço onde a criança tenha a oportunidade de explorar, manipular e experimentar materiais pedagógicos estimulantes e diversificados para possibilitar o envolvimento das crianças em jogos e brincadeiras sem precisar de disputar.

Com vista à construção de aprendizagens integradas, é esperado que o adulto proceda “ a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, (...)” (Decreto- Lei nº241/2001, 30 de Agosto), proporcionando às crianças experiências variadas com os objetos, situações e acontecimentos e diferentes tipos de interação (criança-criança, criança-adulto, em pequeno grupo e grande grupo ou mesmo sozinha) e, portanto, potenciadora do desenvolvimento de competências sociais.

A estabilidade e a consistência de uma rotina diária têm influência no desenvolvimento da iniciativa, da autonomia, da segurança, e da autoestima das crianças. Por um lado, fornece-lhes as bases para experiências de aprendizagem ativa, desafiante e motivadora, e por outro, permite às crianças antecipar, seguir e compreender uma sequência de acontecimentos. A este propósito, Hohmann e Weikart (1997) afirmam que:

“(...) Uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver

problemas “à dimensão da criança” no contexto dos acontecimentos que vão surgindo.” (p.224)

Por último, o educador deve fomentar as relações entre pares. Segundo Spodek (2002) “ (...) os pares são, cada vez mais, importantes agentes socializadores e os contextos onde são implementados os primeiros níveis de educação da infância tornam-se os principais contextos onde as crianças, aprendem a desenvolver competências sociais e a estabelecer relações com os pares.” (p.154)

Concluiu-se, portanto, que é de grande importância o desenvolvimento de competência social na criança, para que se torne um ator social capaz de estabelecer relações positivas. Para que isso aconteça é atribuído ao adulto um papel importantíssimo, que incide no estabelecimento de um clima de apoio e segurança, no desenvolvimento de atividades intencionais, na organização do espaço e da rotina e, ainda, no apoio às interações sociais entre os pares.

1.2 O desenvolvimento Emocional

As relações sociais que as crianças estabelecem com os seus pares e adultos são importantes para o desenvolvimento de competências sociais. O mesmo se pode dizer em relação ao desenvolvimento das competências emocionais.

De acordo com Bilbão (2016) “ O cérebro emocional está presente em todas as ações da vida quotidiana.” (p.101). Quer isto dizer o funcionamento do indivíduo dependerá, em grande parte, das emoções, que desempenham um papel regulador no seu comportamento, ajudando-o a lidar adaptativamente em diversas situações. Goleman (1996), considera que é fundamental que desde tenra idade as crianças desenvolvam um conhecimento acerca das emoções, nomeadamente, da sua compreensão e regulação, uma vez que serão um instrumento vital para regular as suas relações sociais. Segundo o autor, “ Uma competência social chave é a maneira (boa ou má) como as pessoas exprimem os seus sentimentos. (...) Em cada encontro que temos emitimos sinais emocionais, e esses sinais afetam quem está connosco.” (Goleman, 1996, pp. 134-136).

Neste sentido, reconhece-se que as emoções acarretam um elevado valor no contexto social e são determinantes no sucesso das relações interpessoais. Segundo Ramalho (2015) a competência emocional pode definir-se como “ (...) a capacidade da pessoa para expressar, regular e compreender as emoções de forma adequada, consoante a sua vida e o seu contexto social.”

(p.18). Deste modo, é fundamental desenvolver nas crianças a capacidade para reconhecer e identificar uma emoção no momento em que a sente, regulando o seu comportamento conforme o seu estado emocional e ser sensível ao estado emocional dos outros. A capacidade para compreender e gerir as emoções constitui-se como suporte para compreender e responder adequadamente à informação social. Consequentemente, contribui ainda para o vínculo que se desenvolve entre as pessoas, para a comunicação, para a motivação e para organização do comportamento individual e social (Ramalho, 2015). “ Esta capacidade emergente de identificar os seus próprios humores e emoções, bem como os dos outros, ajuda as crianças pequenas a decidir, com algum sucesso, quando e como abordar os companheiros.” (Hohmann e Weikart, 1997, p.572).

Em suma, pode-se afirmar que desenvolver a competência emocional é fundamental para o desenvolvimento integral da criança. Essa competência traduz-se na capacidade de reconhecer e identificar as próprias emoções de orientar o seu comportamento e de controlar os seus impulsos. Além disso, há uma compreensão das causas dos sentimentos e há uma maior segurança na tomada de decisão. Nesta linha de pensamento, é fundamental falar com as crianças sobre as emoções, essencialmente, quando estão emocionalmente alteradas, mostrando reconhecimento e compreensão pelo seu estado emocional, estimulando-as para expressar aquilo que estão a sentir, bem como o que despoletou o seu estado emocional. Isto, ajudará as crianças a viver as emoções, mas também a saber agir sobre elas, respondendo de forma mais positivas às exigências do contexto. Estas estratégias, ajudam a criança a lidar com as emoções de modo apropriado, ou seja, a adquirir autocontrolo, a ser capaz de regular os seus estados emocionais e a tranquilizar-se em situações menos positivas. Outro dos efeitos do trabalho pedagógico em torno das emoções é o desenvolvimento da capacidade para gerir relacionamentos, identificar e reconhecer as emoções do outro e aceitar a perspetiva dos outros, tornando-se mais empáticas e mais capazes de adotar comportamentos pró-sociais.

1.2.1 Componentes da competência emocional: identificação, diferenciação e regulação emocional

As emoções ajudam o individuo a adaptar-se às situações do seu dia-a-dia e a forma como as comunica têm um grande impacto nas suas relações sociais. Deste modo, é imprescindível que durante a infância as crianças tenham oportunidades para desenvolver a capacidade de identificar e diferenciar as emoções, de compreender a sua função e de refletir sobre elas. Assim sendo,

identificam-se três componentes essenciais na competência emocional: a identificação, diferenciação e regulação emocional (Ramalho, 2015).

No seu dia-a-dia, a criança vivencia uma imensidão de emoções e, portanto, torna-se essencial que seja capaz de identificar adequadamente o seu estado emocional, compreendendo as causas que despoletam cada emoção e, por fim, regular o seu comportamento consoante a emoção sentida. Este processo ocorre em três fases. Primeiramente, há a identificação da emoção, em seguida, o indivíduo com base na sua experiência diferencia a emoção identificada de outras semelhantes. A regulação emocional assenta na capacidade de identificar e diferenciar com precisão as emoções sentidas e de adotar as estratégias adequadas a determinada situação. Dito de outro modo, “é a capacidade de reconhecer as próprias emoções, refletir sobre elas e, em função disso, agir.” (Ramalho, 2015, p.24). No entanto, a capacidade de regular as emoções é uma tarefa desenvolvimental que difere conforme a idade e as características das pessoas.

De acordo com Ramalho (2015) há quatro aspetos que contribuem para o desenvolvimento da capacidade de regulação emocional: a) a maturidade do sistema neurológico; b) temperamento da criança e o seu nível de desenvolvimento; c) as práticas parentais e o suporte do meio (como falam e lidam com as emoções, como resolvem problemas, como entendem os sentimentos dos outros) e a d) importância que a escola e os professores dão às emoções e modo como lidam com as emoções dos alunos e os ajudam a geri-las.

Neste sentido, para ajudar a crianças a lidar com as emoções e a desenvolver a sua capacidade de as regular, é crucial ter em consideração os aspetos mencionados, de modo a oferecer-lhes as condições para serem capazes de compreender e a gerir os seus sentimentos, exprimindo-os sem perder o controlo. O facto de ser capaz de identificar emoções em si e nos outros, permite à criança responder de forma mais adequada às situações sociais tornando-se mais capaz de interagir e formar relações positivas com os outros.

1.2.2 O adulto como promotor da competência emocional

Segundo Goleman (1996) é importante que os adultos que convivem diariamente com as crianças, famílias e educadores, estejam conscientes dos benefícios que o desenvolvimento emocional acarreta na vida das crianças.

Parte da aprendizagem emocional que a criança realiza assenta na observação dos seus modelos sociais, os adultos; não apenas nas coisas que fazem ou dizem, mas também no modo como lidam com os seus próprios sentimentos. No que respeita aos modelos sociais, Goleman

(1996) considera que a família é a primeira escola para a aprendizagem emocional e que a gestão das emoções tem um grande impacto na forma como os pais e as crianças se relacionam. Também Ramalho (2015) afirma que, “ através de expressão emocional, os pais e as crianças aprendem sobre os seus desejos, intenções e pontos de vista.” (p.32). Assim, é fundamental que os pais estejam predispostos a falar com as crianças sobre as suas emoções criem um ambiente social acolhedor e estável com regras e rotinas claras e previsíveis para a criança. O facto de pais falarem com as crianças acerca das suas emoções enriquece o seu vocabulário emocional, promove o desenvolvimento da tomada da perspectiva do outro e competências sociais como, a cooperação e a empatia.

Também o educador um papel crucial no desenvolvimento emocional da criança. Determinadas características pessoais são essenciais para dar atenção às emoções das crianças, nomeadamente, serem seres autênticos e pacientes. Katz e McClellan (2006) consideram que é importante que “ os adultos alertem as crianças para os sentimentos e interesses dos outros” (p.36). Esta estratégia promove nas crianças predisposições para prever os sentimentos dos outros e permite tomar consciência dos seus próprios sentimentos e interesses. As crianças do pré-escolar já são também capazes de responder às suas necessidades emocionais. Contudo, em certas ocasiões necessitam da ajuda do adulto para dar essa resposta de forma adequada.

Hohmann e Weikart (1997) propõem cinco estratégias para promover o desenvolvimento socioemocional das crianças: a criação de um ambiente de apoio; o reconhecimento e aceitação dos sentimentos das crianças; a escuta atenta do nome que as crianças dão aos sentimentos; o diálogo com as crianças sobre as suas preocupações e incentivar as crianças para o conto de histórias.

Criar um ambiente seguro e apoiante permite às crianças sentirem-se mais seguras, aceites e mais à vontade para falar acerca dos seus sentimentos. Para tal, é importante que o adulto partilhe o controlo com a criança se centre nos seus talentos, mantenha relações marcadas pela autenticidade e faça uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social. Nesta fase as crianças vivenciam emoções por vezes intensas, nomeadamente, em situação novas, evidenciando reações estranhas. Nestas situações, é imprescindível que o adulto reconheça e compreenda os sentimentos das crianças e as auxilie pois “ (...) com o tempo, a paciência e a compreensão do adulto, as crianças ganharão tolerância emocional e responderão com compostura progressiva aos acontecimentos do dia-a-dia.” (Hohmann & Weikart, 1997, p.589).

Escutar atentamente as palavras que as crianças dão aos sentimentos, é outra estratégia referida pelos autores para que os adultos ajudem as crianças a desenvolver a competência emocional. Tal requer ao adulto paciência, atenção e competência para escutar atentamente as palavras utilizadas pelas crianças para explicar os seus sentimentos e, sem impor a sua interpretação, aceitar e ajudar a relacionar as palavras como “assustado”, “medo”, “feliz”, “contente” às sensações e situação que estão a experienciar. Por vezes, a criança chega ao jardim-de-infância e mostra estas emoções perante algo que a preocupa. Cabe ao educador conversar com a criança ajudando-a a reconhecer e compreender os seus sentimentos, mostrando-lhe estratégias que a ajudem a resolver as situações com êxito. Para isso, poderá oferecer à criança um colo que a conforte, um ouvido atento e um companheiro desafiando-a a verbalizar o que a inquieta e a ganhar domínio sobre os seus sentimentos. Deste modo, através de uma atitude meiga e atenta o adulto “(...) poderá funcionar como filtro dos estímulos que podem disparar o mal estar emocional (...)” (Hohmann & Weikart, 1997, p.591). Por último, os autores referem que é importante incentivar as crianças a expressarem os seus sentimentos através do conto de histórias que envolvam as emoções, ouvir e criar histórias permite às crianças expressar os seus sentimentos através de palavras, uma vez que as situações retratadas que envolvem emoções, normalmente, remetem para acontecimentos que elas próprias já experimentaram.

1.3 Desenvolvimento da Empatia

Pode definir-se empatia como “ (...) a capacidade que permite às crianças compreender os sentimentos das outras, ao relacioná-los com sentimentos que elas próprias já experimentaram.” (Hohmann & Weikart, 1997, p.67). Por outras palavras, é a habilidade para compreender o mundo afetivo do outro, demonstrando essa compreensão através de comportamentos. É entendida, também, como a capacidade para perspetivar o ponto de vista do outro, sendo, por isso, considerada uma capacidade cognitiva, assim como uma habilidade socio-emocional chave para o estabelecimento de interações sociais positivas e que ajuda a criança a fazer amizades e a desenvolver o sentimento de pertença (Golleman, 1996). Embora a capacidade de empatia possa ser considerada uma capacidade cognitiva há algo que a diferencia dos outros tipos de perspetivas que é o facto de esta envolver as emoções (Epstein, 2014).

A capacidade de imaginar ou representar mentalmente uma situação sob o ponto de vista do outro, Piaget designa de descentração. O autor considera que a criança pequena é egocêntrica

e incapaz de se descentrar do seu ponto de vista, porque é o único possível sobre a realidade. A criança que já consegue diferenciar, coordenar e integrar a sua perspectiva e a dos outros desenvolveu a capacidade de descentração. Como referem DeVries e Zan (1998), a “limitação intelectual da criança pequena, incapaz de pensar além da “superfície observável” dos eventos” (p.40). Por esta razão, a criança não é capaz de compreender que o outro tem intenções e sentimentos, dimensões subjetivas do comportamento.

Uma perspetiva distinta tem Epstein (2014), sugerindo que as crianças pequenas têm a capacidade de serem empáticas, ou seja, são capazes de compreender que o outro tem sentimentos e, portanto, capazes de ver uma situação do ponto de vista do outro. Um exemplo disso, é quando uma criança ouve os sons de angústia de outra criança e reage olhando para ver o que está acontecer e mostrando através de expressões faciais e comportamentos pró-sociais como, por exemplo, ajudar, acalmar ou compartilhar e compreender os sentimentos e necessidades do outro.

Para McCoy e Masteres (1985) (citado por Epstein, 2014, p.60) as crianças pequenas são capazes de reconhecer as emoções de outras crianças, possuir ideias comuns sobre determinadas experiências levando-as, muitas vezes, a intervir nos estados emocionais dos outros. Por exemplo, a sua capacidade de fingir e representar permite-lhes serem capazes de se envolverem numa compreensão imaginativa de estados mentais de outras pessoas, a sua capacidade de brincar permite-lhes imaginar que em determinadas situações desejam algo que na verdade não querem. Deste modo, é possível afirmar que a criança desde que nasce é capaz de manifestar comportamentos empáticos e está predisposta a imitar e responder a sinais emocionais, começando a compreender que é importante ajudar o outro que está triste ou zangado, bem como as causas despoletam os estados emocionais (Epstein, 2014).

Relativamente ao papel do adulto no desenvolvimento da empatia, Epstein (2014) defende que as famílias e os educadores desempenham um papel fundamental. Quanto mais os pais satisfizerem as necessidades emocionais dos seus filhos, mais as crianças se tornam responsivas às necessidades dos outros. Os pais ao encorajar os filhos a mostrar preocupação pelos outros e a compreender que a maldade faz as outras crianças sentirem-se mal, transmitem-lhes a ideia de que há certos comportamentos que são prejudiciais e que provocam estados emocionais negativos (Goleman, 1996).

No entanto, a influência do ambiente familiar vai-se relativizando com a entrada das crianças na educação pré-escolar. Deste modo, o ingresso no jardim-de-infância representa uma

grande transição na vida de uma criança, levando-a a enfrentar as exigências das tarefas mas num ambiente distinto do familiar e, ainda, a partilhar o que é seu e a respeitar determinadas regras para que seja possível conviver em sociedade. Além disso, terá a presença de outros modelos comportamentais e, é com base na observação desses modelos, que a criança irá aprender muito acerca de como se relacionar com os outros. Por esta razão, é atribuído ao educador um papel fundamental para o desenvolvimento da capacidade de empatia.

Nesta linha de pensamento, Epstein (2014) recomenda algumas estratégias que os adultos podem usar no sentido de apoiar as crianças a experienciarem e expressarem empatia. Em primeiro lugar, o adulto deverá, ser modelo de comportamento, reconhecendo e identificando os sentimentos comuns entre as crianças em determinadas situações, criando oportunidades para as crianças agirem com empatia e, através de situações não sociais, permitir à criança tomar consciência da perspectiva dos outros. Dito de outro modo, o adulto deverá ser responsivo às necessidades emocionais das crianças, mostrando-se compreensivo em relação ao seu estado emocional e aos seus comportamentos, através de palavras, expressões faciais ou a linguagem corporal.

Com base no conhecimento cada criança, o adulto deverá individualizar o tipo de resposta que dá às crianças, tomando consciência de que algumas delas se acalmam através do contacto físico, por exemplo, um abraço ou uma carícia enquanto outras, necessitam apenas de uma conversa sobre o que a está a incomodar. Para algumas crianças a simples aproximação é o suficiente como resposta ao seu estado emocional. Através destas ações o adulto age como modelo comportamental, mostrando que é importante ajudar alguém que esteja triste ou zangado e que todos são capazes de interferir nos estados emocionais do outro. Assim sendo, “ Quando os adultos são meigos e pacientes, as crianças aprendem a apreciar essas qualidades e, ao lidarem com os outros poderão elas próprias exibir essas qualidades.” (Hohmann & Weikart, 1997, p.75).

Apesar das crianças desde cedo mostrarem comportamentos empáticos, elas ainda estão bastante ligadas às suas próprias emoções, o que em determinadas discórdias as levará a ter comportamentos inadequados com os outros. No entanto, nestas situações o adulto poderá ajudar as crianças a tomar consciência que os outros também têm sentimentos, interesses e necessidades semelhantes. Por exemplo, durante a utilização de um brinquedo por uma criança por um longo período de tempo, enquanto outra aguarda por esse brinquedo, o educador poderá conversar com a criança que está a utilizar o equipamento, incentivando-a à partilha e, ainda, identificar e reconhecer a intenção do colega e os seus sentimentos. Deste modo, o adulto promove

nas crianças a compreensão do efeito das suas ações sobre os outros. O adulto deverá utilizar situações concretas para mostrar á criança que os outros poderão ter os mesmos sentimentos e emoções em determinadas ocasiões, levando as crianças a compreender os estados emocionais do outro e, até mesmo, a antecipar as suas respostas, ao recordar as experiências pessoais. A utilização desta estratégia, permite “(...) estimular e acentuar as predisposições da criança para prever os sentimentos dos outros e ter consciência dos seus interesses.” (Katz & McClellan, 2006, p.37).

Uma outra estratégia pedagógica é a criação de oportunidades para a criança agir com empatia. Para isso, o educador deverá propor atividades que possibilitem às crianças ouvir e falar sobre os sentimentos.

Em idade pré-escolar o desenvolvimento da linguagem e a capacidade de representação na criança já é mais complexifica-se e, conseqüentemente, a criança torna-se mais capaz de expressar os seus sentimentos através de palavras. Deste modo, começam a substituir certos comportamentos por palavras, nomeadamente, o choro. As crianças “ começam a ser capazes de distinguir e descrever, por palavras, as experiências emocionais associadas ao sentirem-se “felizes”, “zangadas”, “assustadas”, e “tristes”.” (Hohmann & Weikart, 1997, p.588). O adulto poderá também desenvolver a empatia, incentivando uma criança ajudar a outra e, com isto, demonstra-lhe que todos precisam de ajuda e todos podem ajudar.

CAPÍTULO 2- OS CONFLITOS INTERPESSOAIS

2.1. O conflito interpessoal como oportunidade de desenvolvimento social

De acordo com Piaget (1975/1985, citado por DeVries & Zan, 1998) o conflito tem um papel preponderante no desenvolvimento da criança, podendo assumir duas formas: intra-individual, quando ocorre dentro do indivíduo e interindividual quando surge entre os indivíduos. Na resolução de um conflito a criança desenvolve competências de negociação e “(...) tornam-se conscientes de que outros têm sentimentos, ideias e desejos” (DeVries & Zan, 1998, p.90).

Em contextos de educação de infância com ambientes promotores de interações livres entre os seus pares e com os adultos, a ocorrência de conflitos torna-se inevitável. Um ambiente educativo de cariz construtivista percebe estas situações e a sua resolução como fundamentais, no sentido que possibilitam à criança construir competências sociais. Deste modo, os conflitos são oportunidades para aprender a partilhar o espaço, brinquedos e materiais e desenvolver a capacidade de negociação, interpessoal. “ (...) A negociação faz parte da arte de viver, e aprender a negociar pode tornar-se numa importante experiência de aprendizagem para as crianças” (Vasconcelos, 1997, p. 176). A criança que participa ativamente na resolução dos conflitos tem oportunidade de refletir sobre as suas ações e de colocar-se no lugar do outro, aprendendo a ver mais do que uma perspectiva em relação ao mesmo acontecimento e a perceber o impacto que as suas ações têm no estado emocional do outro. tal como advoga Hohmann e Weikart (1997):

Ao resolver as disputas com os colegas as crianças começam por perceber como respeitar as necessidades dos outros, ao mesmo tempo que resolvem as suas. Começam também a 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. (p.615)

É importante que o adulto compreenda que os desejos e as vontades das crianças podem suscitar conflitos e que tem um papel crucial na transformação destes incidentes em oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Ele pode dar liberdade às crianças para resolverem os conflitos entre si de forma autónoma e/ou intervir durante a sua ocorrência a fim de as ajudar a tomar consciência de como as suas ações podem afetar os outros e a identificar as estratégias mais adequadas para resolver a discórdia.

2.2. A resolução dos conflitos interpessoais segundo a abordagem High- Scope

“Num ambiente de aprendizagem pela ação, quer as crianças, quer os adultos agem, pensam e resolvem problemas ao longo do dia.” (p.51). Nesta compreensão, os educadores que implementam o modelo curricular High-Scope compreendem que, devido às suas próprias características, ao modo como percebem o mundo e o relacionamento com os outros, os conflitos entre as crianças tornam-se inevitáveis. Porém, cabe ao adulto tornar uma situação conflituosa numa experiência de aprendizagem.

Para Hohmann e Weikart (1997) é importante envolver ativamente as crianças na resolução de conflitos, encorajando-a para resolver os problemas que enfrenta, possibilitando-lhe desenvolver as capacidades que necessitam para, futuramente, resolver sozinhas os seus problemas. Esta participação ativa permite-lhes desenvolver a confiança (em si e nos outros), autonomia, iniciativa, empatia e autoestima. Praticar a resolução de conflitos num clima de apoio possibilita à criança aprender,

“ mais facilmente a acreditar nelas próprias enquanto resolutoras de problemas, a confiar nos adultos para as apoiar quando necessitam, a serem empáticas e altruístas, e a ter fé nas suas capacidades individuais e coletivas para fazerem com que as relações resultem.” (Hohmann e Weikart,1997, p.92)

As crianças aprendem a compreender a importância de escutar o ponto de vista do outro, de respeitar as suas necessidades e os seus sentimentos. No âmbito do modelo curricular High Scope recomenda-se aos adultos dois tipos de estratégias face a estas ocorrências: prevenção e estratégias de resolução.

2.2.1 Estratégias de Prevenção dos conflitos

Uma das estratégias de prevenção de conflitos passa por a organização do espaço pedagógico e da rotina diária. Sabe-se que a sala é o espaço onde a criança passa a maior parte do seu tempo a realizar atividades, tanto individualmente, como em pares ou até em grupos, daí que, a organização desta dimensão pedagógica deve ser bem planeada. Um espaço planeado e organizado segundo os interesses e necessidades das crianças, com áreas delimitadas e com “(...) materiais suficientes em cada área para que um bom número de crianças lá possa brincar em simultâneo” (Hohmann & Weikart, 1997, p.174), permite que as crianças se centrem nas suas intenções e ações diminuindo, desta forma, a ocorrência de conflitos interpessoais.

Consciente que a sala não pertence apenas ao educador, mas também às crianças, é fundamental organiza-la de acordo com os seus interesses e necessidades, permitindo que estas se sintam seguras e confortáveis. A divisão da sala por áreas de interesse estimula a capacidade de iniciativa. As crianças devem ter a oportunidade de se mover livremente de uma área para outra, usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas, precisa de espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer e para guardar os pertences pessoais e exibir as suas produções, os adultos devem juntar-se-lhes para as apoiar nos seus objetivos e interesses. (Hohmann & Weikart, 1997).

A prevenção dos conflitos também se encontra ligada à organização do tempo pedagógico, nomeadamente, à estrutura da rotina. A rotina diária deve ser intencionalmente planeada e conhecida pelas crianças. Assim, a criança pode fazer escolhas e planear as ações, diminuindo a sua ansiedade e insegurança. Segundo Hohmann e Weikart (1997) a rotina diária oferece à criança um enquadramento operacional para por em prática a aprendizagem pela ação. O educador deverá ser capaz de planificar cuidadosa e diariamente tendo em conta as motivações, as aprendizagens e os interesses do grupo.

Neste sentido, compreende-se que rotina diária deve ter como objetivos primordiais o desenvolvimento da iniciativa, da autonomia, da resolução de problemas, da segurança, do controlo partilhado e da autoestima, acarretando benefícios tanto para o educador como para as crianças. Por um lado, fornece orientação e bases para que o adulto organize o dia de maneira proporcionar experiências de aprendizagem ativas, desafiantes e motivadoras. Deve englobar uma sequência de acontecimentos que as crianças podem antecipar, seguir e compreender. Esta estrutura “(...) dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em casa momento do seu dia pré-escolar.” (Hohmann & Weikart, 1997, p.8).

2.2.2. Estratégias de Resolução dos conflitos

De acordo com Lino (1996) utilizar estratégias de intervenção de uma forma persistente permite à criança aprender a resolver os seus conflitos. A fim de apoiar o adulto na mediação de um processo de resolução de conflitos, o modelo curricular High-Scope propõe um conjunto de passos a adotar:

1ª. Abordar a situação com calma: o adulto deve aproximar-se calmamente, manter-se sereno e colocar-se ao nível das crianças, observando o que está acontecer e encarando a situação

como um momento de aprendizagem pela ação. Caso o conflito surja pela disputa de um objeto, este deve segurá-lo até o conflito se resolver e para que a criança se foque na resolução do problema.

2ª. Reconhecer os sentimentos das crianças e recolher informações: o adulto deve reconhecer e descrever os sentimentos que as crianças possam estar a sentir, verbalizando o que observa. Esta partilha facilita a expressão e o reconhecimento das emoções próprias e dos outros. O adulto precisa de perceber a razão do conflito, por isso deve dirigir-se às crianças envolvidas colocando questões abertas, estando atento aos detalhes mencionados pelas crianças, mantendo-se imparcial, sem tomar partido ou fazer juízos de valor.

3ª. Definir o problema de acordo com aquilo que as crianças dizem: após o adulto recolher informação sobre o conflito na perspectiva dos intervenientes, deve identificar e reformular o problema utilizando palavras simples.

4ª. Pedir ideias e soluções às crianças: o adulto encoraja as crianças a falarem sobre o problema e desafia-as a sugerir ideias para a sua resolução, auxiliando-as na compreensão das relações causa/ efeito.

5ª. Repetir a/as solução/ões proposta/s e pedir às crianças que tomem decisões sobre aquela a pôr em prática: o adulto verbaliza as ideias sugeridas pelas crianças, tentando que em conjunto decidam a solução. Deve assegurar que a solução é aceite por ambas as crianças.

6ª. Encorajar as crianças a levarem à prática as suas decisões: o adulto comenta o esforço que as crianças fizeram e o processo que utilizaram para a resolução do conflito.

7ª. Estar preparado para dar apoio no seguimento dos acontecimentos: é importante que o educador continue a dar apoio depois de resolvido o conflito, permanecendo, por um momento, perto das crianças em questão, pois poderá ser necessário clarificar algumas das ideias discutidas durante o processo (Hohmann & Weikart, 1997).

PARTE II

CAPÍTULO 3- CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO PEDAGÓGICA

3.1. Apresentação do Contexto de Intervenção Pedagógica

O contexto de intervenção, fundada em 2006, é uma Instituição de ensino particular, sem fins lucrativos, que assume a sua origem católica na vivência quotidiana dos valores do Amor, da Justiça e da Paz.

O seu projeto Educativo visa promover a educação integral do aluno e fomentar o desenvolvimento das suas potencialidades e aptidões, estimulando a sua criatividade, autonomia, responsabilidade e respeito em relação a si próprio e ao outro.

O tema “Sustentabilidade” do Projeto Educativo com período de 2015-2018, pretende promover o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da cidadania, numa dinâmica de inclusão e participação de toda a comunidade educativa, proporcionando o respeito pelo nosso planeta e pelo Outro. O conceito de Sustentabilidade associa-se à procura de um equilíbrio entre o meio ambiente e as comunidades humanas, que permita estabelecer uma relação mais próxima entre o Homem e o Mundo.

Ao nível do espaço físico, a instituição, encontra-se situada numa quinta com cerca de 8000 m², numa freguesia da localidade de Braga. É composta por duas estruturas: um edifício restaurado e o outro construído de raiz com arquitetura moderna. No primeiro, funciona a valência de creche com três salas: berçário com sala parque, fraldário e copa de leite; sala marcha a 2 anos com casa de banho privativa e sala de refeições; sala 2-3 anos, também com casa de banho privativa e sala de refeições. No edifício de arquitetura moderna, no rés-do-chão, além da portaria encontram-se treze salas de atividades / aulas, um refeitório, uma cozinha, casas de banho, uma sala de prolongamento e uma sala de expressões artísticas. É neste edifício que funcionam as valências de pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico. Todas as salas possuem luz natural.

Relativamente ao exterior, a instituição possui dois parques de jogos infantis, um para o pré-escolar e outro para os restantes alunos, campo de futebol e parque de estacionamento.

3.2. Jardim de Infância – Sala dos 4 anos A

3.2.1. Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo era constituído por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre três e os quatro anos, quinze das quais do sexo feminino e dez do sexo masculino. Todas as crianças já frequentavam a instituição desde a creche, com a mesma educadora responsável e auxiliar educativa. São crianças sociáveis e participativas com laços de amizade criados durante os anos anteriores.

Em termos socioeconómicos, pode dizer que o grupo pertencia a um nível social elevado. A maioria dos pais exerciam profissões consideradas bem remuneradas como, por exemplo, médicos de várias áreas (dentistas, médico de família, psiquiatra), advogados, entre outros.

As crianças eram bastante comunicativas, ativas, curiosas. Manifestavam frequentemente os seus gostos e preferências, gostavam de falar do que faziam fora e dentro da escola e de comunicar o que descobriam e aprendiam.

Ao nível da autonomia, conhecia bem a sequência dos diferentes momentos rotina, o que fazer em cada um deles, o que lhes permitia participar autonomamente em cada tempo.

No que respeita ao desenvolvimento de competência da linguagem e escrita, era um grupo com uma enorme curiosidade em aprender palavras novas e a compreender o seu significado, mostrava vontade de aprender a escrever solicitando para isso a ajuda do adulto para a escrita das palavras.

Por iniciativa própria, as crianças demonstram comportamentos de apoio e interajuda. No entanto, em alguns momentos entravam em conflito e evidenciavam e geravam incidentes. Era frequente verificarem-se situações em que as crianças não respeitavam a vez dos outros para falar, nem aceitavam a opinião dos colegas, entravam em conflito pelo lugar na roda do acolhimento ou no comboio, e em momentos de brincadeira pela posse de materiais ou pela destruição das construções que faziam. De facto, o grupo revelava dificuldades ao nível dos comportamentos da partilha e cooperação e da resolução de conflitos.

3.2.2. Caracterização do ambiente educativo

3.2.2.1. Espaço Pedagógico da Sala de atividades

O espaço físico deve oferecer às crianças um vasto número de oportunidades de aprendizagem pela ação e permitir que a criança exerça o máximo de controlo sobre o seu ambiente. Deste modo, sugere que o espaço pedagógico seja atraente e dividido em áreas de interesse bem definidas. Estas devem estar organizadas de forma a assegurar a visibilidade a todos os níveis, desde os objetos e materiais que incluem, assim como a locomoção entre diferentes áreas (Hohmann & Weikart, 1997).

A sala de atividades tinha uma boa circulação de ar e luz natural, o que permitia suavizar o ambiente e oferecer uma temperatura adequada às crianças. Apresenta-se também boas condições de higiene. O espaço físico estava dividido em cinco áreas de interesse delimitadas e identificadas.: área das construções, área da casinha, área das atividades artísticas, área dos jogos e a área da biblioteca.

De acordo com Hohmann e Weikart (1997) quando os educadores organizam um espaço de aprendizagem devem definir áreas amplas que assegurem a visibilidade e a possibilidade de deslocação das crianças. Assegurar a visibilidade de todo o espaço permite ao adulto supervisionar todas as atividades em simultâneo, identificando potenciais necessidades de apoio e desafio.

Numa zona da sala havia um espaço polivalente destinado às atividades coletivas, como ao acolhimento, as histórias e ao tempo de planear-fazer-rever. No exterior da sala, estavam dispostos cacifos individuais etiquetados com o nome e um desenho feito para cada criança. As zonas de higiene encontravam-se também numa zona exterior à sala e reservada para esse fim.

A sala estava apetrechada com diversos materiais acessíveis às crianças. No entanto, em algumas áreas os materiais não se encontravam devidamente identificados e dificultavam o ciclo “encontra-brinca-arrumar” com autonomia. No que concerne ao tipo e quantidade de materiais, cada área possuía diversos materiais que permitiam o desenvolvimento de múltiplas explorações e aprendizagens. Contudo, a área da casa e das construções não cumpria este requisito despoletando em algumas ocasiões a ocorrência de conflitos.

3.2.2.2. Rotina Diária

O tempo é uma dimensão pedagógica de grande importância para o desenvolvimento da criança, que a vivência dos diferentes momentos do cotidiano educativo, pois “permite que a criança se vá progressivamente apropriando de referências temporárias que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.27). Para isso, a sua organização deve ser intencionalmente planejada e conhecida pelas crianças para que possam compreendê-la e agir sobre ela. Isso, irá permitir à criança desenvolver a sua iniciativa e autonomia.

Na sala de atividades a rotina diária foi definida segundo os princípios orientadores de dois modelos curriculares: o Modelo Curricular High-Scope e o Modelo curricular do Movimento da Escola Moderna.

Com vista à construção de aprendizagens integradas, é esperado que o educador proceda “ a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, (...);” (Decreto- Lei nº241/2001, 30 de Agosto), proporcionando às crianças experiências variadas com os objetos, situações e acontecimentos, contendo diferentes tipos de interação em diferentes espaços (criança-criança, criança-adulto, pequeno grupo, grande grupo ou mesmo sozinha). Contudo, essa organização deve ser flexível de maneira a oferecer à criança o tempo necessário para explorar, brincar e experimentar novas ideias.

O tempo de acolhimento abria o dia. As crianças cantavam a canção “dos bons dias” e preenchiam os quadros de presenças e do tempo. Neste momento o responsável do dia, eleito por ordem alfabética, escrevia num quadro o dia da semana, o número de crianças presente e as condições meteorológicas. Durante o acolhimento o grupo conversava sobre diversos assuntos relacionados com a vivência de cada criança. De acordo com Oliveira-Formosinho (2011) o tempo de acolhimento deve ser um momento de comunicação entre as crianças e o adulto, onde há a oportunidade de ouvir e comunicar as experiências pessoais e aprender a respeitar e a dar importância às perspetivas dos outros. Deve ser um tempo marcado pelo “ bem-estar interior de calma, de serenidade, de comunicação, de empatia.” (p.74).

Seguia-se o tempo de grande grupo realizado na parte da manhã a seguir ao acolhimento. Neste momento, a educadora proponha atividades relacionadas com o movimento, a música, leitura de histórias, conversas e a resolução de problemas. Na verdade, “ participar no tempo em

grande grupo dá às crianças e aos adultos a oportunidade de trabalharem juntas, gostarem de estar em conjunto e construir um relatório de experiências comuns.” (Hohmann & Weikart, 1997, p.231). Por outras palavras, era um o tempo em que o grupo partilhava informações e discutia assuntos de interesse geral, resolvia problemas, cantava canções, contava histórias ou participava em jogos. Deste modo, é um o tempo que possibilita às crianças participar ativamente, iniciar ideias, dar sugestões e encontrar soluções, realizar experiências comuns, construir um sentido de comunidade, resolver problemas em grupo e partilhar a liderança e o controlo. Também permitia ao educador escutar e responder aos interesses e motivações do grupo, fornecendo-lhe bases sólidas para planificações futuras.

Seguia-se o tempo de recreio sempre que possível no exterior. Este momento era bastante apreciado pelas crianças.

As atividades em pequeno grupo, propostas pela educadora com base na observação das crianças, constituíam oportunidades para explorar e utilizar diversos materiais, realizar experiências, resolver problemas e falar sobre o que estavam a fazer. Era um tempo importante para observar as questões que emergem e ação das crianças sobre novos materiais. Os grupos tinham sido organizados pela educadora, no início do ano, e a sua constituição mantinha-se estável.

No período da tarde, em grande grupo, iniciava-se o ciclo Planear-Fazer-Rever. As crianças, em grande grupo, partilhavam os seus planos e a educadora registava-os. No tempo de planeamento as crianças expunham as suas ideias sobre o que queriam fazer e o modo como queriam por em prática. Este momento era iniciado pelo responsável, seguindo-se por ordem alfabética. Este tempo é oferecido inúmeros benefícios no desenvolvimento da criança pois ajuda-a a interligar as suas ideias, escolhas e decisões, desenvolve a sua capacidade de expressão e de argumentação, fomenta a autoconfiança e o controlo partilhado, motiva-a para a concretização dos planos com persistência e concentração e permite-lhe desenvolver atividades cada vez mais complexas do ponto de vista cognitivo (Hohmann e Weikart,1997). Cabe ao adulto escutar as crianças, apoiar as suas decisões, colocar questões que permitam complexificar e explicitar os seus planos e desafiar os seus jogos.

Por sua vez, no tempo de trabalho, as crianças “levam a cabo as suas intenções, brincam e resolvem problemas” (Hohmann & Weikart, 1997,p.295). É um momento que reconhece a brincadeira como sendo algo lúdico e sério, que envolve um propósito e concentração. Além disso, durante este tempo a criança é confrontada com diversos problemas que põem à prova a sua

capacidade para os resolver, levando-a a pensar em soluções e pô-las em prática e, ainda, a enfrentar acontecimentos e problemas não antecipados. Este tempo permite ao educador construir um conhecimento acerca de cada criança, começando por perceber a forma como pensa e raciocina, quem são os seus pares de brincadeira, como utiliza aquilo que sabe e, ainda, como resolve os seus problemas. Desta forma, o educador ao observar e apoiar a criança neste momento da rotina pode “(...) fazer aceder à compreensão de todo o desenvolvimento” (Sponseller, 1982, p.232, citado por, Hohmann & Weikart, 1997, p.299).

Por fim, no tempo de revisão as crianças recordavam e partilhavam com o grupo aquilo que estiveram a fazer nas diferentes áreas. De acordo com Berry e Sylva (1987) (*citado por* Hohmann & Weikart, 1997) “rever fornece um potencial rico para a utilização da linguagem, discussão de relações meios-fins e exploração de ligações.” (p.341), no sentido em que ajuda a criança dar sentido às suas ações, tornando-se mais consciente dos seus atos e escolhas. Era um tempo destinado a recordar e refletir sobre as experiências e ações, associar planos, ações e resultados, formar imagens mentais e partilhá-las com os outros e, ainda, expandir a consciência para além do tempo presente (Hohmann & Weikart, 1997).

Os tempos de transição eram também considerados acontecimentos fundamentais para as crianças. Todavia, estes envolviam, por vezes, mais confusão. De modo a facilitar os tempos de transição, ao estabelecer uma rotina consistente, a educadora permitia às crianças antecipar os tempos que a compõem; diminuir os tempos de transição entre as atividades e os locais; iniciar o mais rápido possível as atividades, implicando uma planificação estruturada com objetivos bem definidos. Uma das estratégias utilizada pela equipa educativa era deslocar-se do refeitório para a sala a imitar um animal ou a marchar para tornar estes tempos mais agradáveis.

O balanço do dia acontecia a seguir ao lanche da tarde e consistia na revisão de todos os acontecimentos do dia. Este momento permitia à criança recordar as suas experiências e refletir sobre elas. Neste tempo é usado um instrumento apoiado no Diário de Turma (Niza, 1991) do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna. O diário de turma “é instrumento mediador e operador da regulação social do grupo e do processo de negociação permanente e interativa” (Niza, 1991, p.28). É um quadro composto por quatro colunas, onde são referidos os juízos positivos e negativos sobre acontecimentos do dia, assim como sugestões para atividades futuras. Este instrumento foi poucas vezes utilizado, contudo, em muitas ocasiões servia para resolver conflitos utilizando a coluna do “não gostamos”, registando ocorrências negativas como, por exemplo, “não gosto”, “não concordo” ou “não acho bem”.

Às sextas-feiras no final do dia existia o conselho para discutir os registos presentes no diário, tomar decisões e negociar planos e estratégias para a próxima semana. Era uma rotina consistente e estável e as crianças não precisavam de auxílio de um adulto para antecipar os momentos que se sucediam. Na reunião de conselho lia-se o diário, conversava-se sobre os incidentes negativos, tomavam-se decisões, negociavam-se normas e assumiam-se compromissos para a semana seguinte. Era tudo registado pela educadora e, em seguida, colocado na parede da sala, na área polivalente.

CAPÍTULO 4- ABORDAGEM DE INVESTIGAÇÃO E PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

4.1. A CONTRIBUIÇÃO DA ABORDAGEM DA INVESTIGAÇÃO- AÇÃO PARA A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A intervenção pedagógica caracteriza ação do educador de infância como profissional. A intervenção junto das crianças deve apoiar-se num processo reflexivo em que o educador procura adequar as suas propostas e melhorar a sua prática, tendo em atenção as necessidades e os interesses das crianças. Por forma, a conceber e pôr em prática estratégias para apoiar o desenvolvimento de cada criança, o educador deve, então, desenvolver competências profissionais de observação, registo, planificação, documentação e avaliação que, por sua vez, representam um ciclo de processos interligados.

Em primeira instância, o educador deve proceder a uma observação cuidada e sistemática do grupo, o que lhe possibilita ter uma visão ampla do desenvolvimento de cada criança e conhecer as suas reais capacidades e interesses, recolher informação sobre o seu contexto familiar e o meio em vivem. No âmbito das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar a observação é uma estratégia sistemática de informação sobre as crianças do contexto de aprendizagem. Registar o que se observa é uma primeira forma de reflexão que permite ao educador reconstruir e compreender o processo educativo e as aprendizagens das crianças. Ou seja, o registo serve como um “auxílio” de memória para evitar a perda de manifestações significativas das crianças e possibilita, mais tarde, reconstruir factos e situações (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016; Parente, 2012).

A documentação é um instrumento de pesquisa que dá a conhecer os percursos de aprendizagem, tanto das crianças como do educador (Formosinho, 2011). Divulga e comunica as experiências das crianças e transmite uma imagem da criança como produtora da cultura. É também considerada um instrumento de reflexão, na medida em que possibilita ao educador a refletir sobre as conceções e práticas educativas, desenvolver novos conhecimentos e novas ações. Por outras palavras, a documentação é um “itinerário de autoanálise permanente, que favorece a reflexão sobre o estilo educativo e de ensino, a qualidade da mediação didática, a relação entre a intencionalidade pedagógica e prática concreta, uma documentação como sustento de processos de pesquisa.” (Marques & Almeida, 2011, p.419).

Segundo o Perfil do Especifico do Desempenho do Educador de Infância, o educador deve planificar “ (...) atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento da aprendizagem;” (Decreto- Lei nº241/2001, 30 de Agosto). Para

isso, necessita de ter um olhar atento sobre as ações das crianças, registar o que observa e proceder posteriormente à sua análise, de maneira a compreender os significados desses dados e a organizar planos de ação baseados nessas observações. Deste modo, planificar implica: refletir sobre as intenções educativas e sobre a forma de adequar as propostas pedagógicas e os desafios a cada criança e ao grupo. Esta planificação deve ser passível de modificações, para integrar a escuta dos interesses e sugestões das crianças.

O processo de avaliação permite ao educador conhecer e alargar o modo como as crianças aprendem e se desenvolvem, levando-o a refletir sobre as decisões que toma, questionando-se se são desafiadoras, estimulantes, adequadas e responsivas aos interesses e necessidades das mesmas. Avaliar “consiste na recolha de informação necessária para tomar decisões sobre a prática (...) é parte integrante do planeamento e possibilita ao educador “ (...) explicitar o que valoriza e fundamentar as razões das suas opções.” (Silva & Marques & Rosa, 2016, p.15). Implica pois, a observação, o registo e a documentação, de diversas maneiras, do que as crianças fazem e como fazem.

De acordo com Máximo-Esteves (2008) “ A investigação-ação parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados.” (p.10). Deste modo, trata-se de uma metodologia de investigação que visa aprofundar a compreensão de uma problemática, procurando, em seguida, atuar no sentido de alcançar melhores resultados. Esta desenvolve-se numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão da ação (Latorre, 2004).

O projeto implicou o delineamento de estratégias adequadas e adaptadas ao grupo e a monitorização de processos e resultados. Com base no ciclo de observação, planificação, intervenção, reflexão e avaliação, foram desenvolvidas diversas atividades que serão em seguida apresentadas. Durante o estágio a reflexão esteve sempre presente apoiando a análise crítica, da minha prática/ das suas implicações para as das crianças e do que necessitava ser reformulado ou melhorado.

No que respeita à recolha de dados realizei notas de campo, registos de incidentes críticos, recorri à gravação de voz e à imagem (fotos e vídeos). Elaborei um guião de entrevista semiestruturada para a educadora cooperante e procedi a um registo informal aos pais para recolher o seu parecer em relação ao impacto do projeto de intervenção (Anexo B2)

4.2. Temática, questões e objetivos de intervenção

O Plano de Intervenção Pedagógica foi desenhado a partir da identificação de frequentes situações de conflitos entre pares no grupo de crianças de quatro anos de idade. Estes episódios ocorriam sobretudo no tempo de trabalho e eram mais frequentes na área das construções, seguida das áreas da casa e dos jogos.

Na área das construções os conflitos tinham origem na posse de objetos e na destruição das construções, isto porque era um espaço que não oferecia as condições necessários de movimentação. Nas restantes áreas, os conflitos tinham origem na posse de material e no confronto de pontos de vista. As crianças envolviam-se, ainda, em conflitos no tempo de grande grupo, mais precisamente, durante o acolhimento pela posse de lugar e como resultado da falta de interesse na atividade que estava a decorrer. A forma como o espaço e os materiais estavam organizados nas áreas mencionadas potenciava o desencadeamento de conflitos entre as crianças.

Estes dados conduziram à formulação das seguintes questões:

- De que forma pode o desenvolvimento das competências socioemocionais promover a autonomia das crianças para a resolução positiva de conflitos?
- Qual o contributo da reorganização do espaço e da introdução de novos materiais na prevenção dos conflitos?

Tendo identificado a problemática defini as prioridades de intervenção salientando como finalidade do projeto estimular desenvolvimento de competências socioemocionais e a capacidade de resolver problemas interpessoais. De facto, foi minha intenção contribuir para prevenir a ocorrência destes incidentes, tornar as crianças mais autónomas na sua resolução e promover uma atitude positiva face a esta problemática.

De modo particular, a intervenção pedagógica foi guiada pelos seguintes objetivos:

- Prevenir situações de conflito;
- Apoiar as crianças na resolução de conflitos e na definição de regras de interação social positiva;
- Estimular a tomada de consciência das emoções, interesses, sentimentos e necessidades pessoais e dos outros.

Por forma a desenvolver estas intenções o projeto de intervenção envolveu a planificação de diversas atividades, em grande e pequeno grupo, com o objetivo de proporcionar oportunidades desenvolvimento de comportamentos de interajuda, cooperação, partilha, empatia e negociação entre as crianças. Além disso, adotou-se diariamente uma abordagem de apoio na resolução dos

conflitos interpessoais, tendo como alicerce a perspectiva de resolução de conflitos proposta pelo Modelo Curricular High-Scope.

4.4. Estratégias de Intervenção Pedagógica

As estratégias desenvolvidas pretendiam o envolvimento das crianças em experiências de comunicação, partilha, interajuda e colaboração e, ainda, sensibilizar as crianças para as emoções, interesses e necessidades dos outros, incentivando-as construir conhecimento de si próprias e aos outros.

A utilização de contos narrativos para desenvolver competências socioemocionais, foi uma das estratégias implementadas, não só por responder aos interesses das crianças, mas também com o objetivo de promover a tomada de consciência das emoções. De facto, com esta estratégia pretendia-se que as crianças vivenciassem, no plano psicológico, as ações, os sentimentos, os problemas e os conflitos da história, vivenciando por empréstimo esses momentos (Ramos & Silva, 2014, p.155). A utilização de contos narrativos tem “ (...) um papel relevante no desenvolvimento da criança, apresentando-lhe formas de organização do mundo e da realidade, colaborando na construção da sua personalidade, e possibilitando contacto com exemplos de discursos com determinadas características, (...)” (Ramos & Silva, 2014, p.155).

No sentido de diminuir a ocorrência de conflitos, utilizou-se como estratégia a reorganização e o apetrechamento de algumas áreas. A organização do ambiente físico da sala de atividades, deve ser bem pensada, uma vez que é o espaço onde as crianças passam mais tempo a realizar atividades, individualmente, em pares e em grande grupo. Portanto, é um espaço onde as interações ocorrem com frequência e por essa razão a frequência de conflitos interpessoais pode variar de acordo com as características do espaço. Assim as alterações introduzidas ao nível do espaço visam ampliar as oportunidades de envolvimento ativo das crianças numa multiplicidade de brincadeiras, simultaneamente, prevenir a ocorrência de conflitos. Para tal, considerou-se sempre os interesses, necessidades e propostas pelas crianças.

Por último, considerou-se importante sensibilizar as crianças para as emoções, interesses e necessidades pessoais e dos outros. A tomada de consciência dos estados emocionais próprios e dos outros possibilita a criação de relações interpessoais e sociais autênticas entre as crianças e a facilita a sua interação. Pretendeu-se proporcionar o desenvolvimento das crianças em diferentes situações do quotidiano, desafiando-as a observar e refletir nas suas próprias emoções e na dos outros. O “ Quadro das Emoções”, introduzido na sala onde cada criança expressava a

sua emoção em vários momentos do dia foi uma estratégia pedagógica crucial para alcançar estas intenções.

CAPÍTULO 5- DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

5.1. Desenvolvimento do Projeto de Intervenção

O projeto de intervenção pedagógica desenvolvido em contexto de jardim- de-infância teve como objetivo desenvolver competências sociais e emocionais nas crianças, contribuíram para alterar o seu comportamento durante as interações com os pares e diminuir as estratégias impulsivas de resolução de conflitos. Neste sentido, foi planeado um conjunto de atividades que viabilizasse o desenvolvimento dos objetivos de intervenção e responder às questões de investigação.

O plano de atividades foi moldado de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Do vasto leque de atividades implementadas, foram selecionadas para serem relatadas e analisadas neste relatório aquelas que melhor evidenciam o desenvolvimento da intencionalidade pedagógica do projeto.

1ª Intervenção: Conto da narrativa *Monstro das Cores*¹ de Anna Llenas

O projeto de intervenção pedagógica iniciou-se com a exploração da narrativa, *O Monstro das Cores* (Anexo C), em grande grupo, com o intuito de sensibilizar as crianças para as emoções no sentido de as tornar mais conscientes dos estados emocionais próprios e dos outros, partilhar vivências relacionadas com a temática, melhorar as interações entre pares e contribuir para criar relações interpessoais e sociais autênticas.

A narrativa relata a história de um monstro cheio de cores, onde cada uma delas simboliza uma emoção: tristeza (azul), medo (preto), raiva (vermelho), calma (verde), alegria (amarelo) e amor (rosa). No início da história o monstro apresenta-se baralhado e, portanto, com as cores todas misturadas, até que aparece uma menina que o ajuda a organizar as suas emoções em frascos, separando-as. Deste modo, após a leitura integral, foi realizada a leitura página a página, colocando questões que orientavam a atenção das crianças para determinados aspetos, relacionando o que era evidenciado na história com as suas vivências, levando-as a refletir sobre elas. As crianças mostraram-se envolvidas na exploração da história, apresentando alguns sinais

¹ Llenas, A. *O monstro das cores*. Editora: Nuvens de Letra

de envolvimento, como, evidenciam alguns dos comentários das crianças que a seguir se transcrevem:

A alegria é ficar feliz. (J.M)

Quando estamos felizes brincamos. (G.)

Eu hoje estou triste porque não consegui ver a Patrulha Pata. (D.)

Eu às vezes fico triste quando o meu papá e a mamã saem do meu quarto e às vezes até choro. (J.M.)

Eu fico zangado quando os meus amigos não brincam comigo. (G.)

Fico zangada quando fico sozinha a ver televisão. (M.G)

Eu tenho medo de vampiros. (J)

Eu tenho medo de monstros. (M.C)

Eu fico calmo quando faço construções com os legos. (G.S)

Eu fico calma quando o meu papá me leva para a cama e me dá o plushe e adormece comigo. (F.)

Os comentários das crianças revelam que a leitura da história possibilitou ao grupo refletir e narrar situações vivenciadas, levando-as a identificar momentos e/ou emoções descritos na história. Revelam ainda uma compreensão sobre cada emoção, identificando as suas causas e efeitos em termos pessoais, “Eu às vezes fico triste quando o meu papá e a mamã saem do meu quarto e às vezes até choro.” (J.M). Neste exemplo, J.M identifica a causa que despoletou a emoção, bem como as suas consequências.

Nesta compreensão, tornou-se possível comprovar que o conto de narrativas é benéfico para o desenvolvimento e aprendizagem da criança e desempenha importantes funções ao nível cognitivo, linguístico e afetivo. Ao nível cognitivo contribui para i) abrir janelas sobre conhecimentos que a conversa do dia-a-dia não consegue comunicar; ii) estabelecer associações claras entre a experiência dos outros e a sua; iii) que quem ouve aprenda, quer pela estrutura da história, quer pelas questões e comentários que ela sugere, a interpretar melhor os factos e os atos, a organizar melhor e a melhor reter a informação, e a elaborar melhor os cenários e esquemas mentais (Morais, 1994, p.180, citado em Viana, 2002, p. 45).

Deste modo, compreende-se que a intervenção pedagógica contribui para o desenvolvimento da competência emocional, pois possibilitou às crianças expressar e compreender as emoções próprias e dos outros, relacionando-as com as suas vivências. A capacidade para identificar e expressar as emoções constitui-se como um suporte para compreender e responder adequadamente à informação social, ajudando a criança a lidar com as emoções (Ramalho, 2015).

2ª Intervenção: Como é que os outros me veem quando eu estou com medo, triste, alegre, zangado e calmo?

Dando continuidade à atividade anterior, propus às crianças explorarem as suas expressões faciais relativas a cada estado emocional e, ainda, desenharem aquilo que observavam. Pretendia que as crianças fossem capazes de reconhecer, nomear e regular os seus sentimentos e representar o que observavam através do desenho. A atividade realizou-se em pequenos grupos e durante a mesma as crianças foram fotografadas.

Num momento inicial, as crianças fizeram o reconto da história. Pude perceber o que as crianças tinham compreendido, a sequência dos acontecimentos da história e as emoções retratadas, como se comprova no seguinte exemplo:

Eu: *Como é que se sentia o Monstro no início da história?*

G: *Não sabia o que sentia.*

M.S: *E estava cheio de cores.*

G: *Uma vez o Monstro das cores, estava com muitas cores. Uma menina ajudou-o a separar as cores. Depois a alegria era brincar. (faz uma pausa)*

Eu: *Quando estamos alegres gostamos de brincar.*

G: *E depois quando está com raiva ele não brinca, fica sentado, não brinca com ninguém, fica zangado com todos.*

M.S: *Fica vermelho.*

G: *E depois fica azul.*

M.S: *Fica azul*

G: *Eu é que falo. Fica, fica... podes falar tu (dirige-se para M).*

M.S: *Fica da cor dos peixes.*

G: *e depois não brinca com ninguém.*

M.S: *porque está triste.*

Eu: *e quando fica com medo?*

G: *Ele esconde-se debaixo da cama.*

M.S: *depois fica verde.*

Eu: *E o que representava a cor verde?*

M.G: *Era a calma e nós quando estamos calmos temos vontade de ir passear. Eu sinto-me calma quando vou dormir com a madrinha.*

As crianças realizam em pequenos grupos o segundo momento da atividade. Foram disponibilizados espelhos a cada uma das crianças e a oportunidade de os explorar livremente. Depois, pediu-se que mimassem as emoções de alegria, medo, raiva e tristeza e observassem ao espelho a sua expressão facial nesse momento. As crianças tomaram consciência das suas expressões faciais quando vivenciam determinadas emoções e aperceberam-se dos sinais emocionais que transmitem aos outros. De facto, “as emoções traduzem-se num padrão de expressões faciais e respostas corporais.” (Ramalho, 2015, p.18).

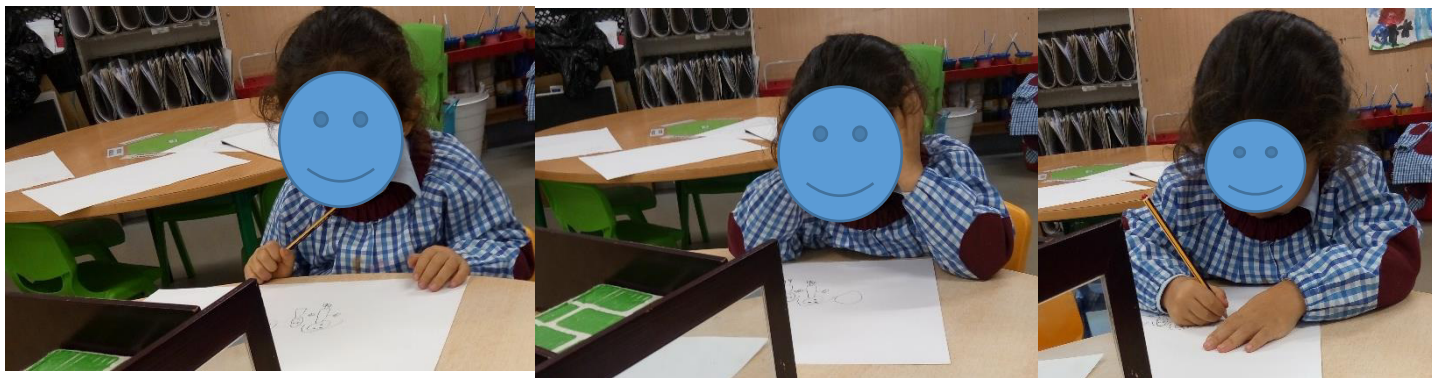


Figura 1- L.A observa a sua expressão facial quando está com medo.

L. A: Patrícia não sei desenhar a minha cara assustada.

Eu: Experimenta olhar para o espelho. (*L.A olha para o espelho*). Agora faz uma cara de assustada. Como fica a tua boca, por exemplo?

L.A: (*passa o lápis na boca*) Ahhh... fica assim, redonda. Já sei, já sei!!

L.A continua a olhar-se ao espelho e a desenhar.

Com o propósito de desafiar as crianças para uma observação mais detalhada de si, pedi-lhes que representassem novamente cada emoção e que desenhassem aquilo que observavam. Esta atividade permitiu que se concentrassem nos detalhes do seu rosto e nas mudanças que ocorriam durante a expressão de cada emoção. O envolvimento das crianças foi muito evidente durante a sequência das atividades, observei sinais de concentração, energia, persistência e satisfação.

3ª Intervenção: Devolução das fotografias ao grupo

Sensibilizar a criança para as emoções, interesses e necessidades próprias e dos outros, permite-lhe a tomada de consciência e o (re)conhecimento dos sentimentos, ajudando-as no seu controlo/gestão, refletindo-se na forma como se age em determinadas situações. A criança ao reconhecer os sentimentos poderá agir de acordo com esses sentimentos. Hohmann e Weikart (1997) afirmam que “ (...) identificar os seus próprios humores e emoções, bem como os dos outros, ajuda as crianças pequenas a decidir, com algum sucesso, quando e como abordar os companheiros.” (p.572). Deste modo, torna-se fundamental desenvolver o reconhecimento de estados emocionais, compreender a relação dos mesmos com experiências do dia a dia, aprender a geri-los e a construir vocabulário para os expressar. Ao compreender os sentimentos dos outros, ao ver as coisas da sua perspetiva, respeitando as diferenças no modo como as pessoas vêm as situações, a criança está a desenvolver a competência social de empatia.

Nesta compreensão e tendo como intenção pedagógica o desenvolvimento da capacidade de reconhecer os seus sentimentos e dos outros, devolvi às crianças as fotografias que tinham

sido realizadas na atividade anterior, assim como algumas das suas falas durante a mesma. A atividade realizou-se em grande grupo e iniciou-se com um diálogo sobre a história do monstro das cores e a atividade realizada com o espelho:

Eu: *Alguém se lembra da atividade que fizemos na semana passada?*

L.R: *Sim, vimos ao espelho como ficava a nossa cara com medo...*

Várias crianças: *Alegria, raiva, tristeza...*

L.R: *E também fizemos desenhos como nos sentíamos.*

Durante esta conversa inicial as crianças foram lembrando as várias emoções de que tínhamos falado a propósito da obra explorada, repetindo por sua iniciativa as expressões faciais mimadas. Com a devolução das fotografias pretendia que as crianças identificassem as emoções, próprias e dos outros e reforçando o conhecimento de si e dos outros. *Sou eu. Estava assim (imita). Estava zangada.* (L. A)

Segundo Hohmann e Weikart (1997) as crianças que utilizam “palavras para dar nome aos sentimentos, estão já capazes de começar a reconhecer as emoções que sentem e que observam nos outros.” (p.572).

Ao mostrar a fotografia da M.G as crianças riem-se.

Várias crianças: *É a M.G*

E: *Está zangada.*

M.G. sorri e olha para mim.

Eu: *Como te estavas a sentir M.G?*

M.G: *Zangada!*

Eu: *Ainda te lembras do que me disseste quando te sentias zangada?*

M.G: *Não.*

Eu: *Então eu vou ler o que escrevi sobre o que me disseste “Eu fico zangada quando os meninos se batem.”*

M.G: *Pois, porque eu não gosto.*

Várias crianças: *Não se bate.*

Z.M: *Eu às vezes esqueço-me e bato nos amigos.*

Eu: *Pois, mas tens de fazer um esforço para não te esquecer Z.M., porque isso deixa os amigos zangados.*

Z.M: *Eu sei, vou tentar não me esquecer.*

Neste diálogo, Z.M identifica o ato de bater como sendo prejudicial para os outros reconhece que não é um ato correto que em determinadas situações bate nos outros e que deve fazer um esforço para o evitar. Assim, Z.M mostra-se sensível aos sentimentos e necessidades dos outros.

A devolução das fotografias permitiu narrar acontecimentos vividos pelas crianças, identificar os sentimentos pessoais e dos outros dando-lhes uma maior segurança na capacidade

de expressar sentimentos em palavras. Também contribui para promover a empatia quando ouviam os outros a dizer que já tinham sentido o mesmo que eles próprios.

Observando a fotografia da M:

Eu: *Escrevi que disseste “ fico triste quando não posso ir ao parque porque está a chover.”.*

J e E: *Eu também fico triste quando não posso ir ao parque.*

J: *Eu lembro-me, disse que tinha medo de aranhas.*

G: *UHHH! Eu também tenho medo.*

Para as crianças esta atividade constitui-se uma experiência nova e interessante, desafiando-as a refletir acerca das suas vivências pessoais, promoveu a capacidade de reconhecer emoções e sentimentos favoreceu o desenvolvimento de um sentimento de pertença ao grupo.

4ª Intervenção: O Quadro das Emoções

A exploração da história do *Monstro das Cores* tornou-se fundamental para o desenvolvimento do projeto. Foi a partir dela que surgiu a estratégia que considero mais significativa de todo o projeto; a criação do Quadro das Emoções.

O quadro era composto por seis frascos com as cores associadas às várias emoções exploradas: amarelo (alegria), verde (calma), vermelho (raiva), preto (medo), azul (tristeza) e rosa (amor). Cada criança tinha seis círculos, cada um correspondente a um frasco (Anexo D). Durante o acolhimento, as crianças, á vez, expressavam o seu estado emocional e colocavam o respetivo círculo no frasco da emoção correspondente. Durante o dia, as crianças também tinham a oportunidade de ir alterando o seu estado emocional. No balanço do dia, conversava-se sobre o quadro e refletia-se nos acontecimentos que despoletaram as emoções das crianças.

A rotina diária deve ser consistente de forma a possibilitar às crianças conhecer os momentos que a integram. A implementação do quadro, veio alterar essa previsibilidade à qual estavam familiarizadas. Na primeira semana que o quadro foi introduzido as crianças não se mostravam interessadas em ouvir as emoções dos seus pares.

É a vez de M.S dizer o que está a sentir. M.S levanta-se e vem à minha beira. *Então M.S o que estás a sentir hoje?*, pergunto , M.S responde *Estou triste..* Pergunto a M.S, *Queres dizer porque estás triste?*, M.S responde *Porque os amigos estão se a portar mal.*

(04 de janeiro de 2017)

Maioria das crianças, não se encontram envolvidas na atividade. Algumas andam de pé de um lado para outro, outras conversam entre si. Chegou a vez de G dizer

o que sente. Ao chegar à minha beira, G afirma *Estou triste porque a C.M e É. não estão a ouvir os sentimentos dos amigos.*

(05 de janeiro de 2017)

Assinalar no quadro o que sentiam no momento de chegar à sala gerava muita confusão no grupo e não estava a cumprir uma das suas finalidades: compreender o que os outros estavam a sentir e a promover a capacidade de empatia. Tive receio que a estratégia não fosse significativa na aprendizagem das crianças. No entanto, na segunda semana observei diferenças no comportamento das crianças progressivamente foram ficando mais interessadas na escuta dos sentimentos das outras crianças, e em alguns casos, na sugestão de alternativas para os sentimentos dos outros:

Eu estou zangado, porque eu queria continuar a dormir de manhã e a mamã não me deixou. (D). Mas D, sabes que temos de vir para o colégio, por isso que a tua mãe não te deixou dormir mais. Dormes logo à tarde (R).

(17 de janeiro de 2017)

A intervenção de E revela a sua capacidade para reconhecer os sentimentos do outro e agir de maneira a influenciar esses sentimentos. Segundo Goleman (1996) “ Ser capaz de gerir as emoções de terceiros é âmago da arte de gerir relacionamentos.” (p.133). De facto, este novo momento da rotina diária possibilitou às crianças verbalizar os seus sentimentos, refletir sobre estas experiências, criando maior segurança em ligar os sentimentos às palavras. Além disso, permitiu criar empatia ao estimular a escuta dos outros a dizer que já sentiram o mesmo que eles próprios:

*M coloca o circulo no frasco azul e diz *Eu estou triste porque a mamã não deixou ir ao parque. (G) Mas não fiques triste, porque às vezes o parque está molhado e podemos cair, por isso é que não podemos ir. (M).**

(05 de janeiro de 2017)

O comportamento de G. revela a empatia relativamente ao que M. sente. Para as crianças saber que as suas emoções são recebidas com empatia, aceites e correspondidas é essencial para o seu desenvolvimento emocional. A capacidade de falar sobre aquilo que sente ajudou as crianças a regular as suas emoções e a compreender o que estava por detrás de cada sentimento. Através da implementação do quadro as crianças tornaram-se cada vez mais capazes de identificar as expressões faciais dos seus companheiros:

D diz *Estou triste!*. P responde *Não me parece, estou a ver aí um sorriso.*
(20 de janeiro de 2017)

Ao longo do dia as emoções das crianças vão-se alterando conforme as situações que vivenciam. Desta forma, é dada a possibilidade às crianças de alterarem no quadro as suas emoções. Esta segunda forma de utilização do quadro tinha como finalidade ajudar as crianças a diferenciar as próprias emoções e a compreender as emoções dos outros conforme as situações que ocorriam. Pretendia-se que o quadro fosse uma estratégia utilizada pelas crianças para resolver os conflitos. Na primeira semana, apenas observei uma criança que utilizou o quadro para este fim:

As crianças encontram-se a brincar nas áreas. Encontro-me na área da expressão plástica. E, vem ao meu encontro e diz: *Patrícia, posso ir mudar a minha emoção? É que eu já não estou feliz, agora estou triste.* Questiono-a *Ai sim? Então o que aconteceu para ficares triste?* E responde *É que eu estava a fazer um piquenique e a M chegou lá e destruiu tudo.*

(04 de janeiro de 2017)

Nas semanas seguintes as crianças já começaram a usar o quadro para expressar os sentimentos conforme iam vivenciando as situações, tanto fora da (situação 1) como nos tempos de trabalho (situação 2):

Situação 1:

No exterior, as crianças formam o comboio para regressar à sala. M quer ir à frente do comboio, para isso, passa à frente da E. E protesta *Não M, eu estava primeiro, vai para trás!* M empurra E. E chora. Ao chegar à sala E dirige-se para o quadro e coloca o círculo no frasco vermelho. Questiono-a: *Então E, o que se passa para estares zangada?* E responde: *Foi a M! Ela queria ir à frente no comboio, mas eu estava primeiro. E depois ela empurrou-me. Não gostei.* Comentário: *Pois, não gostaste de ser empurrada não é? Não é muito bom. Eu compreendo-te.*

(18 de janeiro de 2017)

Situação 2:

Durante o trabalho nas áreas G e G.M constroem, individualmente, uma construção com os blocos de madeira. Entretanto, G retira uma peça da construção de G.M. G protesta: *Nãoooo! É meu, dá-me!* G não devolve a peça a G.M. G.M retira o seu círculo do frasco da alegria e coloca o círculo da tristeza no frasco azul. Mais tarde, G.M constrói uma aldeia com os blocos de cartão. G coloca um bloco de madeira em cima da construção de G.M. G.M protesta, gritando *Não, pára! É a minha construção!* G chora e diz: *Mas eu quero por aí.* G.M, responde: *Não, é a minha construção.* G afastasta-se. Dirige-se ao quadro e coloca o círculo no frasco da tristeza.

(19 de janeiro de 2017)

Neste caso, as duas crianças envolvidas no conflito recorrem ao quadro para expressar o que sentiram devido ao comportamento do outro. G.M sentiu-se triste pelo facto do seu companheiro de brincadeira lhe ter retirado um material da sua construção e, mais tarde, G sente tristeza por o seu colega não o deixar participar na sua brincadeira.

Antes da implementação do Quadro das Emoções, as crianças resolviam os conflitos através de comportamentos impulsivos (empurrar e/ou bater) e, em algumas situações, pediam a intervenção do adulto. Agora, recorriam ao quadro para identificar e expressar o que sentiam nessas situações o regulando os seus comportamentos. Neste sentido, o quadro possibilitou a diminuição dos comportamentos de agressão e, permitiu às crianças reconhecerem emoções e refletirem sobre elas.

A observação constitui uma estratégia fundamental para recolher informação sobre como as crianças expressavam e geriam as suas emoções e sobre como compreendiam a experiência emocional dos outros. Através da observação também pude perceber como se apropriavam do quadro para a resolução dos conflitos e como apoiar as crianças em momentos menos positivos, reconhecendo o seu estado emocional:

Durante o tempo de trabalho nas áreas, P. coloca o seu círculo no frasco azul. Dirijo-me ao P. *Então P? Vi que colocaste o círculo no frasco azul. Isso significa que estás triste. Queres contar o que se passou?* P. responde: *Foi o G. S que me destruiu a construção. Não gostei, porque tive de começar tudo de novo. Deixou-me triste.* Respondo: *Pois, eu percebo é realmente triste quando construímos alguma coisa e alguém destrói. Se quiseres posso ajudar-te a construir de novo, queres?* P. responde: *Sim! Fixe!.* Sento-me no chão ao lado de P. e pergunto: *Então, diz lá o que queres construir para que eu te possa ajudar!* P responde *Um castelo!.* Retribuo : *Pronto, então vamos lá começar.* No fim do tempo de trabalho nas áreas, P retira o círculo azul e coloca o círculo amarelo.

(19 de janeiro de 2017)

A forma como P. se apropriou do quadro para expressar o que estava a sentir face à destruição da sua construção, permitiu-me direcionar a minha ação para melhor responder à sua necessidade. Assim, o quadro possibilitou-me estar mais atenta ao estado emocional das crianças, tornando-se uma nova estratégia de apoio e escuta.

Com a implementação desta estratégia pedagógica, foi possível compreender que é essencial, desde a infância, começar por aprender e compreender as emoções básicas (alegria, medo, raiva e tristeza), tal como o reconhecimento das pistas faciais associadas a elas. Além

disso, pude perceber que as emoções têm bastante influência na qualidade das interações, nomeadamente, na forma como o indivíduo comunica as emoções ao outro.

5ª Intervenção: Exploração da obra, *O Grito* de Edward Munch

Dando seguimento ao projeto e articulando com a área de expressão e comunicação no domínio da educação artística, mais especificamente, no subdomínio das artes visuais, propus às crianças a exploração da obra de Edward Much, *O Grito*. Durante a exploração das obras de Miró (atividade proposta pela educadora cooperante) as crianças mostraram interesse em reproduzir através de pintura obras de artistas plásticos. Com base na observação deste interesse, propus a exploração da obra *O Grito* com o intuito de compreender que interpretação faziam as crianças acerca do quadro, nomeadamente, da expressão da personagem representada na obra. Propus a observação do quadro em pequenos grupos, escutei os comentários e fui colocando questões abertas: “O que é que estão a ver? Quem será a pessoa do quadro? Onde está? O que estará ali a fazer? O que estaria a sentir? Qual será a solução para não sentir medo?.

As primeiras impressões das crianças dirigiam-se para a expressão da figura humana. Segundo Spodek (2002), as crianças começaram por prestar atenção aos aspetos estéticos das obras como, por exemplo, a expressão:

Um menino com roupa castanha e preta que está assustado. (G)
É um homem muito assutado em cima de uma ponte. (H)
Estou a ver um desenho esquisito. Acho que é um menino sem cabelo, assutado e com uma roupa escura. (Fr)
É uma pessoa que está assustada. (D)

Em seguida, as crianças fizeram referência ao cenário que envolvia a figura humana:

Aqui em cima vemos o sol a ir embora, está a ficar noite. O senhor tem medo da noite. (G.M)
Ali tem uma praia. (M.G)
Tem um lago azul à sua volta. (L)
É careca. Na praia tem dois barcos com a vela. (G.S)

Ao serem questionadas sobre a razão que levaria a figura humana a sentir medo, as hipóteses evidenciadas pelas crianças foram as seguintes:

Está assustado porque tem medo que a água parta a ponte e ele caia à água. (G)
Aqui em cima vemos o sol a ir embora, está a ficar noite. O senhor tem medo da noite. (G.M)

Ele tinha medo dos tubarões que estavam na água. (E)
Ele está com medo da noite, porque o sol está a ir embora por isso é que vemos o céu cor de laranja. Ele tem de ir para casa. (M)
Está com medo do monstro, dos crocodilos. (J)
Eu acho que ele está com medo de crocodilos, fantasmas e zombies. (M)

A atividade deu às crianças a oportunidade de apreciar e dialogar sobre o que observaram, levando-as a descrever, analisar e a refletir sobre o que viam e a enriquecer o seu imaginário (Silva, Marques, Matta & Rosa, 2016).

Numa segunda atividade, ainda relacionada com a obra, foi proposto às crianças contruírem, em grande grupo, uma história sobre a obra, incidindo sobre a emoção sentida pela personagem, a causa que levaria a esse estado emocional e, por fim, uma solução para o problema deparado pela personagem. As crianças afirmaram que a personagem estava com medo devido ao facto de se ter perdido dos seus pais e nesse momento teria de se acalmar e pensar numa solução. A narrativa das crianças evoca e reflete as suas vivências, neste caso, o medo do abandono por parte dos pais (Anexo E).

6ª Intervenção: Organização e Apetrechamento das áreas (Anexo F)

De acordo com Lino (2006) a organização do ambiente físico da sala de atividades é importante para ajudar na prevenção dos conflitos interpessoais. É neste ambiente que as crianças passam maioria do seu tempo a realizar atividades, individualmente, em pares e em grupos, ocorrendo assim a maioria das interações. Um espaço físico pequeno, desorganizado e com pouco material é mais propício ao surgimento de conflitos entre as crianças do que um espaço amplo, com áreas bem definidas e materiais proporcionais às necessidades das crianças que o frequentam.

Através de uma observação sistemática pude perceber que a área das construções tinha pouco espaço para as atividades das crianças tornando-se um local potenciador de conflitos interpessoais. Nesta área, uma das causas dos conflitos era a destruição das construções. Entretanto, percebi que estas situações estavam relacionadas com a má localização do armário dos materiais. Para que as crianças tivessem acesso aos materiais tinham, obrigatoriamente, de passar junto às construções dos seus pares e, sem intenção, provocavam queda das peças. Com o objetivo de prevenir estas ocorrências, considerei importante repensar a organização desta área. Primeiramente, partilhei com as crianças as minhas preocupações relativamente aos problemas

que observava naquela área durante o tempo de trabalho. Em seguida, pedi que sugerissem soluções possíveis para resolver o problema. As crianças sugeriram algumas regras para trabalho naquela área:

Devemos ter cuidado onde colocamos os pés e os materiais, assim não destruímos as construções dos amigos. (M)

Não andar perto das construções. (J)

Fazer construções pequenas. (G.S)

Escutei as propostas das crianças e apresentei também uma solução para o problema: a mudança do local dos armários dos materiais. Em seguida, as crianças compartilharam a sua opinião em relação às várias ideias. Em grupo, ficou decidido alterar a localização do armário. Pude compreender a importância de incluir a criança nessa alteração, porque a sua participação leva-a a compreender as razões dessa mudança e a entender a forma como o espaço pode ser utilizado. Na ótica de Hohmann e Weikart (1997) a inclusão dá à criança um sentimento de controlo sobre o seu mundo, promove a sua independência e autonomia.

Fundamentada na observação dos interesses das crianças pela construção de cidades, aldeias e castelos, utilizando para esse fim os blocos de madeira, considerei pertinente a introdução de um novo material com a mesma finalidade, ou seja, blocos grandes feitos em cartão. Através da introdução do novo material as crianças construíram construções complexas como, por exemplo, a foguetões e um cinema para carros.

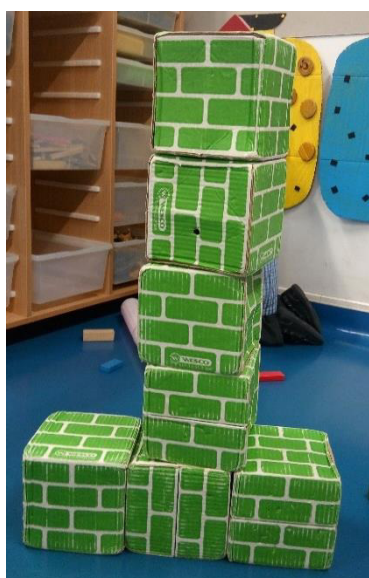


Figura 2- Foguetão



Figura 3- Cinema para carros

As áreas de interesse devem conter materiais suficientes para que um bom número de crianças lá possam brincar em simultâneo (Hohmann & Weikart, 1997). Na área das construções existiam diversos materiais, mas as crianças não compreendiam de que forma é que poderia ser utilizado. Por isso, escolhi brincar sempre com os mesmos materiais: blocos de madeira e a pista e o comboio de madeira. Durante o tempo de trabalho observei e participei no jogo da área das construções tendo como objetivo desafiar as crianças a utilizar outros materiais:

Levanto-me e pego nos tubos cor-de-rosa. Sento-me novamente. *Olha, juntamos estes dois tubos e colocamos aqui. Agora experimenta, por um carro na nossa rampa.* G.S coloca o carro dentro dos tubos, o carro desliza até ao fim do segundo tubo, G.S. diz *Fixe, M., anda ver o meu parque para os carros com uma rampa para eles descerem.* M. junta-se a G.S e, juntos, brincam com os carros nos tubos. Mais tarde, observo G.S. a utilizar os tubos. Pergunto-lhe: *Então para que servem esses cubos na tua construção?*, G.S responde *Isto é uma aldeia e este tubo é o esgoto.*



Figura 4- G.S experimenta a rampa feita em tubos, convida o seu amigo para participar na brincadeira

Ainda na área das construções procedi à etiquetagem dos materiais. O tempo de arrumar era caracterizado por momentos de confusão e a disposição dos materiais não permitia o ciclo “encontra-brinca-arrumar”. Deste modo, considerei pertinente intervir para a resolver este problema, dialogando e promovendo a participação das crianças:

Apresento uma das gavetas dos materiais e questiono *Alguém me sabe explicar o que se passou com esta caixa? O que está de errado com ela?*. M. responde, *Está tudo misturado. Que confusão!*. Respondo: *Pois está. Tens razão! Penso que temos um problema na nossa área das construções. Não estamos a conseguir arrumar os materiais no sítio certo e, por isso, fica tudo desorganizado.* Z.M. interrompe: *Pois é, depois nunca sabemos onde estão os brinquedos para brincar.* Digo: *Exatamente, perdemos imenso tempo à procura deles. Então temos um problema e precisamos de resolvê-lo. Alguém quer sugerir ideias para resolver o*

nosso problema? Z.M. responde: *Temos de tirar uma fotografia ao material e pôr aí. Respondo, Acho uma excelente ideia. O Z.M. está a propor tirarmos uma fotografia a cada material e colocar a imagem correspondente em cada gaveta para que seja mais fácil arrumarmos. O que acham desta ideia?* As crianças em coro respondem positivamente à solução apresentada por Z.M.

Esta intervenção permitiu-me compreender a relevância da etiquetagem para promover a autonomia das crianças durante. A etiquetagem possibilitou às criança encontrar e devolver as coisas de que precisam na sua brincadeira, sem recorrer ao adulto. Ao encorajar as crianças a descobrir, usar e devolver as coisas por elas próprias, os educadores promovem a independência, competência e sucesso dessas crianças.” (Hohmann e Weikart, 1997, p.181).

Ainda relacionado com a organização do ambiente físico e novamente através da observação sistemática e cuidada pude compreender que a área da casa nem sempre era escolhida pelas crianças, havendo ocasiões em se encontrava vazia.

No tempo de planear apenas L escolha a área da casa. As crianças dirigem-se para as áreas. L. ao chegar à área da casa apercebe-se que está só e chora. Dirijome a L., *Então o que se passa L?* L. responde: *Estou sozinho, ninguém veio para aqui. Não quero ficar aqui.* Ao compreender a tristeza de L pergunto: *Então o que queres fazer em relação a isso?*, L responde: *Quero ir para a área dos jogos.* Digo: *Então vai lá brincar para a área dos jogos.*

Este dado suscitou alguma inquietação, tornando-se objeto de reflexão e, posteriormente, de intervenção. Percebi que nessa área não existia variedade de materiais, nem havia materiais suficientes para o número de crianças que a frequentava. Portanto, em algumas ocasiões ocorriam conflitos com origem na disputa de objetos:

No dia 26 de outubro, M.S. e B. estão a brincar na casinha. M.S. leva consigo uma mala coberta com uma manta. Ao chegar à mesa pousa-a na cadeira. B. puxa-a para si, mas M.S. protesta puxando novamente para si. M.S contesta, dizendo: *Páaaaa ... é meu, era eu que estava a brincar primeiro.*, B. responde: *Mas eu quero.* M.S e B disputam a manta usando a força. M.S dirige-se a mim e diz *Ela não larga.*

De facto, a área da casa necessitava ser enriquecida com materiais que estimulassem o jogo de faz-de-conta. Para isso, procurei envolver as famílias através de pedidos de materiais, tendo em conta as preferências das crianças. A resposta dada ao pedido foi imediata. As crianças sentiam-se orgulhosas ao trazerem novos materiais para a sala e ao poderem partilhar com o resto do grupo. As crianças trouxeram vários adereços, mais precisamente, vestidos de personagens da Disney. Após o (re)apetrechamento da área, observou-se que área da casa passou a ser a primeira escolha da maioria das crianças.

5.2. Avaliação da Intervenção Pedagógica

O projeto de intervenção pedagógica desenvolvido no âmbito do estágio em jardim-de-infância pretendeu promover competências sociais e emocionais das crianças através de um conjunto diversificado de estratégias que visaram dar resposta às necessidades e interesses identificados nos grupos. Destaca-se como objetivo do projeto de intervenção a diminuição do número de conflitos interpessoais. Pretendia-se que as crianças, a longo prazo, adquirissem competências que as levassem, autonomamente, a resolver os seus próprios conflitos.

Neste sentido, a intervenção a partir da exploração da história do *Monstro das Cores*, para além de ter propiciado o enriquecimento do vocabulário, o desenvolvimento da imaginação e a participação na comunicação dar-e-receber. Além disso, possibilitou reconhecer, nomear e regular as emoções, expondo através de palavras, os seus estados emocionais, assim como a reflexão das suas vivências. De facto, as histórias veiculam mensagens importantes, com impacto desenvolvimento das crianças. Neste caso, a exploração desta história contribui para promover alterações do comportamento de algumas crianças.

O Quadro das Emoções teve impacto no desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças, na medida em que lhes deu oportunidade de perceber que determinados comportamentos têm influência no estado emocional do outro. Em situações de conflito, em vez de agirem de forma agressiva com os pares, as crianças passaram a dirigir-se ao quadro para expressar o que sentiam e mostrar o seu desagrado em relação ao problema. Por vezes, também procuravam os adultos com o propósito de partilhar com o que estavam a sentir referindo a(s) causa(s) desse estado.

Na área das construções G. e J.M brincavam. G. retira uma peça da construção de J.M. J.M, protesta *Nãoooo, esse bloco é meu! Não podes tirar.* Com a expressão de zangado, J.M dirige-se ao quadro e coloca o seu círculo no frasco vermelho. G. não dá importância. Mais tarde, G. dirige-se a J.M e questiona, *Ainda estás zangado J.M.?*, J.M. não responde. G. dá uma peça a J.M. dizendo *Toma, esta vai ficar bem aí na tua construção. Assim já não precisas de ficar zangado, pois não?* J.M. responde *Obrigada, não. Vou mudar para calma!*

Ainda no âmbito das interações as crianças começaram recorrer à expressão verbal para expressar as suas emoções, diminuindo assim os comportamentos agressivos. Em alguns casos, ainda era necessária a mediação dos adultos para a resolução do conflito. No entanto, quando questionadas sobre as soluções para o resolver, apresentavam como solução comportamentos pró-sociais, nomeadamente, a partilha e o pedido de desculpa. Ao longo da intervenção fui

recolhendo evidências que permitem afirmar que o projeto teve impacto nas interações e relações das crianças possibilitando o desenvolvimento da competência socioemocional e da autonomia na resolução de conflitos.

As atividades em torno da obra Edward Munch, proporcionaram às crianças a construção de significados, a exploração do medo, identificando as suas causas e pensando em alternativas para responder a esse estado emocional. Além disso, permitiu o conhecimento de si e do ambiente que a rodeia e a verbalização da criatividade da criança. Com a criação da história as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver a compreensão sobre a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, tomando conhecimento de que aquilo que nós pensamos e dizemos também pode ser escrito. Deste modo, revelou-se mais uma vez o potencial da criança para fazer descobertas e expressar as suas opiniões.

A intervenção ao nível do espaço físico da sala, permitiu compreender que a participação da criança nas decisões acerca da organização do espaço a oportunidade de escolher e tomar decisões a cerca do contexto é fundamental para o desenvolvimento de competências, como a autonomia, a iniciativa e a tomada de decisões. A participação na tomada de decisões, estimula a criança a desenvolver “responsabilidades compartilhadas” sobre situações ocorridas na sala. Além disso, o educador que promove nas crianças a capacidade para tomar decisões favorece o desenvolvimento de uma relação de cooperação entre ele e as crianças assinalada pelo respeito mútuo.

O projeto de intervenção tornou possível promover nas crianças a capacidade de identificar e verbalizar as suas emoções e dos outros. Ainda, possibilitou saber gerir suas emoções e a aprender lidar com elas.

As crianças foram elevando a complexidade das suas reflexões. Foram adquirindo uma perspetiva menos autocentrada e imediata e construindo uma consciência do bem comum, fundamental na vivência social. Adquiriram também a capacidade de refletir sobre o que sentem e ao longo do tempo foram recorrendo a uma área vocabular muito mais abrangente de forma a conseguirem comunicar mais assertivamente o que realmente estão a sentir. As crianças manifestavam cada vez maior à vontade na partilha dos seus sentimentos que realizavam com progressiva facilidade.

Educadora cooperante

Usando o Quadro das Emoções acederam a uma nova estratégia para a resolução de conflitos, diminuíram os comportamentos impulsivo e tornaram-se mais autónomas na sua resolução. As crianças desenvolver a empatia, isto é, a capacidade para compreender os sentimentos dos outros, ver as coisas da sua perspetiva, respeitando as diferenças no modo como as pessoas vêem as situações. Na opinião da educadora cooperante, esta estratégia de intervenção foi a mais significativa.

O quadro das Emoções, pois quando se aborda os sentimentos com crianças de 4 anos, corremos um risco elevado de ser demasiado abstrato e não conquistar o interesse das crianças. O Quadro das Emoções, fez com que a reflexão diária "O que estou a sentir?" Fizesse todo o sentido. Á medida que o Quadro foi sendo apropriado pelas crianças, eram elas que o utilizavam como forma de comunicar o que estavam a sentir.

Educadora cooperante

Ao longo do projeto, as crianças foram partilhando as suas aprendizagens em ambiente familiar (Anexo B2) e alguns pais quiseram partilhar por escrito a valorização da intervenção desenvolvida.

Foi interessante poder acompanhar em casa a intervenção do H. em momentos oportunos e adequados acerca dos sentimentos dele em determinadas situações e também a capacidade de avaliar os nossos sentimentos, associando às cores que lhe haviam sido atribuídas a cada um das emoções. Para além disso tem mostrado capacidades de nos ensinar técnicas de relaxamento e de acalmar, expressando o que sente em determinado momento (quando está calmo, quando está triste, quando está zangado, quando está feliz...).

Familiar de H.

O trabalho da Patrícia foi essencial tanto na descoberta dos sentimentos como no desenvolvimento do vocabulário afeto às emoções. Como mãe da B. (que frequenta a terapia da fala), fiquei algumas vezes surpreendida com a espontaneidade com que ela falava dos seus sentimentos, assim como pelo uso de novas palavras novas. "- O que se passa B.?: - Estou com cara de aborrecida!"

Ao terminar este trabalho considero que os objetivos intervenção que propus inicialmente foram, em forma geral, alcançados. Acredito ter promovido a competência social e emocional, penso ter contribuído para que as crianças regulassem os seus comportamentos e as relações entre si e ajudado a melhorar o bom clima relacional. Contudo, sabe-se que o desenvolvimento é um processo lento. Neste sentido, seria importante que o projeto tivesse uma maior duração. Deste modo, seria possível realizar um acompanhamento diário e duradouro do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. De acordo com Lino (2006) “Sendo o desenvolvimento um processo lento, quer no domínio cognitivo, quer no domínio interpessoal, precisa naturalmente de tempo para que ocorram transformações nas estruturas cognitivas subjacentes a estes domínios” (p.102).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de intervenção desenvolvido no âmbito do estágio em jardim-de-infância pretendeu promover as competências socioemocionais das crianças e promover a sua autonomia quanto à resolução dos conflitos interpessoais. Para isso, foram postas em prática um conjunto diversificado de estratégias que visaram dar resposta às necessidades e interesses identificados no grupo.

Uma aproximação à investigação-ação revelou-se essencial para responder à problemática e permitiu ao longo do projeto, através da observação e reflexão, identificar os problemas e ir planificando e avaliando estratégias e atividades. A dimensão investigativa deste projeto não só apoio o desenvolvimento do projeto, mas também permitiu o desenvolvimento de competências imprescindíveis à prática da profissão.

Com o desenvolvimento do projeto, tornou-se possível adquirir novos conhecimentos relativamente ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, com maior incidência no desenvolvimento pessoal e social. Pude compreender a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais na infância, do seu potencial efeito ao nível do bem-estar das crianças, do estabelecimento de interações sociais positivas e em todo o percurso de aprendizagem e desenvolvimento. Seja qual for o contexto educativo em que nos encontremos torna-se essencial compreender esta temática e as dimensões do papel do educador.

Ao longo do projeto, as experiências proporcionadas às crianças visaram dar resposta às questões de investigação e aos objetivos do mesmo. Quanto à avaliação do projeto, as intervenções realizadas permitiram uma mudança significativa ao nível do comportamento das crianças, tornando-as mais conscientes das suas emoções e dos outros, contribui ainda para a diminuição dos conflitos no grupo. As crianças revelaram o seu conhecimento emocional no contexto familiar.

O projeto deu também um contributo importante para a alteração dos comportamentos de algumas crianças nomeadamente ao nível das estratégias de resolução dos conflitos. As atividades desenvolvidas procuraram estimular a tomada de consciência dos sentimentos e necessidades próprias e dos pares bem como comportamentos de ajuda, partilha, cooperação e negociação,

Na dimensão profissional, o estágio revelou-se uma experiência muito significativa para o desenvolvimento de competências essenciais para o desempenho da profissão. Deste modo, permitiu compreender as especificidades do contexto, compreender a rotina e o espaço, a

importância de ouvir e escutar as crianças, abrir canais de comunicação com adultos e, construir relações de confiança e respeito. Tive oportunidade de observar e de refletir a organização do espaço pedagógico e as suas implicações na qualidade das interações e do jogo das crianças.

Compreendi a importância de uma rotina educativa consistente e flexível para fomentar a autonomia, a segurança e a confiança das crianças, bem como, para responder às suas necessidades e ritmos individuais. Tive ainda possibilidade de trabalhar e desenvolver competências de observação e registo, de planificação, documentação e avaliação percebendo que são imprescindíveis para desempenhar uma prática profissional de qualidade.

Ao nível das interações posso acrescentar que, de facto, foram o centro de toda a minha aprendizagem e que tornaram o meu percurso mais rico e prazeroso. Na relação com as crianças destaco a importância do respeito, da escuta, da autenticidade, da empatia e da confiança. A relação com a educadora cooperante e restante equipa educativa foi igualmente muito positiva. Ajudou a enfrentar as adversidades e a construir conhecimentos sobre a profissão, contribuindo, assim, para o crescimento pessoal e profissional.

Ao longo da prática pedagógica penso ter sido capaz de estabelecer uma ligação entre a teoria e a prática mobilizando conhecimentos e capacidades desenvolvidos ao longo de toda a formação para a sua contextualização no terreno da prática.

Em suma, posso afirmar que todo este processo se revelou um percurso de crescimento pessoal e profissional. Ao nível pessoal possibilitou o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica, com momentos de dúvida, de receio, de insegurança, de questionamento e de ansiedade perante variadas situações. Estes, foram ultrapassados recorrendo a leituras, diálogos com a educadora cooperante e a supervisora. Realço o desenvolvimento de capacidades investigativas envolvendo a observação, a definição de uma problemática e a contínua e sistemática recolha de informação, posteriormente, analisada e interpretada à luz da teoria possibilitando a construção de novos significados. As leituras sobre a temática permitiram o desenvolvimento de uma prática mais intencional e mais segura. Ao longo do estágio pude compreender algumas especificidades da profissão e tomar consciência de que fiz a escolha certa em relação ao meu futuro profissional.

BIBLIOGRAFIA

Decreto-Lei nº4/97 de 10 de fevereiro. Nº 34/37- I Série- A

DeVries, R & Zan, B. (1998). *A ética na educação Infantil: o ambiente socio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed.

Epstein, A.S. (2014), *Social and emotional development*. Ypsilant: High/Scope Press.

Goleman, D. (1996). *Inteligência Emocional*. Edição: Circulos de leitores.

Hohmann, M. & Weikart, D.P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

Jares, X.R. (2002). *Educação e Conflito- Guia de Educação para a convivência*. Coleção práticas pedagógicas. Porto: Edições ASA.

Katz, L & McClellan, D. (2006). O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças. In J.Oliveira-Formosinho (org), *A Educação Pré-escolar- A construção Social da Moralidade* (3ªEd.), (pp.12-47). Lisboa: Texto Editora.

Ladd, G.W., & Coleman, C.C (2002). As relação entre pares na infancia: formas, caraterisitcas e funções. In. Spodek, B (org.) (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (pp.119-166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbeikian.

Latorre, A. (2004). *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. (2ªEd.),Espanha: Editorial Graó.

Lino, D. (2006). A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais. Relato de uma Experiencia de Formação da Equipa Educativa. In. Oliveira-Formosinho (org), *A Educação Pré-escolar- A construção Social da Moralidade* (3ªEd.), (pp.76-98). Lisboa: Texto Editora.

Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J, Gambôa, R (Orgs.). (2011). *O trabalho de projeto na Pedagogia em- Participação* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Lisboa: Conferação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Papalia, D.E., Olds, S.W. & Feldman, R.D. (2001). *O mundo da Criança* (8ªEd.). Lisboa: MacGraw-Hill.

Ramalho, V. (2015). *Lá em casa mandam eles? Como lidar com as birras, a oposição e o desafio*. (5ªEd).Braga: Psiquilibrios Edições.

Silva, I., Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.DGE.

Ramos, A.M. & Silva, S.R. (2014). Leitura do berço ao recreio: estratégias de promoção da leitura com bebés. In, F.L Viana & I. Batista, *Ler para Ser- Os caminhos antes, durante e ...depois de aprender a ler*. Coimbra: Almedina.

Vieira, F.& Lino, D. (2008). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. in J.Oliveira-Formosinho, T.M..Kishimoto, M.A.Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância- Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp.197-218). Porto Alegre: Edição: Artmed.

ANEXO A – ROTINA DIÁRIA DA SALA DOS 4 ANOS

Rotina Semanal Sala 4 anos A 2016/2017					
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00-09:30	Natação	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
09:30-10:15		Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
10:15-11:00		Tempo Pequeno Grupo	Tempo Pequeno Grupo	Tempo Pequeno Grupo	Tempo Pequeno Grupo
10:45-11:15		Comunicações	Comunicações	Expressão Musical	Comunicações
11:15-11:45		Hora do Conto	Inglês	Hora do Conto	Inglês
11:45-12:30	Almoço				
12:30-13:30	Recreio				
13:30-14:00	Exercícios de Relaxamento	Exercícios de Relaxamento	Expressão Dramática	Inglês	Exercícios de Relaxamento
14:00-14:30	Tempo de Trabalho Planejar Fazer Rever	Tempo de Trabalho Planejar Fazer Rever		Tempo de Trabalho Planejar Fazer Rever	Ciência e Ambiente
14:30-14:45			Expressão Física e Motora		Conselho de 6ª feira (Balanço da semana)
14:45-15:00					
15:00-15:30					
15:30-15:45					
15:45-16:00	Balanço do dia	Lanche	Balanço do dia	Balanço do dia	
16:00-16:15					
16:15-16:30	Lanche	Inglês	Lanche	Lanche	Lanche
16:30 -17:00	Partida				

ANEXO B

Anexo B1

Guião de entrevista

Tema: O impacto do Projeto de Intervenção, *Competências Socioemocionais e Resolução de Conflitos Interpessoais em contexto de Jardim de Infância*, para a aprendizagem das crianças.

Entrevistada: Educadora de infância da sala dos 4 anos

Objetivo geral: Conhecer a perspetiva da educadora de infância acerca do impacto do projeto de intervenção para a aprendizagem das crianças

Projeto de Intervenção

- 1- **Qual a sua opinião em relação à pertinência do Projeto de Intervenção desenvolvido ao longo do estágio?**

O projeto de intervenção foi de encontro às necessidades evidenciadas pelas crianças do grupo da sala. Trata-se de um grupo de crianças de quatro anos de idade, onde ocorriam com elevada frequência situações de conflitos. Havia a necessidade de trabalhar competências sociais, que o Projeto de Intervenção desenvolveu.

- 2- **Qual a sua opinião em relação ao impacto do Plano de Intervenção no grupo crianças? Porquê?**

O projeto de intervenção teve um grande impacto na vida das crianças. Penso que o impacto tanto elevado está relacionado com o facto de fazer todo o sentido para elas. Aprender a relacionarem-se com os outros, a conhecerem-se e reconhecerem-se como seres com sentimentos e que provocam sentimentos nos outros. Para além da carga reflexiva que o projeto abordou, foi por outro modo, muito concreto, porque foram trabalhadas e desenvolvido competências que servem agora como ferramentas para a resolução de conflitos e para um autoconhecimento.

3- Observou progressos nas interações interpessoais durante a implementação do Projeto de Intervenção? Justifique.

Sim. Durante a intervenção as crianças foram elevando a complexidade das suas reflexões. Foram adquirindo uma perspectiva menos autocentrada e imediata e construindo uma consciência do bem comum, fundamental na vivência social. Adquiriram também a capacidade de refletir sobre o que sentem e ao longo do tempo foram recorrendo a uma área vocabular muito mais abrangente de forma a conseguirem comunicar mais assertivamente o que realmente estão a sentir. As crianças manifestavam cada vez maior à vontade na partilha dos seus sentimentos que realizavam com progressiva facilidade. Evoluíram imenso na capacidade de ler os sentimentos dos outros e na capacidade de antever que sentimento posso provocar no meu amigo?

4- Considera que o Plano de Intervenção estava adequado com os objetivos integrados no Projeto Curricular de Sala? Porquê?

Sim. Porque era uma necessidade sinalizada no Projeto Curricular de Sala, pelas razões que referi anteriormente.

Atividades Propostas

5- As atividades propostas eram adequadas aos interesses e necessidades das crianças?

Sim, todas as atividades foram adequadas e provocaram um grande interesse e envolvimento por parte das crianças.

6- Com o objetivo de promover nas crianças capacidades socioemocionais, considera que as atividades propostas cumpriram esse objetivo?

Sim.

7- Na sua opinião, que ganhos é que as crianças tiveram com as atividades propostas?

Com as atividades propostas as crianças refletiram dialogaram, ouviram a opinião dos outros, trocaram ideias por vezes conflituosas. As crianças foram desafiadas a refletir e comunicar sentimentos , a analisar e classificar atitudes, a fazer escolhas e justificar. Os ganhos para as crianças foram imensos sobretudo a nível da inteligência emocional.

- 8- De todas as atividades, qual é a que considera que teve mais impacto no desenvolvimento de interações positivas nas crianças? E porquê?**

A elaboração do Frascos-Quadro das Emoções, com inspiração no livro do Monstro das Cores.

Porque quando se aborda os sentimentos com crianças de 4 anos, corremos um risco elevado de ser demasiado abstrato e não conquistar o interesse das crianças. O Quadro dos Sentimentos, fez com que a reflexão diária “O que estou a sentir?” Fizesse todo o sentido. À medida que o Quadro foi sendo apropriado pelas crianças, eram elas que o utilizavam como forma de comunicar o que estavam a sentir.

Dados sobre o Projeto fora do espaço educativo

- 9- Os pais/família das crianças demonstravam conhecimento acerca do trabalho desenvolvido em torno das emoções? Como?**

Sim. Os pais foram-me reportando situações em que as crianças diziam o que estavam a sentir, como forma de explicar aos pais porque razão se tentiam tristes/felizes. Este projeto foi um facilitador de conversas entre pais e filhos. Os pais referem que neste momento conseguem perguntar aos filhos como se estão a sentir, e que obtêm respostas muito profundas que manifestam profundidade de análise e reflexão.

Anexo B2

Tema: O impacto do Projeto de Intervenção, *Competências Socioemocionais e Resolução de Conflitos Interpessoais em contexto de Jardim de Infância*, para a aprendizagem das crianças.

Objetivo geral: Conhecer a perspectiva dos pais de infância acerca do impacto do projeto de intervenção para a aprendizagem das crianças

Questão: Considera que o Projeto das Emoções, implementado pela estagiária Patrícia teve impacto na aprendizagem do seu educando?

Respostas de alguns familiares:

Quando as portas da salinha se fecham e o dia começa, pouco sabemos da Patrícia. Mas sabemos que a L.A. entra na sala a correr para ser a primeira a sentar-se ao seu lado. Conhecemos as histórias que a Patrícia conta e, passados três meses, sabemos sempre quando a Patrícia volta para rever os meninos!

Familiar da L.A

A Patrícia entrou verdadeiramente no mundo das emoções dos meninos que acompanhou e é essa mesma emoção que eles falam com enorme carinho da Patrícia, que revelou ser uma excelente pessoa e profissional.

OBRIGADA Patrícia e restante equipa, por fazerem os nossos meninos CRESCER E SENTIR!

Familiar L.S.

A Patrícia foi uma presença muito positiva na sala da minha filha, conseguiu despertar o seu interesse e atenção por algumas atividades que desconhecia. Nas conversas diárias sobre a escola a Patrícia era sempre mencionada com muito carinho e admiração. Da nossa parte um Muito Obrigada à Patrícia pela sua colaboração neste projeto tão importante que é a educação dos nossos filhos.

Familiar da M.C

Do nosso ponto de vista, o projeto das emoções foi muito bem implementado; a aprendizagem por parte do J.S. foi efetiva, demonstra que não só entendeu o processo, como o sabe explicar (e

fez questão de nos ir explicando) identificando as emoções, expressando-as conforme o código de cores definido. Na componente de relação pessoal também observamos que o J.M. fez várias referências à Patrícia durante o período em que ela esteve integrada na turma, sempre muito positivas. Ele demonstrou um grande à vontade a lidar com a Patrícia e um carinho especial por ela, o que nos faz crer que a integração foi excelente ajudando também para o sucesso do projeto.

Familiar do J.S.

No decurso do Trabalho de Projeto das Emoções desenvolvido pela estagiária Patrícia foi interessante poder acompanhar em casa a intervenção do H. em momentos oportunos e adequados acerca dos sentimentos dele em determinadas situações e também a capacidade de avaliar os nossos sentimentos, associando às cores que lhe haviam sido atribuídas a cada um das emoções.

Para além disso tem mostrado capacidades de nos ensinar técnicas de relaxamento e de acalmar, expressando o que sente em determinado momento (quando está calmo, quando está triste, quando está zangado, quando está feliz...).

De uma forma geral acho que foi um contributo muito importante no desenvolvimento emocional dos meninos, e de certa forma dos pais também.

Familiar do H.

O trabalho desenvolvido pela Patrícia no âmbito das emoções foi uma mais-valia para as crianças dos 4 anos A, dado que lhes permitiu perceber os seus próprios sentimentos, exprimi-los de forma natural e aprender a controlar as emoções. Não podemos também deixar de destacar a empatia e a excelente relação que estabeleceu com cada um deles.

Familiar do P

Gostaria de deixar por esta via a opinião positiva com que ficámos acerca do trabalho desenvolvido pela Patrícia na sala da M.G., nomeadamente, no que diz respeito ao tema da gestão das emoções. Em diversos momentos a M.G. identificou uma cor consoante o seu estado de espírito, e até nos desenhos que fazia em casa essa aprendizagem se refletiu. Imagino que o trabalho da Patrícia tenha ido além do expectável, caso contrário a M.G. não teria feito questão de ir ao Colégio, num dia em que tinha ficado em casa por prevenção de uma febre, para poder dar um beijinho à Patrícia "que ia embora para outro colégio e que depois não se poderia despedir dela".

Familiar da M.G.

Deixo aqui o meu agradecimento à Patrícia

O trabalho da Patrícia foi essencial tanto na descoberta dos sentimentos como no desenvolvimento do vocabulário afeto às emoções. Como mãe da B. (que frequenta a terapia da fala), fiquei algumas vezes surpreendida com a espontaneidade com que ela falava dos seus sentimentos, assim como pelo uso de novas palavras novas. “- O que se passa B.?; - Estou com cara de aborrecida!”

Obrigada Patrícia!

Familiar de B.

ANEXO C- MONSTRO DAS CORES ESCRITA POR ANNA LLENAS

Sinopse: O livro conta a história de um monstro que está confuso relativamente aos seus sentimentos. Cada cor simboliza um sentimento: a alegria é amarela, a tristeza é azul, a raiva é vermelha, o medo é o preto, a calma é verde e o rosa é amor. Ele está de todas as cores, daí a sua confusão, sente-se esquisito, confuso, perturbado, baralhado, não sabe bem o que está a sentir. Entretanto, aparece uma menina que o ajuda a separar cada sentimento em frascos.



ANEXO D- QUADRO DAS EMOÇÕES



ANEXO E- HISTÓRIA CRIADA PELAS CRIANÇAS

Há muito, muito tempo havia um menino que se chamava João. Ele era um menino muito bom com quatro anos e meio e era careca, fazia tudo o que os pais e a professora pediam. Ele gostava de fazer pinturas e jogar futebol com os seus amigos.

Um dia o João foi com o pai e a mãe às compras. Ao passar em frente a uma loja viu imensas bolas de futebol e ficou parado a olhar para elas, sem reparar que os seus pais tinham continuado a andar. Quando se apercebeu que os pais já não estavam ali, o João começou a chorar e saiu para a rua à procura deles. Ao chegar lá fora não os encontrou. O João ficou muito muito assutado.

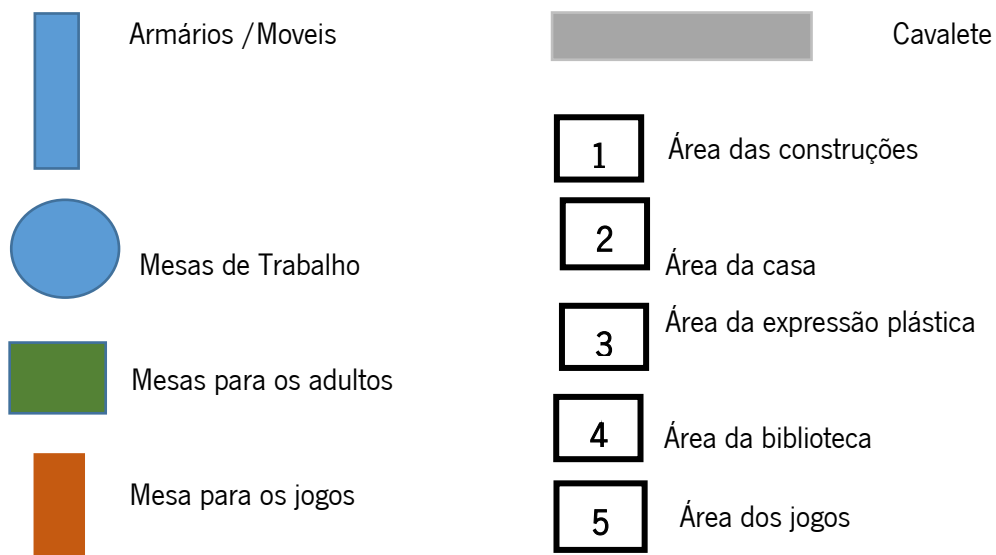
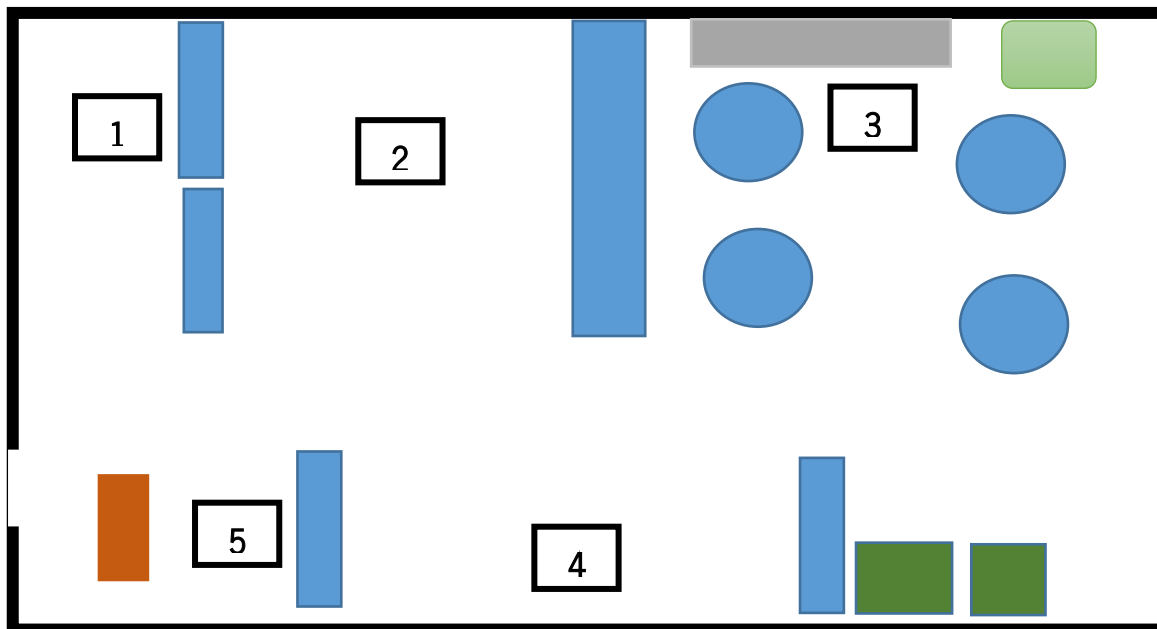
No entanto, ele sabia que tinha de se acalmar e lembrou-se que precisava de respirar fundo e pensar no que poderia fazer para encontrar novamente os seus pais. Pensou, pensou e pensou e teve uma ideia.... Tinha de ir pedir ajuda ao segurança. Então, o João correu novamente para o centro comercial e foi falar com o segurança. O segurança chamou pelos pais do João e eles vieram logo a correr em direção ao João. Ao chegar à beira dele disseram:

- Filho que bom! Encontrei-te finalmente. Não devias ter largado a nossa mão. Estávamos muito aflitos.

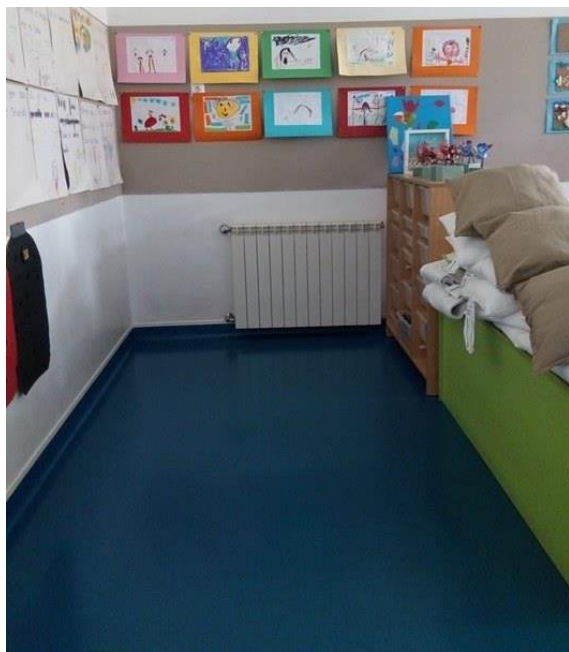
Os pais do João muito felizes deram um grande beijinho e abraço ao seu filho e, em seguida, foram todos juntos fazer um piquenique.

ANEXO F- INTERVENÇÃO AO NÍVEL DO ESPAÇO

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO – Antes da intervenção



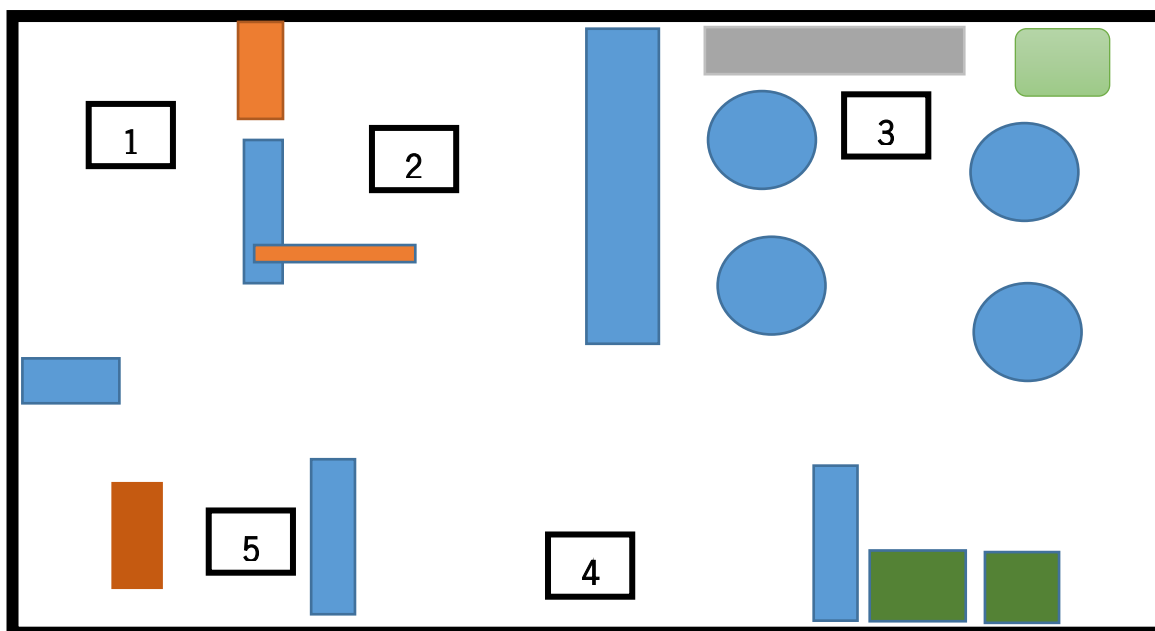
1- Área das construções



2- Área da casa



Organização do Espaço após a intervenção



1- Área das construções

