



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Adriana Marina Salgueiro de Sá

**Estratégias de Promoção e Desenvolvimento  
Social e Emocional da Criança na Creche**

Adriana Sá **Estratégias de Promoção e Desenvolvimento Social e Emocional da Criança na Creche**

UMinho | 2017

abril de 2017





Universidade do Minho  
Instituto de Educação

Adriana Marina Salgueiro de Sá

## Estratégias de Promoção e Desenvolvimento Social e Emocional da Criança na Creche

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho realizado sob orientação da  
**Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente**

abril de 2017

## DECLARAÇÃO

**Nome:** Adriana Marina Salgueiro de Sá

**Endereço eletrónico:** lia-sa@hotmail.com

**Número Cartão do Cidadão:** 13718356

**Título da dissertação:** Estratégias de Promoção e Desenvolvimento Social e Emocional da Criança na Creche

**Orientadora:** Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente

**Ano de conclusão:** 2017

**Designação do Mestrado:** Mestrado em Educação Pré-Escolar

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

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.” (Paulo Freire)

## AGRADECIMENTOS

Na verdade, consegui, aqui estou eu pronta para dizer que “Eles não sabem, nem sonham, que o sonho comanda a vida” (António Gedeão). Não somos nada sem os nossos sonhos, são eles que possibilitam mudanças e transformações nas nossas vidas. Mas também, não somos nada sem as pessoas que nos acompanham ao longo da vida, ou que por um instante fazem parte dela e deixam-nos muito. Como tal, o meu muito obrigada:

À Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente, pela orientação, pela partilha de saberes e conhecimentos, pelo apoio ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, mas essencialmente por me fazer ver que quando existe em nós um sonho, cabe a nós construir conhecimentos para assim o alcançar. Durante este percurso, os seus desafios lançados, relativamente à construção de aprendizagens, revelaram-se muito importantes.

À Instituição que me acolheu muito bem, assim como todos os colaboradores desta. À Educadora Olívia, à Cristina e à Lucinda, com quem tive a oportunidade de interagir em contexto de Pré-Escolar e por me integrarem muito bem como parte da equipa. Sendo que o relatório se apoia no Projeto de Intervenção Pedagógica desenvolvido em contexto de creche, um obrigada especial, à Educadora Manuela, à Susana e à Fátima. Pelos momentos que me fizeram sentir como parte integrante da equipa, mas principalmente por terem colaborado em todas as propostas, tentando sempre perceber qual era o meu objetivo.

À Patrícia Silva, pelo companheirismo, pela partilha de construção de conhecimentos, pela honestidade em todos os momentos, acima de tudo pela amizade construída ao longo deste percurso.

Às minhas companheiras de lutas e alcance de sonhos, à Alexandra Mendo e à Mariana Freitas. Elas entendem todas as minhas meias palavras, da mesma forma que entenderão este breve, mas não menor que os outros, obrigada.

À minha família que me acompanha em todas as conquistas, mas também em todas as dificuldades que surgem. Mas, um obrigada especial ao meu afilhado Pedro e à minha sobrinha Carolina, que mesmo sem se darem conta alegravam-me naqueles dias em que tudo parecia cinzento, um sorriso deles era o bastante.

Ao Pedro Silva, que nunca me deixou desistir deste sonho, que sempre confiou nas minhas capacidades para o alcançar. Também, pelo companheirismo mesmo em dias menos bons, pela compreensão quando a minha ausência era necessária e pela partilha de opiniões. Por todo o carinho demonstrado ao longo desta caminhada, o meu obrigada.

## RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade do Minho.

Sustentado na abordagem de Investigação-Ação, este relatório expõe uma intervenção pedagógica ao nível do desenvolvimento social e emocional em contexto de creche. Esta temática surgiu de observações cuidadas e reflexivas, bem como da compreensão do contexto. Assim sendo, a identificação desta necessidade deu lugar ao projeto “Conhecer-me, respeitar e compreender os outros a brincar. Vamos brincar?”.

Este relatório apresenta conteúdos teóricos essenciais para a compreensão da temática, reconhecendo a importância do conhecimento de si próprio e das interações e relações de confiança para favorecer o desenvolvimento sócio-emocional.

As estratégias pedagógicas tiveram como suporte o modelo curricular High/Scope. Estas passaram pela criação de oportunidades de interações em grande, pequeno grupo e pares para assim favorecer o reconhecimento das emoções e proporcionar novas explorações no espaço exterior e apoiar a relação entre a família e a instituição.

São ainda apresentadas os progressos das crianças, no que concerne à relação com os pares, à participação na comunicação dar-e-receber e por fim ao reconhecimento das emoções. Em virtude disso, são espelhadas mudanças significativas nas interações das crianças.

Palavras-Chave: Desenvolvimento sócio-emocional; Conhecimento de si próprio; Interações e Relações

## ABSTRACT

This report is part of the curricular unit of the Supervised Teaching Practice, Master's Degree in Pre-School Education, University of Minho.

Sustained by a research-action approach, this report exposes a pedagogical intervention in a social and emotional development level in a day care context. This theme arose from careful and reflexive observations, as well as an understanding of the context in which it fits. Thus, the identification of this urgency led to the creation of the project "Get to know me, respect and understand others when playing. Let's play?".

This report explores the essential theoretical contents for an understanding of the subject, the recognition of the importance of self-knowledge and human interactions as well as the importance of trust to encourage socio-emotional development.

Pedagogical strategies were based in the High / Scope curriculum model. These strategies created opportunities for interaction in large and small groups as well as in pairs, to promote emotions' recognition and provide new ways of environment exploration for children while encouraging the family-institution relationship.

They are still presented the progresses of the children, in which concern to the relation with the pairs, to the participation in the communication give-and-receive and at last to the recognition of the emotions. In virtue of this, are reflected significant changes in the interactions of the children.

Keywords: Socio-emotional development; Self-knowledge; Interactions and Relationships



## Índice

AGRADECIMENTOS .....	iv
RESUMO .....	v
ABSTRACT .....	vi
LISTA DE TABELAS.....	ix

Introdução .....	1
------------------	---

### PRIMEIRA PARTE – Enquadramento Teórico

Capítulo I – Desenvolvimento Social e Emocional da criança na Creche .....	4
1. A Importância do Desenvolvimento Social e Emocional desde a primeira infância .....	4
2. A Aprendizagem ativa como alicerce para o Desenvolvimento Social e Emocional .....	5
2.1. Conhecimento de si próprio.....	7
2.2. Interações e Relações de Confiança.....	8
2.3. O Papel do Adulto para criar oportunidades de Desenvolvimento Social e Emocional.....	11

### SEGUNDA PARTE – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Capítulo I – Contexto de Intervenção Pedagógica .....	13
1. Caracterização da Instituição .....	13
2. Caracterização do Grupo de Crianças 1-2 anos .....	14
3. Caracterização do Ambiente educativo .....	15
3.1. Espaço e Materiais da Sala.....	16
4.1. Rotina Diária da Sala .....	19

<b>Capítulo II – Dimensão Investigativa do Projeto de Intervenção Pedagógica.....</b>	<b>23</b>
1. A Abordagem de Investigação-Ação do Projeto de Intervenção Pedagógica .....	23
2. Descrição e Reflexão da Intervenção Pedagógica .....	24
2.1. Problemática e Objetivos da Intervenção Pedagógica .....	24
3.1. Desenvolvimento do Projeto de Intervenção Pedagógica .....	27
4.1. Avaliação Reflexiva da Intervenção Pedagógica .....	52
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>55</b>
<b>Limitações e Recomendações.....</b>	<b>58</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>59</b>

## **ANEXOS**

ANEXO I – Planta da instituição onde se concretizou o projeto de intervenção .....	63
ANEXO II – História criada para a representação das emoções.....	63
ANEXO III – Livro da história “O livro dos corações” .....	64
ANEXO IV – Imagens do livro dos corações que representavam cada elemento da família.....	64
ANEXO V – Letra da música da intervenção “O caracol” .....	65
ANEXO VI– Material utilizado para a exploração dos lápis de pastel no exterior .....	65
ANEXO VII – Exemplo de planificação.....	66
ANEXO VIII – Entrevista com a educadora cooperante .....	69

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1** – Quadro da rotina diária da sala

## Introdução

O presente relatório insere-se no âmbito da unidade curricular Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar que ocorreu na Universidade do Minho, no ano letivo 2015/2016, mais propriamente, no segundo semestre deste. Tem como finalidade dar a conhecer o Projeto de Intervenção Pedagógica desenvolvido em torno desse mesmo Estágio. Este relatório apresenta a reflexão e análise de todo o meu percurso ao longo do Projeto de Intervenção Pedagógica, que se realizou em contexto de creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social localizada na cidade de Barcelos, cujo grupo de crianças se incluía na faixa etária compreendida entre os 13 e 23 meses.

A creche é vista como um lugar onde se dá a experiência da separação, a emergência da linguagem, a construção de relações afetivas, a promoção da autonomia, entre outras aquisições, ou seja, é um contexto educativo que visa a promoção da socialização e da autorrealização da criança (Portugal, 2009). Invocando Post e Hohmann, 2011, “relações sociais precoces influenciam o modo como no futuro irão abordar as pessoas. Por exemplo, bebés e crianças que são bem tratados vêem-se a si e aos outros como “merecedores de amizade”;" (p.40). Reconhecendo esta importância e consolidando-a com a análise das observações e registos diários de 23 de Fevereiro a 13 de Março de 2016, bem como da minha interação com as crianças, tornou-se evidente a necessidade de promover o desenvolvimento social e emocional no grupo em questão e para o comprovar, descrevo uma das situações registadas:

### No momento de exploração livre da manhã

#### Área das construções

*F. aproxima-se da L.. L. afasta-se como se quisesse ficar sozinha. F. insiste e tenta ajudar a L. a construir com os legos. L. empurra a F.. L. continua a construir. F. chora. L. continua a pegar num lego de cada vez sem olhar para a F. reconhecendo que está triste. F. continua a chorar por mais alguns segundos e acalma-se quase logo.*

Efetivamente, a maioria das crianças que constituí o grupo tinha dificuldade em reconhecer as necessidades dos outros e de estabelecer relações e interações com os colegas. Por estas razões, trabalhar para favorecer as interações revelou-se essencial, pois, de acordo com Katz e Mclellan, 1998, “Há poucas coisas importantes na nossa vida quotidiana que não envolvam interação com os outros. Quase todas as actividades e experiências significativas e importantes – vida em família, trabalho e passatempos – incluem ou até dependem das relações com os outros” (p.12).

Com efeito, o Projeto de Intervenção Pedagógica foi desenvolvido com o objetivo de promover o desenvolvimento social e emocional através das interações, especificamente, através do brincar, pois, referindo Vygotsky, 2009 e Piaget, 1972, as brincadeiras são atividades lúdicas, fundamentais para o desenvolvimento integral da criança (desenvolvimento social, moral e cognitivo). É no decorrer dessas brincadeiras, que a criança estimula a imaginação, à medida que interpreta papéis, interioriza regras de comportamento sociais e aprende a socializar-se, conhecendo o outro e a si. Dewey, 1979, ressalta que para desenvolver competências e capacidades nas crianças nada melhor que ter a brincadeira como aliada, porque é um recurso que além de ir ao encontro dos interesses destas, atende às suas necessidades, possibilitando um crescimento saudável. Ainda segundo o autor referido a criança é possuidora de interesses e através deles sente-se motivada para aprender, por isso é essencial criar oportunidades para brincar, pois acredita ser um fator decisivo para o seu desenvolvimento. Ao brincar, a criança revela interesses e através destes aprende não partindo de coisas abstratas, deste modo, o brincar sustenta-se numa grande oportunidade para que as crianças construam novas aprendizagens.

Naturalmente, é ao educador que cabe o papel de assegurar o desenvolvimento de uma prática pedagógica com intencionalidade, pensando no bem-estar da criança como uma das principais condições para aliar o brincar ao desenvolvimento social e emocional. Ao viverem experiências que permitam revelar sentimentos de bem-estar, são proporcionadas às crianças condições para aprender de forma significativa, pois “(...) importa promover o desenvolvimento de uma autoestima positiva/saúde emocional (...)” (Portugal e Laevers, 2010, p.24).

Por essa razão, a partir das observações e compreensão do contexto, delinee o Projeto de Intervenção Pedagógica. Apoiei-me na abordagem da investigação-ação, sustentando os objetivos a serem alcançados em estratégias que ampliassem as oportunidades de interações em grande, pequeno grupo e pares, que favorecessem o reconhecimento das emoções, proporcionassem novas explorações no espaço exterior e favorecessem a relação entre a família e a instituição. Para tal, tive em mente que “A partir da variedade de experiências que vive, a criança vai-se apropriando de tradições, crenças, princípios e valores morais partilhados no seu grupo social” (Matta, 2001, p.295). Ainda que viver em sociedade ajuda as crianças a viverem melhor, a serem mais felizes possibilitando o desenvolvimento de um sentimento de bem-estar, fundamental desde o nascimento. Estando atenta não só às necessidades do grupo, como aos seus interesses, constatei que a promoção de novas interações deveria sustentar-se nas seguintes áreas de interesse: área das expressões; área da biblioteca e o espaço exterior. A primeira por as crianças mostrarem interesse em se movimentarem e expressarem, a segunda, porque ouvir histórias era um dos momentos que as crianças se mostravam mais envolvidas e a terceira e última

área, o espaço exterior, por as crianças revelarem um sentido de bem-estar ao envolverem-se com tudo o que as rodeia. Procurou-se em todos os momentos de jogo promover a interação, a empatia entre as crianças e/ou adultos, a partilha de emoções, bem como favorecer a aprendizagem ativa.

O modelo pedagógico adotado foi o modelo curricular High/Scope, onde a aprendizagem está centrada na criança, iniciada por ela e facilitada pelo educador (Louis Torelli e Charles Durrett, 1998 cit in Post e Hohmann, 2011, p.99). Foram também considerados todos os indicadores-chave de desenvolvimento e experiências-chave para a análise e reflexão do Projeto de Intervenção Pedagógica, como espelhado neste documento.

Prosseguindo, em termos estruturais, o presente relatório está organizado em duas partes.

A primeira parte destina-se ao enquadramento teórico que permite a construção de conhecimentos no que diz respeito ao desenvolvimento social e emocional. Em primeira instância refiro-me à importância do desenvolvimento social e emocional desde a primeira infância. Em segunda instância, evidencio a aprendizagem ativa como alicerce para o desenvolvimento social e emocional. Abordo o desenvolvimento do conhecimento de si próprio que fornece à criança a possibilidade de se distinguir dos outros, primeiro passo para o desenvolvimento social e emocional, em seguida, as interações e relações de confiança que favorecem o desenvolvimento social e emocional destas. No último subtópico deste capítulo, reflito o papel exercido pelo educador para criar oportunidades de desenvolvimento social e emocional.

Relativamente à segunda parte, esta espelha a experiência de um estágio curricular, em contexto de creche, mais propriamente, o projeto de intervenção pedagógica desenvolvido. O primeiro capítulo é focado no contexto de intervenção pedagógica, onde caracterizo o contexto, o grupo de crianças e o ambiente educativo. O segundo capítulo apresenta os objetivos e o desenvolvimento e a avaliação do projeto de intervenção pedagógica.

Para finalizar, apresento as considerações finais, que integram as aprendizagens alcançadas e dificuldades que foram vivenciadas e ultrapassadas ao longo deste percurso, concluindo este relatório com a apresentação das limitações e recomendações.

## PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### CAPÍTULO I – DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL DA CRIANÇA NA CRECHE

#### 1. A Importância do Desenvolvimento Social e Emocional desde a primeira infância

Na primeira infância a criança tem uma evolução significativa relativamente às suas capacidades e competências, por isso, considera-se que é a etapa crucial para o seu processo de desenvolvimento. Segundo Matta (2001), “A evolução das capacidades do bebé é notável e a infância é hoje considerada, por todos os autores, um período riquíssimo e fundamental no processo de desenvolvimento” (p.116).

Nesta linha de ideias, a creche é um contexto educativo que se revela como uma oportunidade para promover a socialização e a autorrealização da criança, uma vez que dá à criança a possibilidade de experienciar novas sensações, como por exemplo, a separação dos seus familiares, a construção de relações afetivas e promoção de autonomia (Portugal, 2009).

De acordo com o modelo curricular High/Scope, através da observação pode-se compreender que desde cedo, as crianças mais novas revelam-se seres sociais ao interessarem-se pelo outro, mostrando alguma excitação quando lhes é dada a oportunidade para se observarem.

*Bebés e crianças mais novas procuram avidamente contacto directo com os pais, outros membros da família e pessoas que lhes prestam cuidados, e utilizam uma série de estratégias para realizarem os seus desejos. No início os bebés choram – para serem alimentados, obterem conforto, segurança e dormirem. À medida que as pessoas lhes respondem, os bebés comunicam – pelo prazer de se envolverem ou de prolongarem trocas face-a-face. Contemplam e sorriem para os pais e outros educadores (Post e Hohmann, 2011, p. 30)*

Naturalmente, “Cada bebé ou criança pequena tem uma forma única de agir ou de interagir de acordo com o seu próprio ritmo” (Post e Hohmann, 2011, p.71) o que justifica a maneira como abordam e lidam com os outros e se envolvem em experiências. No entanto, à medida que as crianças crescem, vão mudando o seu comportamento de acordo com as expressões emocionais dos outros, como por exemplo, aproximam-se de quem sorri e afastam-se de quem franze a testa (Post, Hohmann e Epstein, 2013, pp.35). Ao sentirem-se respeitadas e ouvidas, as crianças, futuramente, irão respeitar e

ouvir e são estas interações e relações que dão a oportunidade da criança compreender como os seres humanos agem e como se tratam uns aos outros (Post e Hohmann, 2011, p.40).

Em concordância com Katz e Mclellan, 2006, “(...) Quase todas as actividades e experiências significativas e importantes – vida em família, trabalho e passatempos – incluem ou até dependem das relações com os outros” (p.12). Por essa razão, é fundamental que a criança seja capaz de agir, explorar e experimentar autonomamente desde cedo, pois só assim conseguirá construir relações que permitirão conhecer-se (Post, Hohmann e Epstein, 2013, p.34-39). É este autoconhecimento que permite à criança compreender melhor os outros, que permite reconhecer as suas necessidades e vê-lo como digno da sua amizade, como mencionam Post e Hohmann (2011) “relações sociais precoces influenciam o modo como no futuro irão abordar as pessoas” (p.40). Nesta compreensão, é essencial que a criança construa a capacidade de compreender e de se colocar no lugar do outro, aprendendo a nomear e a reconhecer as emoções, a identificá-las não só em si, mas também nos outros, desta forma desenvolve empatia, um dos passos para a promoção do desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais.

Pelo exposto até então, nos primeiros anos de vida de uma criança, se não forem criadas oportunidades de desenvolvimento social e emocional, o seu desenvolvimento poderá ter várias lacunas. Pois, nesta etapa, a criança constrói a sua personalidade, tendo em conta a sua saúde psicológica e emocional (ex. autoestima), o que condiciona o seu comportamento já em fase adulta. Portanto, promover o desenvolvimento social e emocional desde a primeira infância torna-se um fator imprescindível para o crescimento saudável da criança, sendo que é nos primeiros anos que este afeta e é afetado por todos os outros níveis de desenvolvimento das crianças.

Ainda de acordo com o modelo curricular High/Scope, as crianças ao interagirem, ao estabelecerem relações de confiança, ao expressarem emoções e mostrarem empatia pelos outros e ao participarem nas rotinas do grupo, tomam conhecimento de si próprias e estão a aprender como se desenvolvem relações sócio emocionais. Todavia, o desenvolvimento social e emocional das crianças envolve um procedimento de aumento da capacidade de agir, interagir e reagir afetivamente com as outras crianças e consigo mesmo. Tal compreensão é descrita no ponto e subpontos que se seguem.

## **2. A Aprendizagem ativa como alicerce para o Desenvolvimento Social e Emocional**

Desde o nascimento, as crianças são aprendizes ativos, intrinsecamente motivadas para explorar o mundo que as rodeia, investigar e envolver-se com os objetos e as pessoas, bem como construir conhecimentos através dessa ação (Shannon e Lockhart, 2011). De acordo com Post e Hohmann



(2011). “Antes de as crianças começarem a falar, é também através da acção que expressam aos adultos atentos aquilo que vão descobrindo e sentindo” (p.24), o que se revela indispensável para o desenvolvimento sócio emocional. É importante esta compreensão do modelo curricular High/Scope relativamente à aprendizagem ativa. Através desta, a promoção do desenvolvimento social e emocional da criança na creche torna-se mais significativa, pois a aprendizagem ativa “ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento” (Hohmann e Weikart, 2011, pp.1-19).

Dar à criança a oportunidade de manipulação, exploração, experimentação, é possibilitar que se envolva ativamente e diretamente, tire as suas próprias conclusões, demonstre mais facilmente os seus interesses e em alguns momentos, necessidades. Desta forma é dada a oportunidade para construir o seu próprio conhecimento. Parafraçando Post e Hohmann (2011),

*(...) os bebés e as crianças mais novas aprendem fazendo, porque os seus jovens cérebros estão particularmente predispostos para a acção. No início da vida, as descobertas que os bebés fazem sobre si próprios e sobre o seu ambiente próximo ocorrem através da acção – mexer os braços, olhar as mãos, dar pontapés (...) (p.24).*

Além disso, ao serem levadas a pensar, a demonstrar interesses e a participarem ativamente, as crianças enriquecem e desenvolvem competências. Com efeito, “Os educadores em contextos High/Scope de aprendizagem activa tentam estar particularmente atentos às comunicações não-verbais das crianças, na medida em que estas lhes podem escapar” (Post e Hohmann, 2011, p.71). Também um ambiente de aprendizagem ativa ajuda a construir confiança, autonomia e iniciativa nas crianças mais novas se foram adotados os componentes práticos desta. O primeiro refere-se à apropriação dos materiais e à ação direta sobre eles, o segundo à oportunidade de manipular e combinar os materiais escolhidos e o terceiro e último, refere-se à oportunidade de escolha e das crianças perseguirem interesses.

Por estas razões, á medida que as crianças se envolvem ativamente em interações e relações estão a ser dadas oportunidades de desenvolvimento social e emocional, sendo que ganha um sentido de si próprio e aprende como deve interagir perante o que o rodeia, como descrevem os próximos subpontos.

## 2.1. Conhecimento de si próprio

Segundo Post e Hohmann (2011), “Num contexto de aprendizagem activa apoiante, bebés e crianças conseguem construir uma imagem de si próprios como pessoas distintas e capazes que podem influenciar e responder ao seu mundo imediato (p.38). Logo, à medida que as crianças se envolvem em experiências-chave que abarcam iniciativa, autoconhecimento, reconhecimento de emoções e empatia, aprendem a desenvolver relações sócio afetivas.

O primeiro passo no desenvolvimento social e emocional é diferenciar-se dos outros, ou seja, saber que existe um "eu" além de "tu" e "nós". Através de ações com objetos e interações com cuidadores confiáveis, um bebê ou criança, gradualmente, começa a entender que ele ou ela existe como um ser separado e individual. Com essa autoconsciência física cria o sentimento de si mesmo, reconhecendo-se como um ator independente, com autonomia e iniciativa (Post, Hohmann e Epstein, 2013, p.35).

Epstein (2014), revela que as crianças pequenas têm nelas a capacidade de serem empáticas, ou seja, compreendem que o outro tem sentimentos, dando-lhes a capacidade de ver uma situação do ponto de vista do outro. A empatia é uma capacidade cognitiva, bem como uma habilidade socio-emocional e o que a diferencia dos outros tipos de perspectivas é que esta envolve emoções, assim como processos cognitivos ou intelectuais. Segundo Brickman e Taylor (1991) a empatia é a capacidade que permite à criança compreender os sentimentos dos outros por os poder relacionar com sentimentos que ela própria já experimentou” (Brickman e Taylor, 1991, p.17). Neste entendimento, as crianças mostram empatia ao perceberem os sons de angústia, olhando para ver o que está a acontecer, o que se manifesta através de expressões faciais e comportamentos pró-sociais. Como por exemplo, ajudar, acalmar ou compartilhar, compreendendo que o outro tem sentimentos que são importantes. Indubitavelmente é necessário que sejam criadas oportunidades para que a criança pequena seja capaz de reconhecer as emoções de outras crianças e possua ideias comuns sobre determinadas experiências, onde muitas vezes são motivadas a intervir nos estados emocionais dos outros. É importante o reconhecimento das emoções para proporcionar o desenvolvimento da “empatia” nas crianças, que é, em linhas gerais, a capacidade de compreender e se colocar no lugar do outro. Quando a criança aprende a nomear e a reconhecer as emoções, sabe identifica-las não somente em si, mas também nos outros e é este o primeiro passo então para desenvolver as habilidades emocionais e a empatia.

Pelas razões mencionas até então, ao conhecer-se a criança mostra-se apta para reconhecer os sentimentos e necessidades dos outros, assim como para demonstrar empatia. Ao conhecer-se expressa

um sentido de si próprio, de um ser humano com capacidades para fazer e experimentar, tal como expressa iniciativa ao decidir a forma como quer fazer e experimentar (Post e Hohmann, 2011, p.40). Ao adquirir tal autoconhecimento, a criança tem a capacidade de se relacionar com os outros de forma significativa, estando predisposta a conhecer e dar-se a conhecer. Ou seja, mostra-se preparada para reconhecer as emoções dos outros e revelar empatia pelos seus interesses e necessidades.

## **2.2. Interações e Relações de Confiança**

Os bebés e crianças mais novos experimentam tudo e todos de um modo ativo e é isso que lhes permite ter uma compreensão imediata da linguagem corporal reconhecendo que são amadas. Tocar, segurar, falar e brincar com as crianças de forma calorosa e tranquila mostra à criança que está a ser vista, ouvida e compreendida. Neste sentido, também é importante que o cuidador estabeleça uma interação individualizada, pois assim mostra autenticidade, qualidade essa útil para estabelecer relações de confiança que delinearão as relações futuras das crianças.

De acordo com o modelo curricular High/Scope “os educadores tratam as crianças de formas que as ajudam a desenvolver confiança na pessoa que cuida delas e nelas próprias” (Post e Hohmann, 2011, p.67). Deste modo, criar um vínculo com a criança é o primeiro passo para serem criadas condições para que se sinta segura e confiante. Tendo por base uma relação recíproca, de carinho e respeito a criança apropria-se de como a tratam e posteriormente, age dessa mesma forma com os outros. Ainda segundo as mesmas autoras, “Enquanto seres sociais auto-motivados, os bebés desempenham um papel activo na moldagem das relações de confiança de que dependem.”, mas também enriquecem o “desenvolvimento físico e equilíbrio emocional” (pp.32-33). São as interações diárias das crianças, positivas, onde se sentem seguras, ou menos positivas, onde se sentem em perigo e em conflito, que ajudam a construir-se como seres sócio-emocionais, sabendo autorregular-se, reconhecer sentimentos e vontades, seja de si próprias como dos outros. Desta forma, as crianças, ao interagirem seja com crianças ou adultos, desenvolver-se-ão a vários níveis, não só social, pois criam mais laços com os pares, mas também intelectual. Devido à habilidade de se expressarem, Bronson (2000), revela que as interações “estabelecem a base para futuras atitudes e comportamentos sociais ou antissociais. Desde o início, as experiências sociais moldam a compreensão social da criança e as suas expectativas” (p. 175).

Reforçando o referido anteriormente, quando as crianças crescem no seio de relações calorosas, recíprocas e de respeito, aprendem a confiar em si mesmas e nos outros, a serem curiosas e a

explorarem novos desafios. Inquestionavelmente é essencial que as relações de confiança passem por um processo de apoio, onde se reconhece as individualidades das crianças e por isso dá-se tempo para que interajam e respondam à sua maneira. De igual modo, “a qualidade dos cuidados é particularmente importante para os bebés dado que interacções estimulantes com os adultos responsivos são cruciais para o desenvolvimento cognitivo e linguística do bebé, assim como para o seu desenvolvimento emocional e social” (Papalia et al.,2001, p.269). Com efeito, a ligação que a criança tem com os adultos determina como se vê e sente e é esta visão que a possibilita envolver-se em interações com colegas (Post, Hohmann e Epstein, 2013, p.35-39).

De acordo com Post e Hohmann (2011) “As crianças que estabelecem relações mútuas afirmativas com os pais e amas ou educadores ganham a partir dessas relações a coragem de que precisam para explorar o mundo que existe para além da mãe” (p.32). Naturalmente, a criança precisa sentir-se segura e confiante para que possa mostrar um sentido de bem-estar emocional, essencial para estar predisposta a uma variedade de incentivos, quer pelos adultos, quer pelos colegas. Segundo Laevers et al. (1997, 2005, citado por Portugal & Laevers, 2010), o bem-estar é “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível ao que a rodeia” (p. 20).

Nos primeiros anos de vida, é ainda nas interações entre pares que a criança tem a oportunidade de se desenvolver social e emocionalmente. Mencionando novamente Bronson (2000) “o período entre os 12 e os 36 meses representa um avanço significativo nas competências de autorregulação da criança” (p.182). Através das interações estabelecidas com os pares, as crianças aumentam a sua experiência social e potencializam o desenvolvimento de competências (Eckerman et al., 1989), assumem o seu “eu”, distinguindo-se do outro. Nesta fase as crianças desenvolvem a linguagem, a aprendizagem das regras, a capacidade de influenciar as atividades de outros e de comunicar as suas necessidades.

Como refere, Oliveira (2002), ao interagirem umas com as outras, as crianças estão a estabelecer relações de cooperação, confrontação, busca de consenso” (p.142). Ao envolverem-se num jogo social, dão lugar à imaginação ao explorarem, brincarem, pintarem, desenharem, correrem, entre outras experiências. Com efeito, é criada a oportunidade de construírem uma comunicação dar e receber e abrangendo a tomada de decisão, assim constroem aprendizagens significativas. Ainda segundo DeVries e Zan (1998), considerando que a “cooperação é um método de interação social que cria o contexto mais produtivo para todos os aspectos do desenvolvimento infantil” (p.62), “pela cooperação, a criança supera limitações egocêntricas e torna-se capaz de levar outras perspectivas em

consideração”(Piaget, 1932/1965, cit in DeVries & Zan, 1998p.62). Em virtude disso, ao interagirem com os companheiros, as crianças aprendem a compartilhar e a viver em sociedade, fator essencial para as relações sócio emocionais.

*As crianças iniciam interações sociais com adultos e pares da sua confiança e, nesse processo, constroem um conjunto de ideias úteis: a comunicação é um processo de dar-e-receber; não são precisas palavras para veicular e compreender segurança, aceitação, confirmação ou respeito (...) Misturam gesticular, produzir sons, falar, olhar e ouvir num sistema de comunicação biunívoco que os integra na comunidade social e lhes permite participar nela como membros contribuintes (Post e Hohmann, 2011, p.45).*

Por outras palavras, através das relações que as crianças estabelecem com os adultos, mas também com seus pares, aprendem a colocar-se no lugar do “outro” ao passarem por experiências que lhes permitam cooperar, uma vez que “cooperar significa lutar para alcançar um objetivo comum enquanto coordenam-se sentimentos e perspectivas próprias com a consciência dos sentimentos e perspectivas dos outros”(DeVries e Zan, 1998, p.57). Em conformidade, “(...) 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, pp. 176). Estabelecer relações e interações que permitam negociar, dá a oportunidade às crianças para aprenderem a regular sentimentos e frustrações.

Tal como as interações entre as crianças e entre elas e os adultos promovam o desenvolvimento social e emocional, também as interações entre a família e o educador o facilita. Sendo a família o primeiro vínculo para bebés e crianças, ao serem criadas boas relações entre famílias/instituição/educadores, são criadas boas condições para o desenvolvimento destas. Como referem Post e Hohmann (2011) ao cooperarem, os educadores e as famílias estão a utilizar “uma abordagem de trabalho em equipa para criarem um ambiente apoiante para as suas crianças”, caracterizando-se por uma parceria sustentada “pela confiança e respeito mútuos”, incluindo “ um constante dar-e-receber em conversas” (p.327). Naturalmente, à medida que a criança observa estas relações, constrói competências resultantes dessa mesma observação, ou seja, aprende a interagir com um sentido de dar-e-receber e com respeito pelo outro.

Em suma, para promover o desenvolvimento social e emocional através da aprendizagem ativa é necessário que o contexto social seja intenso cuja chave são as relações de confiança. Sob o mesmo entendimento e para finalizar este subponto,

*Se por um lado os bebés e crianças até aos 3 anos estão poderosamente auto-motivados para aprenderem com todo o seu corpo e sentidos e para comunicarem aquilo que sabem, também dependem, por outro lado, da afirmação e do calor das relações de confiança para o fazer (Post e Hohmann, 2011, p.32).*

### **2.3. O Papel do Adulto para criar oportunidades de Desenvolvimento Social e Emocional**

*Quando os educadores criam um ambiente de aprendizagem activa para bebés e crianças até aos 3 anos, precisam de considerar várias questões práticas: Dados o espaço e os recursos de que dispomos e o número de crianças que temos inscritas no programa, como é que podemos organizar espaços, equipamentos e materiais que apoiem da melhor forma o crescimento e o desenvolvimento das crianças? (Post e Hohmann, 100).*

O ambiente educativo, consequentemente, o papel que o educador tem sobre este, influencia a maneira como as crianças se desenvolvem, logo o espaço da sala de atividades deve auxiliar a promoção do desenvolvimento social e emocional das crianças. “Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post e Hohmann, 2011, p.101). Nesse sentido, o sucesso que a criança tem no desenvolvimento de competências depende, em grande parte, das oportunidades que lhes são dadas pelo espaço, a nível de estimulação, motivação e segurança. Ainda de acordo com as mesmas autoras, “as pessoas que prestam cuidados organizam e equipam o ambiente de modo a proporcionar às crianças conforto e bem-estar e, ao mesmo tempo, a oferecer-lhes amplas oportunidades de aprendizagem activa” (Post e Hohmann, 2011, p.100).

Para o delineamento deste, o educador tem o dever de escutar e observar as crianças, respeitando os seus sentimentos e interesses, para que assim seja capaz de proporcionar diversas oportunidades de desenvolvimento. Ou seja, deve ser um ambiente pensado e estruturado, tendo em atenção a faixa etária das crianças, de forma a promover: o movimento, a interação, o sentido de autonomia e iniciativa.

Do ponto de vista físico, o ambiente educativo deve estar organizado por áreas em que a seleção dos materiais seja flexível e variada, tendo em conta as necessidades e interesses das crianças. Devem estar devidamente etiquetados possibilitando a escolha, assim como a manipulação e arrumação. A organização dos grupos, deve garantir a homogeneidade para favorecer as interações e relações, pois o tempo de grupo “ajuda as crianças a construir um repertório de experiências partilhadas a que

podem recorrer quando brincam ou comunica num estilo de dar-e-receber” (Post e Hohmann, 2011, p.280). As rotinas diárias, devem ser planeadas cuidadosamente para que possam ser estimulantes, coerentes e consistentes para a criança. É nos cuidados de rotina que o adulto também se deve apoiar para promover o desenvolvimento social e emocional. São momentos ricos em oportunidades de interação e de aprendizagem, oferecem oportunidades únicas à criança de interações e de aprendizagens sensoriais, comunicativas e com atitude (Portugal, 2012). Com efeito, é fundamental investir em tempos de qualidade, ou seja, momentos em que educador e a criança estejam totalmente envolvidos em momentos como os mencionados anteriormente (Portugal, 2000).

Do ponto de vista sócio-afetivo, deve existir um estabelecimento de um ambiente flexível e favorável ao relacionamento com os adultos e com os pares, à confiança, à autonomia, à iniciativa, à empatia e autoestima (Brickman e Taylor, 1991, pp.14-17).

De acordo com a abordagem High/Scope, existem dois princípios centrais no seu curriculum que comprometem a aprendizagem ativa e que, em meu entender, o adulto deve considerar. O primeiro, baseia-se nas teorias de Jean Piaget e diz respeito ao envolvimento ativo com os materiais, pessoas e ideias, dando assim a possibilidade de serem as próprias crianças a desenvolverem a sua compreensão do mundo. O segundo princípio refere-se ao apoio que é dado à criança, por parte do adulto, para compreender o mundo consoante a sua perceção e entendimento (Brickmann e Taylor, 1991, p.26).

Para finalizar este subtópico, é de salientar que o educador assume então um papel importante no ambiente educativo, na criação de condições que promovam o desenvolvimento social e emocional. Ao proporcionar um ambiente em que as crianças se sintam seguras e livres, fazem com que se sintam confiantes para interagir com os outros, fazendo cumprir os seus objetivos. Só sendo construído um clima de apoio se pode dar sentido ao que o modelo curricular High/Scope defende, uma aprendizagem ativa.

## SEGUNDA PARTE – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

### CAPÍTULO I – CONTEXTO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O contexto de intervenção pedagógica é um espaço que influencia o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, por isso é fundamental refletir sobre as estruturas da instituição, as salas e os espaços que as crianças frequentam. Segundo Louis Torelli e Charles Durrett, 1998, citados por Post e Hohmann, 2011,

*(...) os centros de educação infantil devem proporcionar a bebês e crianças de tenra idade ambientes bonitos que apoiem o jogo centrado na criança, iniciado pela criança e facilitado pelo educador. Também acreditamos que as pessoas que prestam cuidados às crianças merecem ambientes de trabalho altamente funcionais, fáceis de utilizar e esteticamente atraentes (p. 99).*

Este capítulo tem como finalidade dar a conhecer a instituição, o grupo e o ambiente educativo em que incidiu a minha intervenção pedagógica.

#### 1. Caracterização da Instituição

A instituição onde foi concretizado o Projeto de Intervenção Pedagógica localiza-se numa freguesia do concelho de Barcelos. É uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que se insere num meio rural e tem o horário das 7.30 às 19 horas.

Relativamente ao espaço físico, a instituição possui um espaço para a valência de infância, em que todas as salas têm acesso direto ao espaço exterior destinado às crianças. Também possui um espaço para a valência sénior, que, de igual modo, tem acesso direto para o espaço exterior, este destinado aos seniores. Apenas um dos espaços é comum às duas valências, o pavilhão, onde realizam atividades quando o tempo meteorológico não permite irem para o exterior e onde maioritariamente são fomentadas as interações entre as crianças e os idosos *[ver anexo 1]*. Desfruta ainda de uma pequena horta e um campo de jogos no espaço exterior, o que possibilita às crianças o envolvimento direto com a natureza.

Esta instituição, tem como linha orientadora o Projeto Educativo intitulado: “Educar para os Afetos” (implementado de 2014 a 2017), cujos objetivos gerais sublinham são a importância dos afetos para com os outros, o respeito pelos outros, a socialização e a autonomia pessoal. Esta instituição tem



como respostas sociais a valência da infância (dos 5 meses aos 14 anos de idade) e a valência sénior. A primeira tem capacidade para cento e cinquenta e seis utentes contando com cinco educadoras, uma animadora sociocultural e seis auxiliares de ação educativa. A segunda tem capacidade para cinquenta e cinco utentes contando com dez técnicos.

O Projeto de sala enquadra-se neste Projeto Educativo e orienta-se pelo cruzamento do modelo curricular High/Scope e a metodologia de Trabalho de Projeto. Tem como tema “Partilhar Afetos” cujo objetivo principal é adequar estratégias que favoreçam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças num ambiente de segurança e afetividade, respeitando as suas individualidades, interesses e necessidades.

## **2. Caracterização do Grupo de Crianças 1-2 anos**

No que concerne à equipa educativa deste grupo, esta é constituída por uma Educadora e duas Auxiliares da Ação Educativa. O grupo é composto por dezasseis crianças, seis do sexo feminino e dez do sexo masculino, com faixa etária compreendida entre os 13 e os 23 meses, interessando referir, que a maioria das crianças frequentou o berçário da mesma instituição, duas uma ama social e duas pela primeira vez frequentam um estabelecimento de ensino. É um grupo heterogéneo em termos de idades, logo observa-se uma diferença significativa entre as crianças que completam dois anos até março e as crianças que completam dois anos até ao final do ano letivo.

Relativamente à situação sociofamiliar, seis das dezasseis crianças do grupo vive permanentemente apenas com a mãe e não com o pai pela razão de trabalharem no estrangeiro. Há um número significativo de pais/mães que trabalham na área têxtil, na construção civil, como gerentes do seu próprio negócio.

É um grupo que revela ter já adquirido algumas competências, tais como: a nível físico e motor a aquisição da marcha já foi concluída por todas e o desfralde foi iniciado para os mais velhos (no final de Maio) e a nível linguístico, algumas já têm um discurso compreensível.

Na generalidade, é um grupo participativo, ativo e dinâmico, o que se comprova ao demonstrarem interesse pelo mundo que as rodeia, sendo que essa curiosidade é um fator imprescindível para o desenvolvimento de competências para a ação, para a experimentação, colaboração e crítica, comprovado na seguinte situação:

Dia: 08/03/2016

Hora: 10h15

#### Na porta de acesso ao exterior

*G. aproxima-se da porta e observa o exterior, mantendo o olhar direcionado a um ponto. L. aproxima-se de G. dizendo "Anda G.". G. acena com a cabeça dizendo que não. G. aponta para o exterior e L. direciona o olhar para onde ele aponta. S. aproxima-se e coloca-se ao lado de L. a observar. I. corre em direção à porta, olha para fora e diz "Olha, olha, um passarinho!". Aproximo-me e reparo que está um pássaro em cima de um dos cavalos de madeira existentes no exterior.*

O grupo, também manifesta interesse por atividades de movimento e expressão e por ouvir histórias, momentos em que é possível observar o envolvimento nestas.

Por sua vez, ao observar e registar diariamente, de 23 de Fevereiro a 13 de Março de 2016, bem como ao interagir com elas, percebi que o grupo tem dificuldade em reconhecer as necessidades dos outros e de estabelecer relações e interações com os colegas. Como é afirmado por DeVries & Zan (1998), "os sentimentos, interesses e valores das crianças pequenas são instáveis e tendem a não ser conservados de uma situação para a outra. Somente gradualmente a criança pequena constrói um sistema afectivo mais estável de sentimentos e interesses que adquire alguma permanência ou conservação" (p.52).

Estas observações e devida interpretação, mostram que o grupo revela naturais dificuldades ao nível do desenvolvimento social e emocional que lhes permita criar relações e interações de qualidade com os pares.

### **3. Caracterização do Ambiente educativo**

Segundo o modelo curricular High-scope e parafraseando Post e Hohmann (2011), "Um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais" (p.101). Por isso, o sucesso que a criança tem ao nível do desenvolvimento e aprendizagens, depende, em grande parte, das oportunidades que lhes são dadas pelo espaço, a nível de estimulação, motivação e segurança.

O espaço, os materiais assim como a rotina diária deve ser pensado e estruturado, tendo em atenção a faixa etária das crianças, de forma a promover: a movimentação, a interação, o sentido de autonomia e iniciativa. Como mencionam Post e Hohmann (2011), "Num programa High/Scope para bebés e crianças pequenas, as pessoas que prestam cuidados organizam e equipam o ambiente de

modo a proporcionar às crianças conforto e bem-estar e, ao mesmo tempo, a oferecer-lhes amplas oportunidades de aprendizagem activa” (p.100).

### 3.1. Espaço e Materiais da Sala

Referenciando Post e Hohmann 2011, o modelo curricular High/Scope estabelece três grandes linhas para determinar e manter contextos para bebés e crianças, “Criar ordem e flexibilidade no ambiente físico; Proporcionar conforto e segurança a crianças e adultos; Apoiar a abordagem sensório-motora das crianças à aprendizagem” (p.102). Ou seja, uma das responsabilidades mais importantes dos educadores é o planeamento estruturado e organizado de um ambiente físico de uma sala de creche. Também a seleção dos materiais, deve apoiar as aptidões das crianças, os interesses e ajudar a refletir sobre as experiências que têm em casa e nos seus ambientes naturais (Brickmann e Taylor, 1991, pp.154-157. Ainda os mesmos autores referem que “O primeiro passo do planeamento de ambientes para a aprendizagem activa é dividir a sala em áreas definidas” (p.153).

Desta forma, a sala de atividades em que se concretizou o projeto de intervenção pedagógica tem bastante luz natural, sendo que uma das paredes desta é ocupada com janelas. Está organizada de forma a criar uma área de livre movimentação, em que as áreas de interesse se encontram de fácil acesso e claramente bem delimitadas, entre as quais: a área de acolhimento; a área da casinha das bonecas; a área das construções e jogo; a área de trabalho e a área da biblioteca.

Estas áreas além de estarem bem delimitadas, têm as estruturas ao nível das crianças, possibilitando que alcancem os objetos que pretendem e que se movimentem de umas áreas para as outras com objetos, estimulando assim a autonomia.

A área de acolhimento, favorece a coesão do grupo, pois é nesta que são realizadas maioritariamente as atividades em grande grupo, como ouvir histórias e cantar.

A área da Casinha das Bonecas, é constituída por uma cozinha, um fogão, várias panelas, pratos, talheres e por um quarto com uma cama, bonecas, peluches, lençóis e cobertores, desta forma, “as crianças podem encontrar e explorar bonecas, objectos relacionados com a cozinha (...)”, imitando “as coisas que veem



os membros da sua família fazer em casa – falar ao telefone, pôr a mesa, abrir e fechar a torneira do lava-loiças de brincar (...)"(Post e Hohmann, 2011, p.158).

Relativamente à área das construções e jogo, considerando que “deve ser localizada num canto ou ao longo do perímetro do espaço aberto de brincar ao centro (...) num local onde haja espaço de chão suficientemente confortável para espalhar os brinquedos e conjuntos de objectos” (Post e Hohmann, 2011, p.161) esta encontra-se devidamente localizada e apetrechada. A sua arrumação é feita pelas crianças e os espaços para tal estão etiquetados para facilitar esse processo. É constituída por dois tapetes grandes e jogos como: legos, jogos de encaixe, carros e blocos de madeira.



A área de trabalho, é composta por uma mesa redonda e cadeiras ajustadas ao tamanho das crianças. Tal como descrevem Gerber e Johnson, 1998, pp.153-154, cit in Post e Hohmann, 2011, “É importante proporcionar à criança as escolhas apropriadas. Ter escolha dá às crianças poder e promove a auto-confiança. E a mesa e a cadeira pequenas ajudam” (p.124). De apoio a esta área a sala tem seis armários onde se arrumam os materiais que não estão ao alcance das crianças, os dossiers de sala e os processos das crianças.



Em relação à área da biblioteca, está equipada com livros de interesse variados, um tapete/almofadas para as crianças se sentarem a explorar os livros e um armário de arrumação desses mesmos livros mas não se encontra ao nível das crianças. Porém, sempre que as crianças pedem, quer verbalmente, quer não verbalmente é dada a oportunidade de escolherem, pegando neles ao colo. Neste sentido, a localização desta área inibe o desenvolvimento da autonomia, de independência, não podendo ser utilizada sem que a



criança necessite do apoio do adulto. Esta sala ainda dispõe de um canto específico para a arrumação dos catres, pois a hora do sono é concretizada nesta.

Finalizando as áreas de sala, refiro ainda a área de higiene, que está organizada e estruturada de encontro às necessidades das crianças e consoante as suas faixas etárias, tendo lavatórios em quantidade, ao nível das crianças. O fraldário permite à criança observar o exterior enquanto é mudada a fralda. Sendo que a criança ao ser mudada fica de frente para o adulto, a disposição deste favorece a interação e relação com o adulto durante esta muda. No entanto, seria mais vantajoso se houvesse acesso direto da sala para este espaço de higiene, porque inibe a autonomia das crianças, quando em processo de desfralde necessitam de ir ao pote ou sanita.



Assim como o espaço de sala, também faz sentido descrever os espaços comuns, pois complementam-no. O espaço exterior, que de igual modo deve ser planeado e organizado por áreas definidas (Brickman e Taylor, p.168), cumpre esse mesmo objetivo, uma vez que tem materiais e equipamentos direcionados a todas as faixas etárias que compreendem a creche.



O outro espaço é o pavilhão, e que se apresenta como “um local seguro, acessível e aberto onde as crianças mais jovens podem realizar as suas primeiras tentativas de andar sem esbarrarem contra pessoas ou coisas (...)” (Post e Hohmann, 2011, p.145).



#### 4.1. Rotina Diária da Sala

De acordo com o modelo curricular High/Scope

*Uma rotina é mais que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar: É também saber como as coisas são feitas... as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento.*

(Judith Evans e Ellen Ilfiel, 1982b, cit in Post e Hohmann, 2011, p.193)

Deste modo, inicio este subtópico expondo como era organizada a rotina diária da sala onde desenvolvi o projeto de intervenção pedagógica, sendo os momentos os seguintes:

Horas	Momento da Rotina
7h30 – 9h	Chegada
9h – 9h30	Lanche (Fruta)
9h30 – 10h	Momento de acolhimento
10h – 10h45	Momento de escolha/Tempo de grupo
10h45 – 11h	Arrumação da sala/ Higiene e cuidados
11h – 11h15	Sala da Tv
11h15 – 12h	Almoço
12h – 12h30	Higiene/Cuidados e preparação para o sono
14h45 – 15h15	Higiene/ Cuidados
15h15 – 15h45	Lanche
15h45 – 16h30	Momento no exterior

**Tabela 1** – Quadro da rotina diária da sala

Como afirmam Post e Hohmann, 2011, “ Os educadores aprendem e respondem ao horário diário *personalizado* de cada bebé ou criança e, em simultâneo, desenvolvem um horário diário *global* que se adapte tanto quanto possível a todas as crianças do grupo” (p.195).

A rotina diária deste grupo de crianças é consistente, previsível, mas flexível, pois existe uma grande preocupação em perceber quais os interesses e necessidades do grupo. Considerando esta importante preocupação, denoto que é dada à criança a possibilidade de aprender a confiar nos adultos que escutam e conhecem as suas necessidades individuais, confiem em si próprias e nas suas próprias capacidades para pronunciar, antecipar e influenciar o que vai acontecer a seguir. Como indicam Post e Hohmann (2011), quando “(...) se proporciona um horário diário previsível e se prestam cuidados

segundo rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas acções e ideias” (p.194).

O momento da chegada é um momento calmo, pois as crianças revelam uma grande cumplicidade com os adultos da sala assim que, abertamente, estes lhes dizem que os pais têm que ir embora. No que diz respeito ao lanche da manhã (fruta), há sempre o cuidado de ir ao encontro das necessidades de cada criança, sendo que é organizado para que as crianças que estão há mais tempo sem comer sejam as primeiras a comer e não por ordem de chegada.

Fazem ainda parte da rotina diária deste grupo, dois momentos que dão a oportunidade das crianças construírem e vivenciarem um conjunto de experiências e partilhas que podem ocorrer enquanto brincam ou participam na comunicação de dar-e-receber (Post e Hohmann, 2011, p.280). O momento de acolhimento, que é o momento de cantarem os bons dias e caracteriza-se por um momento de interação e coesão de grupo. No momento que se segue, enquanto umas crianças estão nas áreas (momento de escolha), outras estão no tempo de grupo. Quanto ao momento de escolha, ainda na parte da manhã, as crianças envolvem-se com os pares e os objetos e autonomamente movimentam-se de umas áreas para as outras com os objetos que assim entendem. Começam a expressar a escolha da área para que querem ir brincar, estando aqui revelado que “Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes” (Post e Hohmann, 2011, p.195). Quanto ao momento de tempo de grupo, nem sempre é no mesmo local ou área, porém ocorre maioritariamente na área das construções. Nesta área são colocados desafios às crianças, na medida em que observam “as diferentes maneiras como as várias crianças encaram o uso dos materiais ou a resolução dos problemas com que se deparam” (Post e Hohmann, 2011, p.280). No tempo de grupo, observa-se a preocupação constante de se promover novos desafios às crianças do grupo, indo ao encontro das seguintes palavras de Post e Hohmann (2011),

*(...) o tempo de grupo serve como uma oportunidade única para oferecer às crianças materiais e desafios que reflectem as experiências-chave e para observar as diferentes maneiras como as várias crianças encaram o uso dos materiais ou a resolução dos problemas com que se deparam (p.280).*

Prosseguindo, é cantada uma música para as crianças começarem a arrumar, sendo aqui criado um momento de transição calmo e sereno. Esta música já faz parte da rotina, porque facilmente as

crianças do grupo a assimilavam. Desta forma, não se sentem inseguras e preveem o que se segue. Durante a arrumação, quatro crianças de cada vez acompanham um dos adultos da sala para ser realizada a higiene e cuidados destas.

Ao terminarem este momento de arrumação, as crianças mais velhas e que já verbalizavam, pediam para ir ver televisão, momento pelo qual demonstravam muito interesse e que foi pensado e organizado para que os catres pudessem ser colocados na sala, sendo que o apoio do adulto no almoço era imprescindível. Depois do almoço, mostrava-se visível o quão consistentes são as rotinas diárias do grupo, pois assim que saem do refeitório, automaticamente se direcionam para o local onde esperam para serem realizados os cuidados de higiene e preparação para o sono.

As rotinas que dizem respeito aos cuidados deste grupo, são momentos de aprendizagem para as crianças, favorecem as relações entre o adulto e a criança e constituem-se como promotoras de variadas observações, como comprovo e demonstro com a seguinte situação observada:

Dia: 10/05/2016

Hora: 12h15

Na casa de banho | Momento de higiene antes da hora do sono

*S., (uma das auxiliares) diz à M. que é a vez dela lavar a cara. M. aproxima-se do lavatório e pergunta à S. "Assim? Para cima e para baixo" S. responde "Para um lado e para o outro também". M. diz "Já está!"*

Post e Hohmann (2011), aludem que "ao nível mais básico, estas rotinas promovem o asseio, o conforto físico e a saúde, minimizando a exposição das crianças a infecções e irritações da pele, mas podem também contribuir para o seu bem-estar emocional" (p.229).

À medida que as crianças acordam, depois da hora do sono, é realizada a higiene e cuidados, com grande serenidade para que as que ainda dormiam pudessem acordar de forma tranquila, o que respeita a individualidade de cada uma delas. Imediatamente depois de estarem vestidas, colocam-se à porta, sendo visível que sabiam qual era o momento seguinte, o lanche. Em todos os momentos de refeição era respeitado o tempo e a necessidade de cada um, por isso as crianças que tinham mais dificuldade em manusear a colher tinham o apoio do adulto, mas só quando fosse necessário. Sempre que o tempo meteorológico permite, o momento seguinte está organizado para que as crianças se possam envolver com a natureza e tudo aquilo que ela oferece, pois o espaço exterior e o tempo ao ar livre permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se, de maneiras que regularmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras no espaço interior, permitindo que saltem, corram, baloicem, entre outras coisas (Hohmann e Weikart, 1997, p. 432-435). Neste espaço as crianças partilham brincadeiras,



mostram o interesse em brincar com os pares, demonstram curiosidade pelo mundo que as rodeia o que potencia o desenvolvimento de inúmeras competências.

Os bebês ou crianças muito pequenas necessitam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas, por isso, importa que a creche garanta que as experiências e rotinas diárias da criança assegurem a satisfação das suas necessidades, o que se sente ser cumprido pela organização e planeamento da rotina diária deste grupo (Portugal, 2012).

Em concordância com o modelo curricular High/Scope, “Embora seja um desafio organizar um programa destinado a várias crianças, os benefícios que daí resultam são imensos” (Post e Hohmann, 2011, p.195).

## Capítulo II – Dimensão Investigativa do Projeto de Intervenção Pedagógica

### 1. A Abordagem de Investigação-Ação do Projeto de Intervenção Pedagógica

A abordagem investigação-ação orienta-se por quatro momentos, observar, investigar, agir e refletir e só consolidando-os é que se revelou possível desenvolver melhorias na minha prática de intervenção pedagógica, uma vez que esta abordagem investigativa confia no profissional como alguém com capacidades e competência para questionar a sua prática educativa, para reconhecer objetivos a serem alcançados e eleger estratégias e metodologias que colocam em harmonia os processos e os resultados (Máximo-Esteves, 2008, p.10). Ou seja, é essencial que o educador investigue, aja e reflita sobre as suas próprias práticas educativas, para que os objetivos delineados possam ir de encontro às necessidades e interesses das crianças e com efeito, colabore com o desenvolvimento de novas competências.

Desta forma, o Projeto de Intervenção Pedagógica direcionou-se para uma abordagem investigação-ação, pois é esta investigação-ação que permite ao educador/investigador participar ativamente como agente de mudança na prática educativa. Esta dimensão investigativa ajudou-me a desenvolver estratégias para agir de forma adequada, bem como dispor de técnicas e instrumentos que me permitissem analisar e conhecer a realidade de cada uma das crianças do grupo, para melhorar a aprendizagem destas. De acordo com Lomax, citado por, Coutinho, Sousa, Dias, Bessa e Ferreira, 2009, a investigação-ação “é uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar a melhoria” (p.360). Portanto, “A Investigação-Ação, não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa e Ferreira, 2009, p.376).

Sabendo que esta metodologia investigativa assenta num processo reflexivo, que dá a possibilidade do educador orientar a sua prática educativa com intencionalidade mediante uma problemática/necessidade, a intervenção pedagógica desenvolveu-se em linha com a reflexão constante, com o intuito de dar às crianças deste grupo oportunidades de desenvolvimento social e emocional através das relações e interações. Neste sentido, observei “cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto).

Observar, determinou toda a minha ação, pois contribuiu para impulsionar a capacidade de organizar, desenvolver e avaliar o Projeto de Intervenção Pedagógica de forma reflexiva. Tive em conta as necessidades e os interesses de cada uma das crianças do grupo, tal como a variedade de conhecimentos, aptidões e experiências tanto quando iniciavam como quando davam continuidade às aprendizagens (Decreto-Lei nº241/2001). Desse modo, as observações, mas também a escuta, a documentação e principalmente a devida análise reflexiva destes, foram os componentes centrais para o Projeto de Intervenção Pedagógica, constituindo-se assim como uma fonte importante de informação para a avaliação deste. Estes componentes garantiram o progresso de uma pedagogia reflexiva, com a intenção de minimizar a necessidade identificada, numa primeira fase, apoiando-me no delineamento do Projeto de Intervenção Pedagógica e, numa segunda fase, no seu desenvolvimento e por fim avaliação.

## 2. Descrição e Reflexão da Intervenção Pedagógica

### 2.1. Problemática e Objetivos da Intervenção Pedagógica

Segundo De Ketele, 1980 (cit. in Damas e De ketele, 1985) “observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objecto para dele recolher informações” e “quanto mais este objectivo é claro e explícito, mais este acto de selecção se encontrará facilitado”(p.11). Por outras palavras, o ato de observar é fundamental e essencial para todo o processo de ensino/aprendizagem, porque “(...) realizar observações significativas e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planejar, para estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança (...)”(Parente, 2012, p.06).

Neste sentido, ao analisar as observações e registos diários de 23 de Fevereiro a 13 de Março de 2016, bem como ao interagir com as crianças, tornou-se evidente a necessidade de promover o desenvolvimento social e emocional no grupo em questão, o que comprovo ao descrever a seguinte situação registada:

#### No momento de exploração livre da manhã

Área das construções

*F. aproxima-se da L.. L. afasta-se como se quisesse ficar sozinha. F. insiste e tenta ajudar a L. a construir com os legos. L. empurra a F.. L. continua a construir. F. chora. L. continua a pegar num lego de cada vez sem olhar para a F. reconhecendo que está triste. F. continua a chorar por mais alguns segundos e acalma-se quase logo.*

Não só pude registar situações deste tipo em relação a esta criança, mas a outras deste grupo, o que foi devidamente partilhado com a Educadora Cooperante. Além de perceber ser uma necessidade deste grupo a criação de oportunidades de desenvolvimento social e emocional, viver em sociedade ajuda as crianças a viverem melhor, a serem mais felizes tendo um sentimento de bem-estar, fundamental desde o nascimento.

É importante considerar que a faixa etária deste grupo, 13 aos 23 meses, requer muita atenção porque existem mudanças mais significativas, no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, ao movimento e à experimentação, quando se assume um ser social, quando brinca de forma alegre ao lado de outras crianças e quando explora novos objetos e/ou espaços, não esquecendo que cada criança se desenvolve conforme o seu ritmo de aprendizagem e que é diferente em todas elas. Também é nesta fase que a criança começa a dizer algumas palavras compreensíveis, a identificar e a mostrar imagens, construindo novas competências. Por isso, existe uma maior e melhor coordenação entre o brincar e o construir competências sociais e emocionais, porque ao brincar a criança revela interesses e através destes aprende não partindo de coisas abstratas.

Já defende Vygotsky (2009) que a aquisição do conhecimento dá-se através das zonas de desenvolvimento: a real (conhecimento já adquirido) e a proximal (conhecimento adquirido com apoio especializado) sendo as maiores aquisições da criança conseguidas com o brincar. A brincadeira tem como consequência as influências sociais recebidas através do contacto com o meio em que estão envolvidas. Também Piaget (1972) afirma que ao longo do crescimento da criança as brincadeiras tornam-se mais significativas transformando-se em construções adaptadas.

Com esta compreensão, o Projeto de Intervenção Pedagógica teve como título *“Conhecer-me, respeitar e compreender os outros a brincar. Vamos brincar?”* e surgiu da observação atenta, ponderada e reflexiva das necessidades das crianças do grupo ao longo das primeiras quatro semanas em contexto.

Naturalmente, para fomentar novas experiências e aprendizagens a nível social e emocional, estive atenta não só às necessidades destas crianças, mas também aos seus interesses e por isso a área das expressões, a área da biblioteca e o espaço exterior são as áreas usadas para a criação e desenvolvimento de novas interações. A primeira pelo gosto que as crianças mostravam em se movimentarem e expressarem, a segunda, porque ouvir histórias era um dos momentos que as crianças se mostravam mais envolvidas e a terceira e última área, o espaço exterior, por as crianças revelarem satisfação ao envolverem-se com tudo o que as rodeia. A decisão de favorecer experiências de aprendizagem nestas áreas, primordialmente foi por ir de encontro aos interesses deste grupo, mas não só, também por compreender que estas áreas são facilitadoras para a promoção de interações entre as

crianças pequenas. Nestas interações, têm a oportunidade de interagir com significado, em que o adulto apenas intervém quando necessário (Katz & McClellan, 1991, cit. in Kemple et al., 1997) de forma a facilitar e apoiar as interações entre as crianças (Figueira, 1998). Ainda sob mediação, nestas áreas podem ser criados momentos que possibilitem o enriquecimento de aprendizagens já adquiridas, como desenvolvimento de novas, tais como: distinção entre si e os outros; estabelecimento de relações mais restritas; reconhecimento de emoções; empatia e participação ativa entre pares e em grande grupo.

O Projeto de Intervenção Pedagógica foi desenvolvido com o objetivo de promover o desenvolvimento social e emocional através das interações, especificamente, através do brincar, onde houve o comprometimento de alcançar os seguintes objetivos: a) ampliar as oportunidades de interações em grande, pequeno grupo e pares; b) favorecer o reconhecimento das emoções e c) proporcionar novas explorações no espaço exterior e favorecer a relação entre a família e a instituição.

Estes foram traçados, porque ao brincar a criança revela interesses e através destes aprende não partindo de coisas abstratas, deste modo, o brincar sustenta-se numa grande oportunidade para que as crianças construam novas aprendizagens. Segundo Vygotsky (2009) e Piaget (1972), as brincadeiras são atividades lúdicas, fundamentais para o desenvolvimento integral da criança (desenvolvimento social, moral e cognitivo), mas também estimulam a imaginação onde a criança interpreta papéis, interioriza regras de comportamento sociais e aprende a socializar-se, conhecendo o outro e a si.

Este Projeto de Intervenção Pedagógica, realizou-se em estreita cooperação, tanto com a equipa educativa deste grupo, como com o próprio grupo onde na base esteve uma relação de respeito, reciprocidade e de segurança para com as crianças, com o objetivo de juntos facilitarmos o desenvolvimento social e emocional. De acordo com DeVries & Zan (1998), a “cooperação é um método de interação social que cria o contexto mais produtivo para todos os aspectos do desenvolvimento infantil” (p.62).

Com o desenvolvimento deste e segundo os objetivos delineados, pretendi dar resposta a questões como: De que forma, através do brincar, é promovido o desenvolvimento social e emocional em crianças na creche? Qual é a importância das relações de confiança, reciprocidade, cooperação e negociação para impulsionar o desenvolvimento social e emocional? De que forma o conhecimento de si próprio pode promover o desenvolvimento social e emocional?

### 3.1. Desenvolvimento do Projeto de Intervenção Pedagógica

De acordo com Post e Hohmann, 2011, “(...) a equipa pensa antecipadamente sobre o que irá apresentar em termos de materiais ou experiências no tempo de grupo que irá ocorrer” (p.282) e também “(...) os educadores encontram ajuda para pensar em experiências em grupo que as crianças apreciem, achem desafiantes e que sejam capazes de realizar com sucesso” (p.282).

Neste sentido, o Projeto de Intervenção Pedagógica desenvolvido, assenta no modelo curricular High/Scope que pressupõe o ato de planear como um processo que implica observar e registar interesses e necessidades para dar resposta à necessidade de promover o desenvolvimento social e emocional nas crianças deste grupo. Com efeito, para alcançar os objetivos estipulados foram delineadas estratégias onde a aprendizagem centra-se na criança, iniciada por ela e facilitada pelo educador (Louis Torelli e Charles Durrett, 1998 cit in Post e Hohmann, 2011, p.99). Foram também considerados os indicadores-chave de desenvolvimento e experiências-chave. Como referem Post e Hohmann (2011),

*Á medida que os bebés e as crianças mais jovens interagem com pessoas e agem sobre materiais, constroem uma bagagem de conhecimentos básicos sobre o modo como as pessoas e as coisas são, o que fazem e como respondem a determinadas ações (p.26).*

Reconhecendo e concordando com as palavras acima transcritas, as atividades foram planeadas com a intenção de criar oportunidades de interação, exploração e manipulação bem como de diversificar os espaços e materiais, para assim favorecer o desenvolvimento social e emocional. Por isso, as atividades desenvolvidas e descritas seguidamente (apenas as atividades que se enquadram com o desenvolvimento do Projeto de Intervenção Pedagógica) pretendem assegurar os ingredientes da aprendizagem ativa, em que os bebés e crianças até aos 3 anos, aprendem num contexto de relações de confiança, porque querem, com todo o seu corpo e todos os seus sentidos, comunicando aquilo que sabem (Post e Hohmann, 2011, p.22-24).

Como exposto na primeira parte deste relatório, estabelecer um vínculo com as crianças é essencial para o seu desenvolvimento. Por isso, o Projeto de Intervenção Pedagógica iniciou-se tendo como primeira estratégia de intervenção estabelecer uma vinculação com as crianças do grupo, uma vez que é importante a “criança formar um elo de ligação profundo que se desenvolve originando um sentimento partilhado de humanismo e, em última análise, de empatia e de compaixão” (Greenspan, 1997, cit in Post e Hohamnn, 2011).

## Intervenção – “Os sentimentos de uma flor que não é cuidada”

De acordo com Post e Hohmann (2011), “Num contexto de aprendizagem activa apoiante, bebés e crianças conseguem construir uma imagem de si próprios como pessoas distintas e capazes que podem influenciar e responder ao seu mundo imediato” (p.38). Logo, à medida que as crianças se envolvem em experiências-chave que envolvem autoconhecimento, reconhecimento de emoções e empatia, aprendem a desenvolver relações sócio afetivas.

Com efeito, esta intervenção foi ponderada e posteriormente planeada tendo em conta as palavras das autoras acima mencionadas. Para a delinear foi importante ir ao encontro do interesse que o grupo em questão detinha pelas histórias. Deste modo, esta intervenção passou por quatro momentos. No primeiro momento foi realizada por uma personagem (uma boneca), a representação de uma história com um fantoche de uma flor e umas carinhas que representavam as emoções à medida que a flor dizia como se sentia. No segundo, todas as crianças puderam explorar o material utilizado na representação através do tato, visão e olfato. No terceiro momento, foi estabelecido um diálogo sobre a representação da história da flor, com o intuito de prever a proposta que se seguia no espaço exterior, a de, em pequenos grupos, regarem e cuidarem vasos de “amores-perfeitos”. Cada criança tinha o seu. No quarto e último momento, foi dada a oportunidade das crianças verem um vídeo que retratava as emoções, para mais uma vez favorecer o reconhecimento das emoções.

É ainda importante salientar, que para fomentar o envolvimento das crianças foi essencial o uso de uma boneca para contar a história, de um cenário apelativo, com texturas e cheiros diferentes para a representação, bem como a criação de uma história criada por mim que facilitasse o reconhecimento das emoções *[Ver anexo 2]*. Também foi substancial a utilização de vários regadores para o momento de regarem os vasos. Só desta forma, seria dada a mesma oportunidade a todas as crianças criando a possibilidade de desenvolverem autonomia e expressarem iniciativa.

Passando à atividade, depois de se cantarem os bons dias digo que uma menina vai contar a história de uma flor e apercebo-me do seguinte:

*I. sorrindo abraça M.. M. retribui o abraço dizendo flor. G. bate palmas esboçando um sorriso. J. larga uma gargalhada. Pergunto se sabem aonde podemos apanhar uma flor. B. e M. apontam para a porta de acesso ao exterior. Pergunto se gostam de flores. S. e G. acenam com a cabeça dizendo que sim. I., M., Ma., F. e B. dizem que sim.*

Refletir sobre este momento deixou-me alguma satisfação, não só pelo entusiasmo demonstrado, fundamental para que se envolvam na atividade, mas pela forma como foi expressado. Neste

entendimento, a I. e o M. expressaram as suas emoções e mostraram empatia pelos sentimentos dos colegas. Envolveram-se em experiências-chave como: expressar emoções, mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros.

No momento em que inicio a representação da história da flor, fui observando que mantinham a atenção e mostravam alguma motivação.



*Guilherme bate palmas. Mauro sorri e bate palmas. Inês mantém o olhar, demonstrando atenção. Simão olha para o fantoche da flor e larga gargalhadas. Luís olha com atenção. Lourenço sorri sempre que lhe direciono o meu olhar.*



Durante esta atividade houve uma situação que me fez refletir sobre as palavras de Post e Hohmann (2011), quando referem que “(...) os educadores aceitam e apoiam a criança que é bastante activa, que gosta de experimentar com interesse (...)” ( p.75). Segue-se então a situação que aconteceu com a criança mais velha do grupo:

**I.:** “Agóla I., quê-le contar histólia com felore.”

(Direciona-se a mim)

**Eu:** “Então a Inês vai contar-nos a história.”

(I., sorri e bate palmas)

**I.:** “Vamos ouvile a histólia de uma felore!”

(I., faz a representação da história)



Foram então as palavras de Post e Hohmann (2011), transcritas acima, que me permitiram agir aproveitando o interesse desta criança, tendo em consideração a aprendizagem pela ação. Ao serem apoiadas nos seus interesses, revelam autoconfiança e bem-estar emocional.



No momento seguinte, ao explorarem e manipularem os materiais, fui observando que autonomamente iam exemplificando momentos da história, como o regar a flor e o cheirar a flor, criando relações de cooperação com os pares. Por



exemplo, enquanto uma criança segurava a flor, a outra representava o regar com o regador. Assim foram expressando emoções e desenvolvendo jogo social, sem grandes conflitos, o que me levou a refletir nas palavras de Oliveira (2002), que *“Ao interagirem umas com as outras, as crianças estão a estabelecer relações de cooperação, confrontação, busca de consenso”* (p.142).

Posteriormente, voltei a levar o fantoche da flor para poder dialogar com as crianças sobre o que ouviram sobre ela, de forma a prever o que viria a seguir, regar as flores dos “amores-perfeitos.”. Ao dizer-lhes que lá fora tinha uma flor para cada um e que tinha que cuidar dela as crianças participaram na comunicação dar-e-receber, assim como expressaram iniciativa, como comprovado nos seguintes comentários: **I.:** “Regáale a flore da Inês.” (G. Bate palmas e esboça um sorriso) **Eu:** “Regar com o quê I.?” **I.:** “Com...com regadole .” **Eu:** “E o que temos que pôr dentro do regador?” **Educadora cooperante:** “O que é I.? O que pomos no regador para regar as flores?” **I:** “hummm...” **Educadora Cooperante:** “É?? É??” **Eu:** “Não sabes I.?” **I.:** “Nãonhe...” **Eu:** “Então eu digo-te, é água.” **I.:** “Sinhe, é água.” **B.:** “uno.. uno.. agora!”. **Eu:** “Sabem porque temos que regar a flor?” **I.:** “Ela ica muito titinha.” **Eu:** “Então o que temos que fazer para ela deixar de ficar triste?!” **B.:** “Temos que regar.” (G. aponta para o regador.).

Dirijo-me ao espaço exterior para regar e comigo foram duas crianças de cada vez, para que as pudesse apoiar.



Assim, consegui acompanhar mais individualmente as crianças embora tenha sentido alguma dificuldade em que fizessem o pretendido sem apoio, porque havia o entrave de não se poderem molhar, logo o manusear sem apoio o regador não foi bem-sucedido.

Porém observei e registei o seguinte:

*Inês rega a flor. Inês dá o regador a Lara dizendo pega. Lara pega no regador e rega a flor. Lara termina de regar e dá o regador a Simão.*



Com este registo, apercebi-me que apesar de existir um regador para cada um, as crianças partilharam o regador, sem que os mediasse para isso, expressando iniciativa e criando relações com os pares. Segundo Post e Hohmann (2011), “Enquanto seres sociais auto-motivados, os bebés desempenham um papel activo na moldagem das relações de confiança de que dependem” (pp.32-33). Desta forma, ainda segundo DeVries e Zan (1998), a “cooperação é um método de interação social que cria o contexto mais produtivo para todos os aspectos do desenvolvimento infantil” (p.62). As crianças envolveram-se em experiências-chave como: expressar iniciativa, fazer coisas por si próprio, criar relações com os pares.

No quarto e último momento desta intervenção, as crianças observavam o vídeo da “onomatopeia das emoções”.



Neste momento foi possível observar e registar as seguintes verbalizações das crianças:

**I.:** “Olha iana...” **Eu:** “O quê I.?” **I.:** “Ele está a cholále como a flor, a flor da, da, iana ...” **Lou.:** “Óta, ota ez (sorrindo)” **J.:** “Ri-le e cholále” **I.:** “Ele está tite!” **J.:** “E ela está contente!” **Eu:** “Querem ouvir e ver outra vez?” **B., M. e Ma.:** “Simmmm...” (S. sorri e acena com a cabeça que sim). (L. levanta-se, dá-me um beijo e volta a sentar-se). (S. Bate palmas.). **Eu:** Vamos então ouvir outra vez. (Batem palmas e sorriem).

Foi então com este registo que compreendi que, neste caso, a I. e o J. reconheceram duas das emoções que foram representadas no primeiro momento desta intervenção. Este reconhecimento é essencial para o desenvolvimento social e emocional, pois as crianças quando aprendem a nomear e a reconhecer as emoções, identifica-as não só em como nos outros.

As crianças envolveram-se em experiências-chave como: expressar emoções, mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros, comunicar verbal e não-verbalmente e participar na comunicação dar-e-receber. Naturalmente, refletir sobre o descrito permite-me considerar que as propostas apresentadas por esta intervenção foram importantes para promover o desenvolvimento social.

#### Intervenção – “Vamos cantar os bons dias com a natureza”

Como exposto no subponto dois ponto dois da primeira parte deste relatório, as crianças ao interagirem, seja com crianças ou adultos, desenvolver-se-ão a vários níveis, não só social, pois criam mais laços com os pares, mas também intelectual. Nesta linha de pensamento, ainda como afirmam Hohmann e Weikart (1997), “O tempo de exterior permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se, de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior” (p.433).

Deste modo, foram estas considerações que me levaram a “trazer a sala” para o espaço exterior com o intuito de dar a possibilidade que as crianças alcançassem os seguintes objetivos: a) ampliar as oportunidades de interações e b) proporcionar novas interações e explorações no espaço exterior. Ainda que, as crianças revelavam um interesse natural pelo espaço exterior. Assim, esta intervenção passou por dar a oportunidade das crianças realizarem alguns momentos da rotina diária ao ar livre, inclusive o momento de acolhimento.

Prosseguindo para a intervenção, no momento em que pego na manta para levar para o exterior, deu-se a seguinte situação:

**M.:** “Onde vais com a manta?” **Eu:** “Vou pô-la lá fora.” **M.:** “Vamos para fora?” **Eu:** “Sim M., hoje vamos cantar os bons dias lá fora, queres?” **M. e Lou.:** “Simmmmm ...” (Batem palmas) **Ma.:** “Lá óla iana?! Vamos!” **Eu:** “Eu vou só deixar a manta lá fora e já volto.” **Ma., M. e L.:** “Siiiiimmm...” (Observam-me pela porta, enquanto coloco a manta no chão).

Depois desta observação, percebi que estavam motivados e “A motivação é uma das características predominantes do envolvimento. Uma criança envolvida fica fascinada e totalmente absorvida pela sua actividade” (Bertram e Pascal, 2009, p.128). Contudo, tive algum receio de não os conseguir envolver, por ser um momento realizado sempre no interior e passar a ser no exterior, que está apetrechado com brinquedos do exterior apelativos.

Assim, os bons dias foram realizados neste espaço e apesar de inicialmente não se envolverem todos nos bons dias, ao longo do cantar, foram-se aproximando e sentando autonomamente. De seguida, a restante manhã destinou-se para a exploração deste espaço, para que também pudesse observar e registar conversas, interações e possíveis resoluções de conflitos. É em interações como estas, livres, que as crianças revelam verdadeiramente aquilo que são capazes, principalmente num espaço que segundo várias observações é prazeroso para estas.

Ao longo da exploração do espaço exterior, deparei-me com a situação seguinte:

Dia: 04/06/2016

Hora: 10h

Na área do escorrega no espaço exterior

*Ma. está numa zona por baixo do escorrega. F. desloca-se para junto da Ma.. Ma. pergunta a F. se quer brincar. F. acena com a cabeça que sim. F. pega na mão de Ma.. Ma. vai com F. de mãos dadas para a área da casa. Ma. diz: "Cu-cu F.". F. larga uma gargalhada. F. repete o que Ma. fez. Ma. bate palmas e sorri.*

Refletindo sobre esta evidência foi possível perceber que a F. e a Ma. desenvolveram jogo social e que de facto através das relações que as crianças estabelecem com os seus pares, aprendem a colocar-se no lugar do "outro", a observar diferentes tipos de modelos e comportamentos. Por exemplo, quando a F. procura a Ma. para brincar ao seu lado mostram prazer ao brincar ao "cu-cu".

Neste entendimento as crianças envolveram-se em experiências-chave como: expressar iniciativa, criar relações com os pares, expressar emoções, mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros, desenvolver jogo social, comunicar verbalmente e não-verbalmente e participar na comunicação de dar-e-receber.

Houve ainda outro momento observado e registado que me deu muita satisfação, como passo a descrever.

Dia: 04/05/2016

Hora: 10h25

Na área da casa no exterior

*O M. pergunta ao L. se quer sopa. O L. diz que sim. O M. faz-de-conta que mexe e dá ao L.. Aproximo-me da área. Pergunto se me querem dizer o que estão a fazer. O M. diz "sopa". O L. diz "hummm, sopa". O L. pergunta se quero sopa. Respondo que sim. O L. faz-de-conta que me dá sopa dizendo "Pega iana, sopa". O Lu. entra na casa. O M. tenta abraçar o L.. O L. chora e tenta afastar do M.. Observo o que o M. faz de seguida. O M. e o L. fazem um carinho ao Lu.. O Lu. continua a chorar. O M. diz ao Lu que já passou e pergunta se quer sopa. O L. sai da casa.*

Com efeito, pude reconhecer a construção de uma relação entre pares quando o M. comunica com o L. (e vice-versa), da mesma maneira que ao interagir com eles compreendi que o L. fez o mesmo que o M.. Nesta linha de reflexão, tanto o L. como o M. reconheceram o sentimento do Lu. mal se

aperceberam que este estava a chorar e quando as crianças pequenas tem nelas a capacidade de serem empáticas, ou seja, compreenderem que o outro tem sentimentos, são capazes de ver uma situação do ponto de vista do outro (Epstein, 2014). As crianças envolveram-se em experiências-chave como: expressar iniciativa, distinguir “eu” dos outros, fazer coisas por si próprio, resolver problemas com que se depara, estabelecer relações com outros adultos, criar relações com os pares, expressar emoções, mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros, desenvolver jogo social, imitar e brincar ao faz-de-conta, comunicar verbalmente e não-verbalmente e participar na comunicação dar-e-receber.

Como descreve Piaget (cit in De Vries e Zan,1998), “As crianças tornam-se conscientes de que os outros têm sentimentos, ideias e desejos. O aumento na consciência sobre os outros e esforços para coordenar a perspetiva de si mesmo com a dos outros resultam em um entendimento interpessoal de nível superior” (p.90) Naturalmente, ao compreender que as crianças se envolveram em experiências-chave fundamentais para o desenvolvimento sócio-emocional, elevei a minha satisfação.

#### Intervenção – “A minha família”

Esta intervenção, mais uma vez, surge para complementar uma das comemorações estipuladas pela instituição, o dia da família. Porém, para ser delineada foi essencial apoiar-me no ato de refletir e ponderar com o intuito de fazer cumprir dois objetivos. O primeiro, de colaborar com a instituição e com a educadora e o segundo, que para mim era imprescindível, de cumprir com o que propus, criar oportunidades de desenvolvimento social e emocional.

Por conseguinte, esta intervenção passou por quatro momentos. No primeiro momento, foi contada uma história intitulada “O livro dos Corações” de Luciana Graça *[ver anexo 3]*, que pretendia apelar à afetividade. As imagens do livro eram corações que representavam os membros de uma família, no entanto todos eram diferentes *[ver anexo 4]*. A delineação deste momento surgiu da observação do interesse que as crianças deste grupo detinham de ouvir histórias.

Em virtude disso, ao explorar “O Livro dos Corações”, apesar de saber que as histórias era um dos maiores interesses deste grupo, reportando um grande impulso para a motivação, fiquei muito contente. Mais uma vez pude perceber que as crianças se envolviam e “ (...)



uma criança envolvida faz incidir a sua atenção num aspeto específico e, raramente se distrai” (Bertram e Pascal, 2009, p.128). No entanto, uma das crianças, o S. mantevesse sempre ao meu lado, o que impossibilitou que se envolvesse com o mesmo nível de atenção que os colegas.

À medida que fui contando a história, observei alguns comportamentos e verbalizações registados mais tarde, que me permitirem confirmar este envolvimento referido anteriormente.

#### Situação 1

Dia: 5/04/2016

No momento em que foi apresentado o coração do Pai

*Pergunto se sabem de quem é o próximo coração. O M. aponta para o bigode. O S. sorri. A M. diz “Mãe e Pai”. A F. diz “Coração gande”. Pergunto de quem é o coração grande. O M. diz “Pai”. Pergunto porque é do Pai. O M. dirige-se para mim e vira a página atual para a anterior. Pergunto porque quer virar a página. O M. diz “Coração Mãe, depois Pai”. Repito o que o M. disse, dizendo que antes temos o coração da Mãe e depois o do Pai. O M. senta-se. A L. diz “Pai... Paaaaiiii” e sorri. A M. e o J. sorriem e batem palmas. A M. sorri dizendo Pai.*

Com este registo não só pude compreender que a escolha da história se adequou à idade, pela simplicidade das ilustrações, mas também por observar o envolvimento das crianças perante esta proposta em puder explorá-lo. Achei também interessante a primeira intervenção da M. quando eu pergunto de quem é o próximo coração, bem como a associação que o M. fez e como se expressou ao mencionar o coração da Mãe, querendo mostrar que de seguida teria que ser o do Pai. Neste entendimento, as crianças envolveram-se em experiências-chave como: Distinguir “eu” dos outros, expressar iniciativa, estabelecer relações com outros adultos, criar relações com os pares, expressar emoções, comunicar verbalmente e não-verbalmente, participar na comunicação dar-e-receber, ouvir e responder e explorar livros de imagens.

#### Situação 2

Dia: 5/04/2016

No momento em que foi apresentado o coração do avô

*Digo que vamos passar para outro coração. A M. pergunta “Avô?!”. Pergunto se querem então ver o coração do avô. A F. responde que sim, sorrindo e batendo palmas. O S. diz “Siiii..”. O G. aproxima-se da minha cara dizendo sim. A L. aproxima-se e tenta mudar a página. Pergunto à L. se quer mudar a página. A L. acena que sim. Digo à L. para virar a página. A L. vira a página. A L. bate palmas. O J. larga uma gargalhada. A L. aponta para os sapatos dizendo avô. Páro uns segundos para refletir sobre o que L. me queria dizer. Pergunto à L. se foi o avô que deu os sapatos. A L. diz “Tim..”.*

Nesta segunda situação, foi evidente o envolvimento das crianças à medida que se iam expressando, quer verbal, quer não-verbalmente, o que fez-me sentir maravilhada. Foi ainda ao longo desta comunicação dar-e-receber que senti necessidade de refletir sobre o que iam partilhando comigo,

para que a minha mediação pudesse valorizar as verbalizações e comportamentos de cada um, com o intuito de os motivar e não desmotivar por não ter esta atenção para com todos. Em concordância com Post e Hohmann (2011) “Os educadores em contextos High/Scope de aprendizagem activa tentam estar particularmente atentos às comunicações não verbais das crianças, na medida em que estas lhes podem escapar”(p.71). Ainda segundo as mesmas autoras, “Bebés e crianças pequenas confiam fortemente em ouvintes pacientes que os compreendam e respondam adequadamente à intenção das suas mensagens”(p.71). As crianças envolveram-se em experiências-chave como: distinguir “eu” dos outros, expressar iniciativa, expressar emoções, comunicar verbalmente e não-verbalmente, participar na comunicação dar-e-receber, ouvir e responder e explorar livros de imagens.

No segundo momento, foi dado à criança a possibilidade de explorarem o livro, assim como de reconhecerem, manusearem e movimentarem-se com os corações que representavam os membros de uma família. De acordo com o modelo curricular High/Scope, as crianças constroem e desenvolvem competências em interação com as pessoas, mas também com os objetos.

Assim, este momento iniciou-se com o reconto do “Livro dos corações” e assim que as crianças o viram fizeram os seguintes comentários:

**M.:** “Olha F., o livro grande!” **F.:** “heeeeeee ... O livro grande!” **O J. olha para mim, bate palmas, sorri e diz:** “heeeeeee história” **L.:** “Pai, Mãe ...” **M.:** “Mãe da Maiana.” **Eu:** “Pois é, eu trouxe novamente o Livro para lermos, vamos ler?” **M.:** “Siiimmm” (senta-se no tapete da leitura de histórias). (O J. bate palmas sorrindo). **J.:** “Adriana, vamos ler?” **Eu:** “Tu queres J.?” **J. sorrindo diz:** “Siiimmm” **Eu:** “Então vamos lá!” Dirigem-se todos para o tapete

Não esquecendo que a motivação e o envolvimento aliam-se, com este registo e observação, pude perceber, que além de se envolverem na exploração da história, foi algo que lhes deu prazer, em contrapartida, a meu ver, não demonstrariam todo este entusiasmo e motivação para o reconto desta.

Posteriormente, enquanto exploravam e movimentavam-se com as imagens do livro observei que as crianças iam criando relações entre pares e expressando emoções. Por exemplo, “O H. olha para o coração que tem na mão. A M. pára por trás do H. e observa o coração que ele tem na mão. A M. pergunta ao



H. se aquele é o coração da mãe. O H. volta a olhar para o coração. O H. olha para a M. e acena com a cabeça que sim. O L. aproxima-se do H. O L. observa o coração do H.

Ainda sobre as relações entre pares, considero importante transcrever a que se segue:

*O L. dirige-se a mim. O L. diz "Olha iana, oração do paaiiii...". O L. dá gargalhada. Pergunto ao L. aonde vimos aquele coração. O L. responde "Livro gande, iana". A M. aproxima-se do L. dizendo "mostra ouenço". Observo as interações. O L. vira a imagem para a M. dizendo "Olha!". O H. larga uma gargalhada. O G. aproxima-se do H. e tenta puxar a imagem do H.. O H. responde que não. O G. tenta novamente. O H. dá a imagem ao G. dizendo "Olha avô" (sorrindo). O G. olha para a imagem por alguns segundos. O G. volta a dar a imagem ao H. O H. dá uma gargalhada e diz novamente "Avô". A L. aproxima-se do H. e aponta para a imagem. O H. diz "ha ha". A L. sorri e bate palmas.*

Ao refletindo sobre este registo, denotei que apesar de na situação anterior o H. a M e o L. já terem estabelecido uma relação, outras crianças foram-se juntando a esta relação e interação. Assim, foram criando uma relação com os pares onde se expressavam verbal e não verbalmente. Considerando todas as interações importantes para a construção do desenvolvimento social e emocional, estas tornam-se imprescindíveis. Pois através das relações que as crianças estabelecem com os seus pares, vão aprendendo a colocar-se no lugar do "outro" Aprendem também a observar diferentes tipos de modelos e comportamentos e a resolver problemas que possam surgir dessas relações, como descrevo no ponto dois ponto dois deste relatório. Nesta compreensão, as crianças envolveram-se em experiências-chave como: distinguir "eu" dos outros, expressar iniciativa, expressar emoções, comunicar verbalmente e não-verbalmente, participar na comunicação dar-e-receber, ouvir e responder e explorar livros de imagens.

No terceiro momento desta intervenção, as crianças tiveram a oportunidade de participar numa comunicação dar-e-receber sobre a temática da Família, em que, conforme essa comunicação era estabelecida, eu introduzidas fotografias das suas próprias famílias. Segundo Post e Hohmann (2011), "As crianças pequenas adoram fotografias de si próprias e das suas famílias. Tocam, olham e,





se já conseguirem falar, dizem o nome das pessoas que estão a ver enquanto associam as imagens nas fotografias aos entes queridos que representam” (p.113).

Nesta compreensão, as fotografias foram coladas na parede de foram a que as crianças tivessem acesso a elas sempre que pretendiam. Importa aqui salientar que o envolvimento e a colaboram dos pais das crianças deste grupo foi indispensável para que eu pudesse delinear tal proposta.

Como resultado à proposta, ao explorarem as fotos da família (fotos pedidas aos pais, pude cruzar a prática com as palavras de Post & Hohmann (2011) transcritas no parágrafo anterior.

Além de demonstrarem alguma felicidade, foram procurando os seus pares, onde iam identificando os elementos da família e comentando, como comprava o seguinte registo:

**D. sorrindo:** “iana, iana.. Mama” **Eu:** “Aonde D.?” **D.:** “Aqui.” (Aponta para a mãe que está na foto)

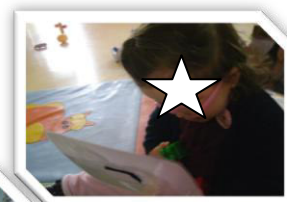


**Ma.:** “olha, olha Adriana quem está aqui.”

**Eu:** “Quem é M.?” **Ma.:** “É a minha família” (corre para perto do L.)

(O L. dá gargalhadas a olhar para a foto da família dele) **Eu:** “Então L., queres mostrar-me porque te estás a rir?” **L.:** “Bola.” **Eu:** “Aonde está a bola?” **L.:** “Aqui, otografia.” **Eu:** “Tu gostas dessa bola?” (O L. acena com a cabeça que sim).

**Ma. sentada no tapete de acolhimento, com a foto na mão:** “Mama, Papá, Mama, Papá ...” **Sento-me ao lado dela e pergunto:** “E a M. aonde está?” **Ma. aponta para a foto e diz:** “Aqui”



**Ma. aproxima-se da F. e diz:** “Olha kika, a mãe da Kika!” **F.:** “Mãe, Pai e Kika”



Mais uma vez, este tipo de registos permitiram-me evidenciar alguma evolução nas interações das crianças. Por exemplo, a procura dos mesmos pares para partilharem algo que lhes pertence, como no caso da M., que tem procurado com alguma frequência a F.. Senti também satisfação ao interpretar que o D. e o M. sentiram-se à vontade para partilharem comigo quem estava nas fotografias deles, demonstrando confiança em mim. Houve um envolvimento das crianças em experiências-chave como: distinguir “eu” dos outros, expressar emoções, mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros, criar relações com os pares, estabelecer relações com os adultos, comunicar verbalmente e não-

verbalmente, participar na comunicação dar-e-receber, ouvir e responder e responder a e identificar figuras e fotografias.

Quando as fotografias foram expostas, uma a uma, com a presença da criança responsável pela fotografia da sua família, observei outro tipo de interações. Algumas crianças pegavam na fotografia de outras famílias e comentavam os elementos das fotografias, existindo aqui um sentido de partilha e competência social e emocional, demonstrado pelo registo seguinte:

Dia: 11/05/2016

Hora: 10h15

*O M. pega na foto da família do G. Aproxima-se do G. e diz "Pega, é tua!". O G. pega na fotografia e tenta colocar na parede novamente. O M. pergunta ao G. se não quer. O G. pega novamente na foto e leva-a com ele para a área dos jogos. Eu: G. não queres mostrar-me quem está na tua*

*fotografia da família? O G. aproxima-se de mim a sorrir e diz "Mama, Papa, Mano ... Pergunto-lhe onde ele está. O G. apontando para onde estava na fotografia e diz "cu-cu, aqui!!". A F. aproxima-se e diz: "olha, mãe, pai e kika!". A F. faz uma carícia à imagem da mãe. A M. aproxima-se de mim e pergunta onde está a mãe. Respondo que não sei devolvendo-lhe a pergunta que me fez. A M. sorri e aponta para a imagem da mãe. A M. com entusiasmo diz "AAAQUIII!!!"*



Quando as crianças estabelecem este tipo de interações, vivenciam muitas e distintas experiências-chave, como as descritas em cima. De acordo com Bronson (2000), as interações “estabelecem a base para futuras atitudes e comportamentos sociais ou antissociais” (p. 175). Neste entendimento, observar que o M. reconheceu a família do G. e sentiu a necessidade de lhe dar algo que lhe diz muito deixou-me satisfeita. De igual modo, o facto das outras crianças me procurarem foi recebido com alguma alegria, uma vez que “As crianças que estabelecem relações mútuas afirmativas com os pais e amas ou educadores ganham a partir dessas relações a coragem de que precisam para explorar o mundo que existe para além da mãe” (Post, Hohmann, 2011, p.32). Pode-se compreender que as crianças neste instante envolveram-se em diversas e distintas experiências-chave como as que se seguem: distinguir “eu” dos outros, resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar, fazer coisas por si próprio, expressar emoções, mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros, criar relações com os pares, estabelecer relações com os adultos, desenvolver jogo social, comunicar

verbalmente e não-verbalmente, participar na comunicação dar-e-receber, ouvir e responder e responder a e identificar figuras e fotografias.

No quarto e último momento desta intervenção, foram criadas oportunidades para interagirem em pequenos grupos de forma a favorecer a comunicação verbal e de dar-e-receber, bem como o reconhecimento das emoções. A estratégia adotada passou por cada criança construir um puzzle da sua família, com imagem igual à das fotografias exploradas anteriormente. O impulso para a delineação desta passou pelas palavras de Piaget (1972), ao afirmar que ao longo do crescimento da criança os jogos tornam-se mais significativos quando transformados em construções adaptadas, constituindo-se como o meio para o desenvolvimento intelectual e indispensável para a prática pedagógica.

Para iniciar este momento, as crianças puderam explorar mais uma vez as fotos da família de cada uma, para facilitar o momento seguinte, a construção do puzzle. A construção do puzzle, inicialmente seria em pequenos grupos, mas à medida que fui sentando as crianças, as restantes não queriam ir para as áreas e sim fazer a construção também. No entanto, como havia espaço para todos na mesa e como estávamos 3 adultos na sala que podiam apoiar esta construção, falei com as auxiliares e pedi que me ajudassem a sentar os que faltavam, evitando que as crianças criassem um sentimento de frustração por contrariar o interesse deles. Também tive o cuidado de lhes explicar que era possível construírem porque havia espaço, mas quando eu dissesse que não havia espaço não podíamos fazer todos.

Durante a construção foram observadas e posteriormente alvo de registo a seguinte situação:

Dia: 17/05/2016

Hora: 9h30

*O M. coloca as quatro peças em linha. Pergunto ao M. se as nossas pernas estão ao lado da nossa cabeça. O M. pega nas peças em que aparece as pernas e coloca em baixo da parte superior do puzzle. O M. observa durante 3 segundos e pergunta-me se está bem. Respondo que sim e pergunto quem está no puzzle dele. O M. responde "A minha família".*



*O G. tenta encaixar as peças, pergunto-lhe se quer ajuda. O G. muito prontamente diz "Não!". O J. está sentado ao lado do G.. O J. pega numa peça do puzzle do G.. O G. diz "Dá-me". O J. dá a peça ao G. e aponta para o lugar da peça. O G. constrói o puzzle. O G. dá uma gargalhada e bate palmas. O G. sai da mesa. A Lu. senta-se no lugar do G.. A Lu. diz "ília". Dou o puzzle da Lu.. A Lu. constrói o puzzle.*



Para Vygotsky (2009) e Piaget (1990), as brincadeiras e os jogos são atividades lúdicas, fundamentais para o desenvolvimento integral da criança (desenvolvimento social, moral e cognitivo). Também estimulam a imaginação onde a criança interpreta papéis, interioriza regras de comportamento sociais e aprende a socializar-se.

Naturalmente, as crianças possuem necessidades sociais e buscam outras crianças para a realização das suas atividades lúdicas. Esse processo permite que os sentimentos egocêntricos deem lugar a sentimentos de companheirismo, como podemos constatar com este registo acima transcrito. Na verdade, o desenvolvimento social e emocional das crianças envolve um procedimento de aumento da capacidade de agir, interagir e reagir afetivamente com as outras crianças e consigo mesmo. Ao observar e refletir sobre a atitude do J. quando este tenta ajudar o G., lembrei das palavras de Vygotsky (2009). De acordo com este autor, as maiores aquisições da criança são conseguidas com o jogo pois promove interações promotoras para a aquisição do conhecimento através das zonas de desenvolvimento: a real (conhecimento já adquirido) e a proximal (conhecimento adquirido com apoio especializado).

Neste entendimento, as crianças envolveram-se em experiências-chave como: distinguir “eu” dos outros, fazer coisas por si próprio, expressar emoções, mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros, criar relações com os pares, estabelecer relações com os adultos, desenvolver jogo social, comunicar verbalmente, participar na comunicação dar-e-receber, responder a e identificar figuras e fotografias e explorar materiais de construção.

Parafraseando Newman, Griffin e Cole (1991), Onrubia:

*(...) a ZDP pode definir-se como o espaço em que, graças à interação e à ajuda de outros, uma pessoa pode trabalhar e resolver um problema ou realizar uma tarefa, de uma maneira e a um nível que não seria capaz de atingir se trabalhasse individualmente (p.125).*

Para concluir a descrição desta quarta intervenção, todos os momentos me deixaram satisfeita. Reconhecendo que ao promover interações que permitem à criança expressar-se livremente, sem que se sinta pressionada para algo, dá-nos a possibilidade de conhecermos muito daquilo que é capaz.

Consequentemente, conferimos-lhe confiança, autonomia e oportunidades para comunicarem verbal ou não verbalmente, o que é fundamental para o desenvolvimento de competências sócio-emocionais. Como assegura Laevers et al. (1997, 2005, citado por Portugal e Laevers, 2010) bem-estar é “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a

pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível ao que a rodeia” (p. 20).

Indiscutivelmente, compreender e ser compreendido é um fio condutor para criar crianças (futuros adultos) felizes, com um grande sentido de bem-estar. Para além da criação de oportunidades para o desenvolvimento social e emocional das crianças deste grupo, a escolha de todos os materiais também se revelou importante. Todos foram selecionados e construídos de maneira a que a criança se pudesse movimentar com eles, assim como a fixação das fotografias teve lugar num canto da sala, ao nível das crianças. As fotografias foram plastificadas para que a sua durabilidade fosse maior, assim estragar-se-iam com menos facilidade. Nesta linha de reflexão, o meu apoio e o incentivo dado às crianças durante esta contribuíram para que se sentissem seguras para explorarem e experimentarem, mas também movimentarem.

### Intervenção – “O Caracol”

As crianças são seres curiosos e naturalmente sentem-se atraídas pela natureza, como pude comprovar através da observação de momentos do espaço exterior realizados ao longo desta caminhada. Por isso refleti e conversei com a Educadora sobre a possibilidade de levar caracóis para a sala, obtendo uma resposta positiva. Em virtude disso, de uma forma geral, esta intervenção foi delineada em torno de um animal, o caracol.

Esta proposta passou por quatro momentos. No primeiro momento, foi dada a oportunidade para que as crianças observassem e participassem num jogo de sombras. O delineamento desta, surgiu por reconhecer que estimula a imaginação, a observação, a reflexão e o espírito crítico. A nível social o jogo de sombras contribui para o melhor conhecimento de si próprio, do meio e dos outros, favorecendo o modo como se expressam (Renoult, Renoult e Vialaret, 1994).

Como tal, foi projetada a sombra de um caracol recorrendo a um projetor e uma placa de capeline. Assim que foi iniciado o jogo de sombras tive a possibilidade de observar e registar duas situações:

#### Situação 1

Dia: 24/05/2016

Hora: 9h35

*O G. senta-se perto do capeline. O L. olha para a sombra e diz “Olha iana”. Pergunto ao L. o que é. O L. fica a olhar para a sombra aproximadamente um minuto. O L. aproxima-se de*



*mim dizendo "Caracol". A Lu. senta-se no chão e direciona o olhar para a sombra. O Lu. senta-se e aponta para a sombra. Pergunto ao Lu. o que é. O Lu. sorri. O J. senta-se atrás da L. e observa em silêncio. A I. está sentada e observa a sombra. A I. levanta-se dizendo "olha, olha o caracol. A I. quê-le ver o caracol". Digo à I. que estamos todos a ver o caracol e todos querem ver o caracol. A I. repete que quer ver o caracol. Digo à I. que para vermos a sombra do caracol temos que sentar, senão o caracol fica com vergonha e vai-se embora. A I. senta-se e diz "Não, I. quê-le o caracol aqui".*

### Situação 2

Dia: 24/05/2016

Hora: 9h50

*O G. levanta-se e coloca-se ligeiramente ao lado do capeline. O G. coloca a mão e retira a mão. Pergunto ao G. o que está a ver. O G. olha para mim. O G. coloca novamente a mão e sorri. A Ma. aproxima-se e pergunta ao G. "o que é G.?". O G. aponta para o capeline. A Ma. olha para a sombra e apercebe-se da sombra dela dizendo "Olha G., a Ma.". O D. aproxima-se e sorri para a Ma.. A*



*Ma. aproxima-se de mim e diz "Olha iana, caracol e Ma.". Digo à Ma. que é a sombra do caracol e da Ma.. O G. volta-se novamente para o capeline e sorri, apontando para a sua sombra. O J. senta-se ao lado da F.. O J. observa a sombra do caracol a mexer e larga uma gargalhada. A I. levanta-se e aproxima-se do G. dizendo "Sai G., I. quê-le ver a sombra do...do... caracole". O G. volta a sentar. A Ma. afasta-se e vai ter com uma das auxiliares.*

Estas duas situações permitiram-me comprovar que ao serem criadas oportunidades de interações que envolvam novas explorações e envolvimento estamos a promover o desenvolvimento social e emocional das crianças. Tal compreensão é comprovada pela primeira situação no instante em que o L. chama a minha atenção para o que está a observar, usando uma comunicação verbal. Mas ainda no instante em que o Lu. se senta e aponta para o mesmo, expressando-se não verbalmente. Também na segunda situação é possível ter a mesma compreensão na medida em que o G. responde à minha questão, expressando-se não verbalmente. A comunicação verbal e não-verbal são comunicações consideradas essenciais para o progresso de competências sócio-emocionais. Por exemplo, ao partilharem observações comigo e com os colegas de várias formas.

Apesar deste momento ter criado oportunidades de reflexão sobre a evolução das crianças no que diz respeito à comunicação verbal e não verbal, também pude refletir sobre as respostas que fui dando, de forma a perceber se possibilitavam o aperfeiçoamento destas experiências-chave. Por isso, após essa reflexão, em meu entender, apoiei e agi favoravelmente. Revelou-se essencial estar atenta a qualquer tipo de comunicação, para assim demonstrar interesse e nunca os deixar sem resposta. Como

refere Post e Hohmann (2011), “(...) a comunicação é um processo de dar-e-receber; não são precisas palavras para veicular e compreender segurança, aceitação, confirmação ou respeito; Há muitas maneiras de se fazer entender; e as pessoas em quem se confia estão interessadas naquilo que se quer comunicar e dizer (...)” (p.45).

Ainda de acordo com o modelo curricular High/ Scope e por consequência com as autoras anteriormente mencionadas, estas duas situações permitiram-me comprovar que “Bebés e crianças mais novas ouvem e respondem aos sons organizados da linguagem. Iniciam interações sociais com adultos e pares da sua confiança e, nesse processo, constroem um conjunto de ideias úteis (...)” (p.45).

Especificando a segunda situação, fiquei satisfeita ao analisar que a M. mostrou interesse pelo que o G. estava a observar. Demonstrou atenção na minha interação para com o G. e repetiu-a à sua maneira, desenvolvendo assim jogo social. Aqui, posso evidenciar que efetivamente, “A criança, no curso da interação com colegas, constrói gradualmente padrões de reações sociais cada vez mais consistentes, à medida que ela age e reage de formas mais ou menos estáveis em situações similares com uma variedade de pessoas (...)” (DeVries e Zan, 1998, p.62). Neste mesmo momento, apercebi-me que houve uma ampliação da participação na comunicação de dar e receber e que as restantes crianças foram-se envolvendo na atividade.

Neste entendimento, as crianças envolveram-se em experiências-chave como: desenvolver jogo social, mostrar empatia pelas necessidades e sentimentos dos outros, criar relações com os pares, expressar emoções, participar na comunicação dar e receber, comunicar verbal e não-verbalmente e responder e identificar figuras.

Num instante seguinte:

Dia: 24/05/2016

Hora: 10h10

*O J. aproxima-se do retroprojektor e diz “Adriana, caracol.” Pergunto se quer pôr o caracol no projetor. O J. acena com a cabeça que sim. Dou o caracol ao J.. O J. com o caracol na mão diz “Passear o caracol. Adriana, o J. passear o caracol como a ovelha. O caracol contente.” O J. sorri. A F. pede o caracol ao J.. O J. dá o caracol à F.. O L. observa a F. e vai-se aproximando. A F. diz ao L. para pegar no caracol.*

Uma vez que, na base das competências sociais e emocionais está a capacidade de relacionarem-se e manterem essa relação com reciprocidade e retribuindo para com os colegas, esta situação deixou-me muito contente. As crianças expressaram iniciativa estabeleceram uma relação de comunicação dar-e-receber à medida que criavam relações com os pares. Nesta compreensão, as crianças envolveram-se em experiências-chave como: expressar iniciativa, comunicar verbal e não-



verbalmente, participar na comunicação dar e receber, expressar emoções, criar relações com os pares e movimentar objetos.

Este registo deu-me ainda a possibilidade de refletir sobre um momento de uma das intervenções realizada durante este percurso, nomeadamente da segunda intervenção.

Apesar de ter passado algum tempo, achei curioso, que apesar de não ter percebido se foi uma associação com a exploração da ovelha, as crianças foram partilhando o objeto, uns demorando mais outros menos tempo, sem qualquer imposição.



As crianças deste grupo conservavam um interesse natural pela música e por se expressarem enquanto ouvem e cantam, este foi o segundo momento desta intervenção. As crianças ouviram e cantaram uma música. No entanto enquanto eu a cantava alei gestos para facilitar a compreensão. A canção do caracol foi uma das partilhas dos conhecimentos que a educadora cooperante tinha, todavia, não hesitou em partilhá-la comigo durante o delineamento deste momento *[ver anexo 5]*.

No terceiro momento desta intervenção, foram criadas oportunidades para que as crianças se envolvessem em novas interações enquanto exploravam materiais de desenho. Tinha o intuito de contribuir para o conhecimento de si próprio e as relações de confiança. Assim, as crianças, em pequenos grupos, desenharam o caracol.

Dia: 24/05/2016

Hora: 15h45

*A I. pede para trocar de lápis. Digo à I. que pode trocar. A I. pega na caixa e escolhe o lápis. A I. pergunta qual a cor do lápis que pegou. Digo à I.*

*que é verde. A I. continua a pintar. O J. pinta dizendo que vai ficar um caracol. Pergunto ao J. como vai ser o caracol dele. O J. responde que vai ter uma casca dura. A I. diz "Não, não, corpinho mole!". O H. pousa o lápis e aponta para os olhos. Pergunto ao H. se o caracol dele vai ter olhos. O H. sorri e acena com a cabeça que sim. A L. troca de lápis. A M. pinta o desenho.*



Refletindo sobre este registo, pude comprovar uma assimilação do J. com a música que cantamos e por isso quis valorizar o que me iam dizendo, tendo o cuidado de refletir sobre o que me queríamos dizer antes de dar qualquer tipo de resposta. O educador apoia os interesses das crianças



bem como encoraja e reconhece as suas escolhas (Post e Hohmann, 2011, p.85). As crianças envolveram-se em experiências-chave como: expressar iniciativa, distinguir “eu” dos outros, fazer coisas por si próprio, expressar emoções, criar relações com os pares, comunicar verbal e não-verbalmente e participar na comunicação dar e receber.

Prosseguindo, as emoções são importantes por proporcionar o desenvolvimento da “empatia” nas crianças, que é, em linhas gerais, a capacidade de compreender e se colocar no lugar do outro. E também a criança aprende a nomear e a reconhecer as emoções, com efeito começa a identifica-las em si, mas também nos outros.

Tendo isso em consideração, apreciei as seguintes verbalizações no momento em que pintam:

“O G. começa a cantarolar “Caracol, Caracol!”. Pergunto ao G. se está a chamar pelo caracol. O G. sorri dizendo que sim. O G. continua “Caracol! Caracol!”. O Lu. chora. A F. aponta para o Lu. dizendo “Está a chorar”. A F. diz “folha”. Dou a folha ao Lu.. O Lu. pára de chorar.”. Tal apreciação deu-se por a F. ter reconhecido que o Lu. estava a chorar e além disso identificou o motivo pelo qual chorava.



O quarto momento desta intervenção, foi o momento em que o exterior entrou na sala deste grupo de crianças. Foram criadas oportunidade de visualização e exploração de um caracol verdadeiro.



Este momento revelou-se tão prazeroso para mim como para as crianças. Todas, sem exceção, expressaram-se enquanto observavam o caracol, como demonstrado nos registos que se seguem:

Dia: 25/05/2016

Hora: 9h25

No tapete de acolhimento

*O S. dá gargalhadas ao observar o caracol. A*

*Ma. coloca o dedo no caracol. O S. repete o que*

*Ma. faz e diz “aiii...”. A I. observa os caracóis*



*dizendo que são muitos. O L. levanta-se e diz "Caracol". O G. bate palmas. A M levanta-se para ver os caracóis. O Lu. bate na minha perna e depois aponta para os caracóis. Olho para o Lu e digo-lhe que são Caracóis. A Ma repete dizendo "São caracóis Lu.". O J. apenas observa. O S. bate palmas. Digo ao S. se quer mexer nos caracóis. O S. sorri e coloca o dedo nos caracóis. O G. pega num caracol e volta a colocar na caixa.*

Dia: 25/05/2016

Hora: 9h25

Na mesa de atividades

*O L. toca no caracol dá uma gargalhada e diz: "Ai!! (E volta a dar outra gargalhada). A F. aproxima-se dos caracóis e diz: Anda caracol, anda! A I. diz "Kika, o...o.. caracol não anda." Pergunto à I. se o caracol não anda. A Ma. responde " Anda anda!" Pergunto se querem que ponha um caracol em cima do cartão para olharem para ele para ver se ele anda. O J., a Ma., A I., a F. e o M. respondem que sim. O J. diz "Olha iana, está a andar, está a andar ..".*



Em concordância com Post e Hohmann (2011), "Num contexto de aprendizagem activa apoiante, bebés e crianças conseguem construir uma imagem de si próprios como pessoas distintas e capazes que podem influenciar e responder ao seu mundo imediato (...)”(p.38). Por exemplo, ao explorarem por elas próprias como no caso do L. quando tenta tocar no caracol, facilmente expressa as suas emoções e cria relações de confiança, fatores essenciais para o desenvolvimento social e emocional. Como afirmam Hohmann & Weikart, 2011, “os contextos e as interações sociais positivas fornecem às crianças a “energia emocional” que lhes permitirá perseguir as suas ideias e intenções noutros contextos, e suportarem as dificuldades”(p.574), o que é comprovado pelo segundo registo. Quando a Ma. pega no caracol, a I. aproxima-se dizendo que o quer e facilmente a Ma. faz-lhe uma sugestão de resolução, que é pegar noutro. Nesta compreensão, as crianças envolveram-se em experiências-chave como: expressar iniciativa, fazer coisas por si próprio, criar relações com os pares, desenvolver jogo social, expressar emoções e resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar.

Em forma de conclusão, considero que pelo exposto, todos os momentos desta intervenção contribuíram para favorecer o desenvolvimento social e emocional, tendo por base o respeito mútuo, o encorajamento e acima de tudo, as interações responsivas.

### Intervenção – “Vamos pintar com lápis de pastel”

Esta intervenção teve lugar numa semana com atividades estabelecidas pela equipa pedagógica da instituição onde se desenvolveu o meu projeto de intervenção pedagógica. A semana destinava-se à celebração do dia Mundial da Criança.

Segundo Post e Hohmann (2011), “(...) a equipa pensa antecipadamente sobre o que irá apresentar em termos de materiais ou experiências no tempo de grupo que irá ocorrer” (p.282) e também que “(...) os educadores encontram ajuda para pensar em experiências em grupo que as crianças apreciem, achem desafiantes e que sejam capazes de realizar com sucesso” (p.282). Tendo em consideração estas palavras e os objetivos estipulados para esta intervenção por parte da equipa pedagógica, conversei com a educadora sugerindo uma atividade de pintura com um novo material, o lápis de pastel.

Ainda conforme as autoras acima mencionadas, “Como aprendizes activos, as crianças fazem uma série de escolhas durante o tempo de grupo. Por exemplo, decidem sobre se querem ou não participar, quanto tempo ficar, sobre o que devem fazer com os materiais (...)” (p.291). Por consequência, esta sugestão surgiu para que eu pudesse complementar aprendizagens no que diz respeito ao trabalho em grande grupo nestas circunstâncias, mas também à atitude das crianças perante uma proposta deste género.

Todavia, a proposta foi delineada para ser realizada na sala, mas como o tempo meteorológico se mostrou apelativo, conversei com a Educadora sobre a possibilidade de ser realizada no exterior. Expliquei que seria interessante perceber o envolvimento das crianças na atividade mesmo estando num espaço bastante atrativo, dando-lhes a oportunidade de decidir se queriam ou não realizá-la. Prontamente a educadora respondeu considerar ser uma boa estratégia.

Iniciando o momento de atividade, ao dirigirem-se e verem o papel de cenário exposto [ver anexo 6] surgiram os seguintes comentários:

**M.:** “Adriana, Adriana olha.” **Eu:** “Olho para onde M.?” (O M. aponta para o papel de cenário.) (Olho para onde o M. aponta.) **M.:** “É para pintar?!” **Eu:** Vamos ver o que está lá ao lado? O M. sorri e diz:” Siiim!” (O M. corre aproximando-se do papel de cenário.) **Eu:** “Temos aqui estes lápis, queres experimentar?” **M.:** “Sim, dá-me! Quero pintar.” **Eu:** “Podes pegar.” (O M. pega no lápis que quer e pinta no papel de cenário.). (A I. e



o J. aproximam-se de nós.). **M.:** “Pega, vou brincar na casinha.” **J.:** “Eu quero, Adriana!” **I.:** “A I. também qué-le.”  
**Eu:** Peguem então no lápis de pastel que quiserem. (O S., a L. e o H aproximam-se)

DeVries e Zan (1998), afirmam que “ A hora da atividade talvez seja o período mais importante do dia de uma sala (...). Trata-se de um período no qual as crianças optam por envolver-se em jogos de grupo (...)”(p.232). Assim, este registo possibilitou-me olhar para a atitude do M., não de forma crítica, mas vantajosa, pois o M. antecipa a atividade com um discurso com sentido, demonstrando entusiasmo. Neste momento tentei responder da forma mais adequada, deixando que ele próprio construísse as respostas, uma vez que:

*Com espírito de entreatajuda e cooperação, as educadoras tentam conversar com as crianças num estilo que não baralhe ou oprima o bebé ou a criança com tanta fala adulta. Comunicam e conversam de forma equilibrada, esperando a sua vez, deixando espaço para as respostas da criança (Post e Hohmann, 2011, p.78).*

Posso também referir que o facto do J. e da I. se terem demonstrado motivados para realizar a atividade, sem que eu o impusesse, deixou-me contente. De acordo com Dewey (1958) a criança é um ser com interesses e são estes que a permite construir aprendizagens, não partindo de coisas abstratas. Posto isto, nada melhor que um educador observar e comprovar que efetivamente as crianças são possuidoras de interesses. Indubitavelmente, é em nós, educadores, que está o papel de dar tempo, espaço e materiais necessários para que assim, através desses interesses as crianças possam desenvolver competências. As crianças envolveram-se em experiências-chave como: expressar iniciativa, fazer coisas por si próprio, expressar emoções, criar relações com os pares, participar na comunicação dar e receber e desenvolver jogo social.

Ainda durante a atividade outras observações deram lugar a alguns registos. Saliento o que o segue:

*A I. diz que não quer pintar mais. A I. pousa o lápis na caixa e corre para o escorrega. A Ma. pinta no papel. O H. aproxima-se de mim. O H. sorri para mim. Sorrio para o H.. O H. pega num lápis e começa a pintar. A M. continua a pintar. O H. deixa cair o lápis. O H. enquanto se baixa para apanhar o lápis, olha para as mãos e larga uma gargalhada. Pergunto ao H. o que tem nas mãos*



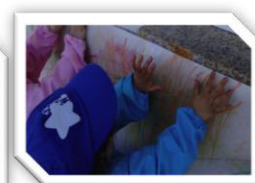
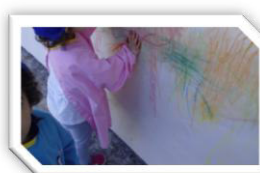
*dele. O H. aponta-me o dedo dizendo "Olha". A Ma. pousa o lápis e corre para a casinha. Sorrio para Hélder e digo que tem as mãos coloridas. O H. sorri dizendo "ha...ha...".*

Depois de refletir sobre este registo e focando a minha atenção no H., pude compreender que este demonstrou alguma evolução em relação a algumas competências, tais como a procura do adulto e o interesse em se expressar, quer verbal, quer não-verbalmente. Em virtude disso, esta experiência permitiu-me evidenciar que atividades como esta realmente são muito ricas. Permitem que as crianças decidam se querem participar ou não, mas também lhes dá a oportunidade de expressarem as suas emoções mais facilmente ao fazerem descobertas ao longo da atividade. É de realçar que algumas das crianças foram brincando e voltando, querendo repetir a experiência. As crianças envolveram-se em experiências-chave como: expressar iniciativa, fazer coisas por si próprio, expressar emoções, participar na comunicação dar e receber, comunicar verbal e não-verbalmente e explorar materiais de expressão artística. Nesta compreensão, todas as crianças se mantiveram perto de mim, envolvidas e comentando algumas descobertas. Foram ainda partilhando entre elas os lápis, como apresenta o registo abaixo.

*O J. corre na minha direção. O J. pega num lápis e volta a pintar. A Lu. pinta no papel. O J. diz à Lu "Queres este?". A Lu. olha para o J.. O J. volta a dizer "Queres?". A Lu. pega no lápis do J. e pinta com as duas mãos. Coloco-me entre o J. e a L. Com as mãos esbato a pintura. O J. sorri, pousa o lápis e repete o que eu faço. A L. continua a pintar com os dois lápis. A L. observa o J.. A Lu pousa os lápis no chão e repete a ação do J. sorrindo.*



*Afasto-me do papel de cenário. O L. corre para junto da Lu.. O J. corre para o escorrega. O L. observa a Lu e faz o mesmo que ela. O L. volta para perto de uma das auxiliares e mostra as mãos.*



*O Lu. aproxima-se lentamente de mim. O Lu. coloca as mãos no papel de cenário e sorri para o S. que se aproxima.*



Parafraseando Katz e McClellan (1996),

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

Deste modo, ao interpretar os registos de observação aqui transcritos comprovo que esta intervenção validou todos os objetivos estabelecidos, entre os quais: a) ampliar as oportunidades de interações em grande, pequeno grupo e pares; b) proporcionar novas interações; c) proporcionar novas explorações e c) favorecer a comunicação verbal e não-verbal. E ainda, observar as crianças e interpretar o envolvimento em diversas experiências-chave permitem-me afirmar que este tipo de propostas colaborou com o desenvolvimento social e emocional. As crianças envolveram-se em experiências-chave como: expressar iniciativa, criar relações com os pares, desenvolver jogo social, comunicar verbal e não-verbalmente e ainda, experimentar “mais”.

### Intervenção – “Gostas de andar de Triciclo?”

Esta intervenção apresenta-se como a última deste percurso, no entanto, não a menos importante. A proposta desta passou por ampliar as oportunidades de interações das crianças ao andarem de triciclo. Foi delineada para se desenvolver no pavilhão pela dimensão do espaço. Contudo, foi impossível por ser necessário para atividades do CATL, visto que o tempo meteorológico impossibilitava-os de estarem no espaço exterior. Consequentemente, esta proposta foi realizada na sala deste grupo de crianças. Todos os móveis possíveis foram deslocados para um local abrigado do exterior para criar espaço na sala.

Posto isto, durante esta atividade, em grande grupo, surgiram algumas situações caricatas, entre as quais as seguintes:

#### Situação 1

*O L. anda de triciclo. O Lu. aproxima-se, agarra no guiador e começa a chorar. O L. observa o L. a chorar. O Lu. puxa novamente o guiador continuando a chorar. O G. aproxima-se e coloca a mão na cara do Lu., fazendo uma carícia. O L. sai do triciclo. O G. tenta sentar-se. O L. diz ao G. “Não! Sai!”. O L. empurra o Lu. para perto do acento do triciclo. O Lu. tenta sentar mas não consegue. Aproximo-me .Pergunto ao Lu. se quer sentar. O Lu. acena com a cabeça que sim. Sento o Lu..*

#### Situação 2

*A I pede à Ma. para sair do triciclo. A Ma. diz que não. A I. volta a insistir para a Ma. sair do triciclo. A Ma. diz para a I. sair da frente. A I. começa a chorar dizendo que quer andar de triciclo. Observo a situação. A Ma. diz à I. que só vai andar mais um bocadinho, depois que é ela. A I. pára de chorar e empurra o triciclo da Ma.. A Ma. diz para a I. não empurrar. A I. pára de empurrar. A Ma. sai do triciclo. A Inês anda de triciclo.*



Com estas duas situações comprovo que, sem dúvida alguma, as crianças são seres empáticos. Como se pode verificar na situação 1, o L. reconhece e compreende o sentimento do Lu. Mas também na situação 2, a Ma. mostra que compreende a vontade da I. querer andar, conseguindo negociar com ela sem qualquer intervenção do adulto. Assim, as crianças envolveram-se em experiências-chave como: comunicar não-verbalmente e verbalmente, expressar emoções, mostrar empatia pelos sentimentos e necessidades dos outros, movimentar objetos, distinguir “eu” dos outros, fazer coisas por si próprio e ainda resolver problemas com que se deparam.

Nesta compreensão estas interações foram importantes para o desenvolvimento social e emocional, na medida em que permitiram as crianças revelarem capacidades de cooperação, confrontação e negociação. De acordo com Oliveira (2002), “Ao interagirem umas com as outras, as crianças estão a estabelecer relações de cooperação, confrontação, busca de consenso” (p.142). E ainda conforme Brickman e Taylor (1991) “à medida que as crianças se tornam mais maduras e adquirem experiência de resolução de conflitos, elas vão passando a encontrar as suas próprias soluções para os problemas” (p.41).



Assim, em forma de conclusão desta intervenção posso finalizar dizendo ter sido uma proposta bastante rica ao promover novas interações, quer com novos objetos, quer com os pares e os adultos.

#### 4.1. Avaliação Reflexiva da Intervenção Pedagógica

Efetivamente, posso confessar que ao longo deste percurso surgiram algumas dificuldades em delinear atividades por o tempo ser reduzido para o que me propunha, sendo que o desenvolvimento de competências sócio-emocionais em crianças destas idades, é um processo gradual e lento. Também o facto de neste período existir atividades organizadas pela equipa pedagógica da instituição.

No entanto, todos os pontos descritos na planificação *[ver anexo 7]*, tais como: as experiências-chave em que se poderiam envolver; os objetivos da atividade; a breve descrição da atividade e

estratégias a seguir; os recursos a utilizar; a avaliação; o papel do adulto revelaram-se essenciais para o delineamento das intervenções, assim como, a documentação me apoiou para tal. Como referem Brinkmann e Taylor (1991) as experiências-chave “provêm daquilo que as crianças realmente querem fazer (por exemplo, montar e desmontar objectos) e não das noções do adulto” (p.66). Porém, tendo em conta que uma planificação tem o cariz de orientar e não de algo a ser seguido, algumas vezes apenas serviram para me apoiar quanto às propostas de envolvimento em experiências-chave que favorecessem o desenvolvimento social e emocional. De igual modo, para me auxiliar na avaliação desse mesmo envolvimento através dos indicadores chave de desenvolvimento promotores de desenvolvimento sócio-emocional.

Prosseguindo, a avaliação da minha intervenção pedagógica é descrita neste subponto, em linha com uma entrevista realizada à educadora cooperante sobre esta *[ver anexo 8]*.

Na medida em que esta intervenção teve como base uma aprendizagem ativa e estratégias que ampliassem as oportunidades de interações em grande, pequeno grupo e pares, que favorecessem o reconhecimento das emoções, proporcionassem novas explorações no espaço exterior e favorecessem a relação entre a família e a instituição, de uma forma geral., posso avaliar esta intervenção de forma favorável. Como exposto na primeira parte deste relatório, quando são dadas oportunidades de conhecimento de si próprio através da empatia, do reconhecimento das emoções e de interações e relações de confiança sustentadas na cooperação e negociação, estamos a contribuir para o desenvolvimento social e emocional. Com efeito, todos os momentos de interação foram aproveitados para promover o desenvolvimento de competências sócio-emocionais. Neste entendimento, os registos de observação, a reflexão e a documentação revelaram-se grande aliados para tal.

Pelo descrito ao longo do desenvolvimento e análise do Projeto de Intervenção Pedagógica, à luz dos meus objetivos, das necessidades e interesses das crianças, todas as intervenções permitiram um rico envolvimento em experiências-chave que promovem o desenvolvimento social e emocional. No entanto, as propostas de exploração e experimentação de novos materiais, bem como as propostas que envolveram o espaço exterior e tudo o que a ele diz respeito, permitiram que as crianças se envolvessem em inúmeras e distintas experiências-chave relacionadas com o pretendido. Recorrendo às respostas da educadora cooperante, esta considera que todas as intervenções foram significativas, na medida em que os materiais propostos foram diversos e distintos, assim como a divergência dos espaços [ver resposta 9 do anexo 8].

Ao serem proporcionadas intervenções que tinham como alicerce a aprendizagem ativa, de uma forma geral, todas as crianças revelaram uma evolução significativa, quanto à exploração e envolvimento



com os materiais e interações com os adultos. Relativamente às interações que estabeleciam com os pares, também mostraram um grande progresso, que favoreceu o conhecimento de si próprio, o reconhecimento das emoções e conseqüentemente as relações de confiança. Tal entendimento também é referido pela educadora cooperante [ver resposta 4 do anexo 8].

É ainda importante salientar a importância da instituição-família, porque todos os momentos foram partilhados com os pais e contaram com a colaboração destes para que fossem criadas estas oportunidades de promoção do desenvolvimento social e emocional, como se pode analisar pela resposta da educadora cooperante [ver resposta 7 do anexo 8]. Segundo Sarmiento e Marques (2002, p.27 cit in Fernandes, 2011) “regras que o regem precisam de ser negociadas, discutidas e construídas por todos os intervenientes” (p. 15) para que haja colaboração, uma vez que “O ato educativo não é atributo exclusivo da família nem do educador, mas de ambos em simultâneo” (Brito, 2013, p.32).

Finalizando, quero salientar que durante o desenvolvimento do Projeto de Intervenção Pedagógica, foi importante introduzir com mais frequência o tempo de grupo pois foi promotor de interações enriquecedoras. As crianças envolveram-se em variadíssimas experiências-chave e lado a lado construíram competências a nível social e emocional. Neste entendimento a aprendizagem ativa foi indispensável para alcançar os objetivos estabelecidos e que foram concretizados pelas crianças. Também foram estes que através da observação me possibilitaram compreender para assim apoiar e desafiar as crianças.

Pelo exposto no subponto anterior até então, posso afirmar que ao longo da intervenção pedagógica foram estabelecidas oportunidades de aprendizagem, tanto no que se refere à construção de competências profissionais por minha parte, mas também pela construção de capacidades e competências que as crianças desenvolveram.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Confrontando-me com o fim deste longo percurso e pelo apresentado até então, posso referir que construí muitas aprendizagens profissionais quer junto das crianças, quer junto dos adultos a vários níveis.

Vasconcelos (2011, p. 155) citada por Marchão (2012, p. 9) menciona que “ ‘o direito à creche’ é um direito a ser reconhecido não apenas porque é necessário apoiar as famílias que trabalham mas porque a creche, enquanto serviço, tem, em si mesma, um valor intrínseco e pode contribuir para o desenvolvimento das crianças (...)” e “A partir da variedade de experiências que vive, a criança vai-se apropriando de tradições, crenças, princípios e valores morais partilhados no seu grupo social” (Matta, 2001, p.295).

Nesta compreensão, posso referir que efetivamente foram construídas muitas aprendizagens profissionais quer junto das crianças, quer junto dos adultos a vários níveis. Compreendi que presença do adulto é fundamental para que a criança se sinta bem e se envolva nas atividades, pois só assim o educador consegue chegar à motivação da criança, estabelecendo contacto direto com ela, participando na comunicação de dar e receber, fazendo com que a criança partilhe sentimentos, opiniões, experiências. DeVries e Zan, 1998, dizem que “ A hora da atividade talvez seja o período mais importante do dia de uma sala (...). Trata-se de um período no qual as crianças optam por envolver-se em jogos de grupo (...)” (p.232), o que pude constatar em momentos de reflexão.

Inicialmente, aliando a prática aos conhecimentos e ensinamentos, percebi que uma das responsabilidades mais importantes dos educadores é o planeamento estruturado e organizado de um ambiente físico de uma sala de creche. Também que, a seleção dos materiais, deve apoiar as competências das crianças e os seus interesses, proporcionando que se envolvam em interações que facilitem o desenvolvimento sócio-emocional. Do mesmo modo, no que diz respeito à rotina diária, compreendi que tudo o que deve ser proposto às crianças deve ir de encontro à sua rotina diária, por isso apropriar-me delas para estabelecer estratégias foi essencial, pois “ (...) podem também contribuir para o seu bem-estar emocional” (p.229).

Compreendi que é importante a forma como respondemos às crianças e como nos demonstramos recetivos, uma vez que como Brikmann e Taylor, 1991, aludem “os adultos ajustam a informação e a forma de a transmitir ao modo como a criança compreende o mundo. Comunicam por palavras e por gestos que a criança compreende e adaptam-se ao estilo de comunicação da criança” (p.32). Nesta linha, Portugal, 1998, também expõe que “O educador deve ser capaz de articular o jogo e

as necessidades de aprendizagem da criança apresentando alternativas às ideias correntes que trabalhar com bebés é pouco motivador, rotineiro e aborrecido” (p.198), da mesma forma que Laevers (cit in Portugal e Laevers, 2010), salva que a atividade “ É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento. Em resultado: o desenvolvimento acontece (p. 25).

*Com espírito de entreaajuda e cooperação, as educadoras tentam conversar com as crianças num estilo que não baralhe ou oprima o bebé ou a criança com tanta fala adulta. Comunicam e conversam de forma equilibrada, esperando a sua vez, deixando espaço para as respostas da criança (Post e Hohmann, 2011, p.78).*

Além disso, também tive a oportunidade de entender que “Enquanto seres sociais auto-motivados, os bebés desempenham um papel activo na moldagem das relações de confiança de que dependem.”, promovendo também o “desenvolvimento físico e equilíbrio emocional“ (Post e Hohmann, 2011, pp.32-33), assim como através de interações e de observações pude perceber que o conhecimento, verdadeiramente “não emerge dos objectos ou da criança, mas das interações que se estabelecem entre as crianças e esses objectos” (Hohmann e Weikart, 2011, p.19).

Pude também perceber que há uma grande semelhança entre o envolvimento e o bem-estar, porque,

*Se a criança está bem consigo mesma, com o ambiente que a rodeia e com os outros, facilmente está motivada, facilmente se interessa pela descoberta e pelas novas experiências, deixando-se levar, deixando-se envolver, saboreando, deliciando-se, tirando proveito de cada momento que vive. Esta entrega da criança, sem reservas, a estes momentos de descoberta, de brincadeira, de novas experiências, são, naturalmente espelho de um total envolvimento, de uma total busca de motivação no seu “eu” (Piscalho & Calheiros, 2013, p. 260).*

Foi também essencial construir o conhecimento de que o educador deve estar atento a todas as comunicações das crianças, tendo em vista o desenvolvimento do seu potencial, a formação livre da sua personalidade e o desenvolvimento de competências e capacidades e de descoberta do saber, respeitando os ritmos de cada uma (Marques, 2000, p.94), reconhecendo também que “(...) 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, pp. 176), quer com os pares, quer com adultos, encarando-as como atores sociais competentes, capazes de resolver situações de conflitos, de uma forma colaborativa, justa e pacífica.

Numa das minhas leituras achei curiosas as palavras de Bronson (2000) por expor que o controlo das emoções e dos comportamentos também fazem parte da autorregulação do indivíduo, onde entende-se por controlo emocional a capacidade de regular o entusiasmo de forma adequada, tendo em vista o alcance dos seus objetivos, bem como de orientar a expressão comportamental dessas emoções de um modo socialmente “aceite”, o que na prática pude realmente evidenciar.

Na verdade, refletir sobre a minha prática a cada dia/ semana foi muito importante porque permitiu-me ter uma visão da prática em cruzamento com a teoria. Também não posso deixar de mencionar que todas as evidências, presentes no desenvolvimento e análise do Projeto de Intervenção pedagógica, deixam-me afirmar que este sustenta-se pelos pressupostos desenvolvidos pelo modelo curricular High/Scope, considerados como ingredientes da aprendizagem ativa, sendo eles os seguintes: bebés e crianças até aos 3 anos aprendem porque querem, num contexto de relações de confiança com todo o seu corpo e todos os seus sentidos e comunicam aquilo que sabem (Post e Hohmann, 2011, p.22-23). E ainda que “Antes de as crianças começarem a falar, é também através da acção que expressam aos adultos atentos aquilo que vão descobrindo e sentindo” (Post e Hohmann, 2011, p.24).

Assim, concluindo importa invocar as palavras de Formosinho (2007) sobre a ética profissional considerando-a, o que efetivamente concordo, como “uma busca pessoal que visa fundamentar as ações morais integrando razão e a emoção, de acordo com a subjetividade do indivíduo” (p15). Logo, a ética profissional insere-se num conjunto de normas consideradas essenciais nestes campos de ação e que a conduzem, tendo em conta as crenças, os valores e os princípios do educador, orientando-o para uma boa prática e por isso posso e devo fechar este ciclo com as seguintes palavras que me fazem todo o sentido

*(...) no final do período de formação previsto observa-se, numa lógica de continuidade do processo de aprendizagem, a evidenciação de um saber reconfigurado, de uma perspetiva corrigida, aprofundada ou ampliada, isto é, de um processo de desenvolvimento gradual, progressivo, intencional e suportado, quer do ponto de vista científico, quer na gestão da relação pessoal e afetiva (Sá Chaves, 2004, p. 10).*

## LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Depois de tudo o exposto até então, posso comprovar que o Projeto de Intervenção Pedagógica revela-se essencial para a construção de aprendizagens profissionais. Possibilita conciliar fundamentos teóricos com a prática e assim desenvolver competências a vários e distintos níveis, mas essencialmente, em meu entender, possibilita a construção do entendimento de que é necessária e indispensável a intencionalidade pedagógica. De outra forma, não podemos apoiar o desenvolvimento das capacidades e competências das crianças, em linha com o bem-estar emocional, essencial para criar crianças felizes e conscientes do mundo que a rodeia.

Nesta compreensão, de acordo com Portugal & Laevers (2010), “desenvolver práticas pedagógicas mais experienciais, significa implementar práticas pedagógicas mais inclusivas” (p. 17). É definido o conceito de educação experiencial como o “ momento em que tentamos entrar em contacto com a experiência do outro e perceber primeiro que tipo de ambiente devemos criar para essa pessoa” (Laevers, 2008, p.5).

Como forma de conclusão, quero referir que o Projeto de Intervenção Pedagógica tem um grande valor pessoal e profissional, na medida em que possibilita o conhecimento de valores, crenças e princípios pessoais que devem ser doseados ao longo da prática profissional. Tal entendimento é denominado por ética profissional, invocando Oliveira-Formosinho (2007), esta é “uma busca pessoal que visa fundamentar as ações morais integrando razão e a emoção, de acordo com a subjetividade do indivíduo” (p15). Logo insere-se num conjunto de normas consideradas importantes nestes campos de ação e que a conduzem, tendo em conta as crenças, os valores e os princípios do educador, orientando-o para uma boa prática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). Manual DQP: Desenvolvendo a Qualidade em Parceria. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Brito, S. (2013). *Envolvimento Parental em Contexto de Creche*. Universidade do Minho. Instituto de Educação.
- Brikmann, N.A. & Taylor, L.S. (1991) *Aprendizagem Ativa*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bronson, M. (2000). Self-regulation in early childhood: nature and nurture. New York: The Guilford Press.
- Coutinho, C., P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M<sup>a</sup> J., Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. (pp. 455- 479). Instituto Educação: Universidade do Minho. Vol. XIII. Psicologia Educação e Cultura.
- DeVries, R & Zan, B. (1998): *A ética na Educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Dewey, J. (1979). *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Eckerman, C., Davis, C., & Didow, S. (1989). *Toddlers' Emerging Ways of Achieving Social Coordinations with a Peer*. Child Development, 60.
- Epstein, A.S. (2014). *Social and emotional development*. Ypsilant: High/Scope Press.
- Fernandes, M. (2011). *Envolvimento da Família na Educação de Infância: Algumas Potencialidades*. Universidade do Minho. Instituto de Educação.
- Hohmann, M. e Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & McClellan, D. (1996). *O Papel do Professor no Desenvolvimento social das Crianças*. In J. Oliveira Formosinho (org.), *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade*. (pp. 11-47). Lisboa: Texto Editora.
- Kemple, K.M. & Hartle, L. (1997). *Getting along How teachers can support children 's peer relationships*. Early Childhood Education Journal, 24 (3). Pp.245-251.
- K.M.Kishimoto, Tizuki Morchida (2007). PINAZZA, Mônica Appezzato. (orgs). *Pedagogia (s) da infância – Dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Lockart, S. (2011). *Active Learning for infants and Toddlers: Even the youngest children actively engage the world around them*. Highscope, org.
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Marchão, A. (setembro/dezembro 2012). *Ouvir e escutar as educadoras de infância: conexões sobre a creche e perspectivas sobre a formação*. Lisboa: Cadernos de Educação de Infância, n.º 97. Edição APEI.

- Marques, R. (2000). *Dicionário breve de pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença. 1ª Edição.
- Matta, Isabel. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sá Chaves, I. (17 de Setembro de 2004). *Discutindo sobre portfólios nos processos de formação*. (O. d. professor, Entrevistador).
- Sá-Chaves, I. (2007). *Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vasconcelos, T. (2011). *A recomendação: A educação dos 0 aos 3 anos*. Conselho Nacional de Educação. Disponível em:  
[http://www.cm-peniche.pt/uploads/CPCJ/21-04\\_2011Recomendacao\\_ConselhoNacionalEducacao.pdf](http://www.cm-peniche.pt/uploads/CPCJ/21-04_2011Recomendacao_ConselhoNacionalEducacao.pdf)
- Oers, B. V. (2009). *A ZDP, zona de desenvolvimento próximo*. In: Ministério da educação (2009). *Redescobrir Vigotsky (Destacável)*. Noesis. Vol.77.
- Oliveira-Formosinho, Júlia. (2007). "Pedagogia (s) da infância: Reconstruindo uma praxis de participação". In J. Oliveira-Formosinho, T.M. Kishimoto, M.A. Pinazza (Orgs.). *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Coleção Infância nº 18. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. (2014). *Envolvimento Parental em Creche*. Universidade do Minho. Instituto de Educação.
- Oliveira, Z. (2002). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS.
- Piaget, Jean (1972). *Psicologia e Pedagogia (2ª Edição)*. Editora: Forense.
- Piscalho, I. & Calheiros, M. (2013). *Interações. "Quefazeres... Um percurso de reflexão e ação na formação inicial"*. 257-282.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e aprendizagem na infância*. In Conselho Nacional de Educação (Org.); I. Alarcão (Coord.); M. I. Miguéns (Dir.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche – *Perspectivas de formação Teóricas e Práticas*. In *Infância e Educação - Investigação e Práticas*, Revista GEDEI, 1, pp. 85-106.

Portugal G. (1998). *Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

Post, J., Hohmann, M. & Epstein, A. S. (2013). *Tender Care and Early Learning: Supporting Infants and Toddlers in Child Care Settings (2nd ed)*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Educação em creche.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Renoult, N., Renoult, B. e Vialaret, C. (1994). *Dramatización infantil. Expressarse através del teatro*. Madrid: Narcea Ediciones.

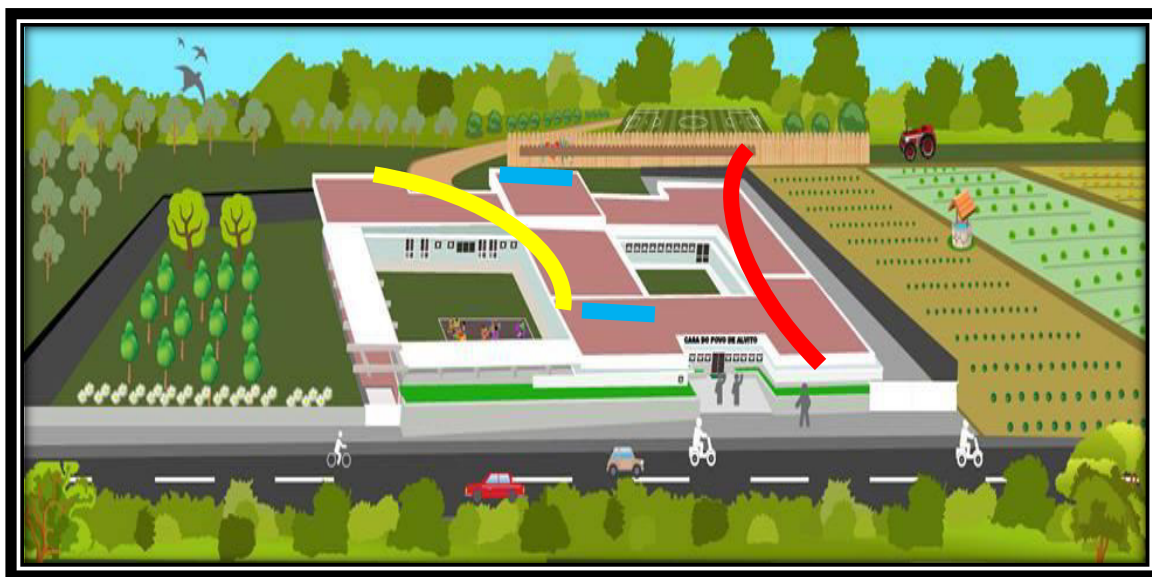
#### **WEBGRAFIA**

Decreto-Lei n°241/2001, de 30 de Agosto. *Perfil Especifico de Desempenho Profissional do Educador de Infância*. [http://neebuminho.weebly.com/uploads/1/1/3/4/11346831/decreto\\_lei\\_241.2001.pdf](http://neebuminho.weebly.com/uploads/1/1/3/4/11346831/decreto_lei_241.2001.pdf)



# ANEXOS

## ANEXO I – PLANTA DA INSTITUIÇÃO ONDE SE CONCRETIZOU O PROJETO DE INTERVENÇÃO



Legenda:

Valência de creche      Valência de Lar de idosos      Espaços em comum

## ANEXO II – HISTÓRIA CRIADA PARA A REPRESENTAÇÃO DAS EMOÇÕES

Esta é a história de uma flor,

Uma flor que se sente triste quando não cuidam dela ...

Uma flor que se sente zangada quando não cuidam dela...

Uma flor que se sente assustada quando não cuidam dela ...

Uma flor que se sente com medo quando não cuidam dela ...

Uma flor que chora quando não cuidam dela ....

E se conversarmos com ela? Vamos perguntar o que podemos fazer para ajudar?

(A flor precisa de ser regada com água)

Vamos tentar regar a flor??

Vamos pedir ajuda

A flor passa a ser...

Uma flor feliz, porque cuidam dela...

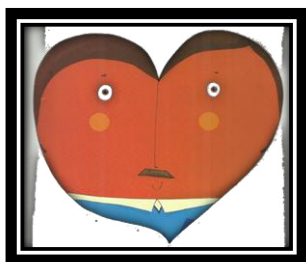
Uma flor confiante, porque cuidam dela ...

Uma flor que brinca porque se sente confiante e feliz.

### ANEXO III – LIVRO DA HISTÓRIA “O LIVRO DOS CORAÇÕES”



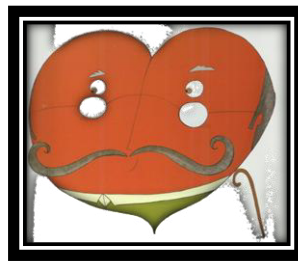
### ANEXO IV – IMAGENS DO LIVRO DOS CORAÇÕES QUE REPRESENTAVAM CADA ELEMENTO DA FAMÍLIA



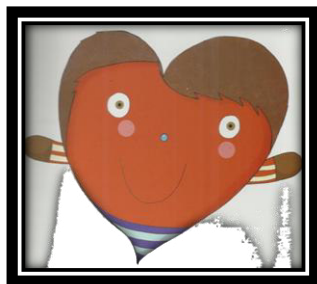
Coração do Pai



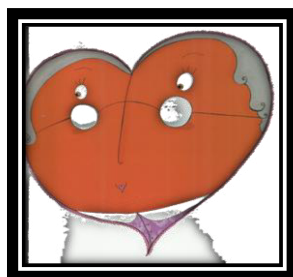
Coração da mãe



Coração do avô



Coração do irmão



Coração da avó

## ANEXO V – LETRA DA MÚSICA DA INTERVENÇÃO “O CARACOL”

Debaixo daquela couve estava um caracol (gesto a espreitar)

Com uma casca dura (gesto a apontar para as costas)

E um corpinho mole (mãos a deslizar pelo corpo)

Tem dois olhinhos, em dois pauzinhos (gesto com o dedo indicador de cada mão levantado sobre a cabeça)

Caracol! Caracol! (Com as duas mãos ao lado da boca como se estivesse a chamar)

Anda-te estender a sol (braços esticados, como se a espreguiçar)

## ANEXO VI– MATERIAL UTILIZADO PARA A EXPLORAÇÃO DOS LÁPIS DE PASTEL NO EXTERIOR



Papel de cenário exposto no espaço exterior

## ANEXO VII – EXEMPLO DE PLANIFICAÇÃO

Local		Sala		Faixa etária		
IPSS Casa do Povo de Avito (Barcelos)		Sala das estrelinhas		13 aos 23 meses		
Supervisora da Universidade do Minho Maria Cristina Cristo Parente		Orientadora cooperante Manuela Macedo		Mestranda estagiária Adriana Sá Pg30014		
Semana 14 de Junho a 16 de Junho		Ano 2016				

Dia	Experiências-Chave	Objetivos	Atividade/Estratégias	Recursos	Avaliação/ Papel do adulto	Documentação
14 de Junho de 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolver problemas com que se depara ao explorar</li> <li>- Fazer coisas por si próprio</li> <li>- Expressar emoções</li> <li>- Criar relações com os pares</li> <li>- Desenvolver jogo social</li> <li>- Movimentar objetos</li> <li>- Explorar sons</li> <li>- Comunicar verbal e não-verbalmente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar as oportunidades de interações em grande grupo e pares;</li> <li>• Favorecer o desenvolvimento de novas competências</li> </ul>	<p><b>Atividade:</b> (Na sala) Em grande grupo (16 crianças) cantam-se os bons dias. De seguida, será repetida a atividade dos instrumentos musicais.</p> <p><b>Estratégias:</b> → Dar tempo para se expressarem e movimentarem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrumentos com material reciclado (Balão com arroz; Tambores e espécie de pandeireta)</li> </ul>	<p><b>Avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar o envolvimento das crianças;</li> <li>- Registrar os comentários durante a exploração;</li> <li>- Observar e registar as expressões emocionais;</li> <li>- Observar a linguagem utilizada para se expressarem.</li> </ul> <p><b>Papel do adulto:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Fotografias</li> <li>* Registo de incidentes</li> </ul>

					<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar oportunidade de novas interações</li> <li>- Usar uma linguagem verbal de fácil compreensão.</li> <li>- Conceder às crianças tempo de exploração e experimentação;</li> <li>- Conceder às crianças a oportunidade de se expressarem livremente;</li> </ul>	
<b>15 de Junho de 2016</b>	Atividade proposta pela educadora*	Atividade proposta pela educadora*	Atividade proposta pela educadora*	Atividade proposta pela educadora*	Atividade proposta pela educadora*	Atividade proposta pela educadora*
<b>16 de Junho de 2016</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolver problemas com que se depara</li> <li>- Expressar iniciativa</li> <li>- Fazer coisas por si</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliar as oportunidades de interações em pequeno,</li> </ul>	<p><b>Atividade:</b> <i>(Em sala)</i> Em grande grupo (16 crianças) cantam-se os bons</p>	- 5 Triciclos	<p><b>Avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Registrar os comentários das crianças;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Fotografias</li> <li>*Registo de incidentes</li> </ul>



	<p>próprio</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer relações com outros adultos</li> <li>- Criar relações com os pares</li> <li>- Expressar emoções</li> <li>- Comunicar verbal e não-verbalmente</li> <li>- Participar na comunicação dar e receber</li> <li>- Explorar coisas e objetos</li> <li>- Movimentar objetos</li> </ul>	<p>grande grupo e pares;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar novas interações;</li> <li>• Favorecer o desenvolvimento de novas competências;</li> </ul>	<p>dias.</p> <p><i>(No pavilhão)</i></p> <p>De seguida, as crianças serão dirigidas para o pavilhão, terão a oportunidade de andar de triciclo.</p> <p><b>Estratégias:</b></p> <p>→ Utilizar vários triciclos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar as expressões das crianças;</li> <li>- Observar e registar como se expressão para verbalizar;</li> </ul> <p><b>Papel do adulto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar e desafiar as crianças para que se movimentem no triciclo dando-lhes tempo;</li> <li>- Apoiar as crianças durante a atividade.</li> </ul>
--	--	---	--	---

\*A atividade apesar de ter sido mediada pela educadora, foi definida com a colaboração de toda a equipa educativa da sala.

## ANEXO VIII – ENTREVISTA COM A EDUCADORA COOPERANTE

Questões	Respostas
<p>1. Tendo em conta o grupo de crianças em que medida considerava importante a criação de oportunidades de desenvolvimento social e emocional?</p>	<p>“Considero muito importante o desenvolvimento social e emocional neste grupo de crianças. Primeiro porque é um grupo que, em termos de idades a aquisição de marcha se dará até aos 23 meses. Ou seja, neste grupo e durante este ano letivo veem-se as primeiras interações, os primeiros conflitos em relação a brinquedos, por exemplo e ao mesmo tempo a resolução. Daí ser muito importante o desenvolvimento social e também o desenvolvimento emocional. Tanto o projeto da Adriana foi de encontro a esse tema, como o projeto de grupo e o próprio projeto educativo da instituição. “Educador pelos valores, pelas emoções.”</p>
<p>2. Então considera ter sido um plano favorável relativamente ao grupo em questão?</p>	<p>“Sim! Concordo plenamente. Daí, a Adriana chegou depois de ser elaborado o projeto de grupo e no entanto percebeu bem qual eram as principais necessidades do grupo e as minhas preocupações ao mesmo tempo e dos adultos que acompanham o grupo. Daí sim considero que fez todo o sentido.”</p>
<p>3. De uma maneira geral, as intervenções responderam aos interesses e necessidades do grupo?</p>	<p>“Sim. É um grupo de crianças pequeno e como já disse estavam a descobrir-se como crianças, como pessoas e ao mesmo tempo o outro. Foram importantes as interações que teve em relação ao grupo e também quais eram as necessidades e as crianças necessitam de quê? De atenção, necessitam de carinho, necessitam de atividades diversificadas., de experiências diferentes e a Adriana aí sim teve muita atenção em relação a isso.”</p>
<p>4. Gostaria que fizesse uma apreciação geral da evolução das crianças relativamente às</p>	<p>“Como é óbvio, apenas com a rotina diária de uma criança, mesmo em crianças que não estão em contextos de escola, obviamente que as interações ao longo do tempo vão ser cada</p>



<p><b>interações.</b></p>	<p>vez mais intensas e diversificadas. Ora num contexto de escola, em que colocamos a criança em diferentes experiências e propomos, ou seja, temos intenção educativa naquilo que propomos às crianças, obviamente que notei uma grande diferença em relação ao início da implementação do seu projeto para o final deste. Ou seja, as crianças no final do ano letivo, tornaram-se crianças que compreendiam os sentimentos das outras, por exemplo, sempre que alguma chorava e temos que dar exemplos práticos porque eram crianças pequenas. Por exemplo, em relação à brincadeira livre quando no início do ano não compreendiam porque tinham que partilhar ... Por exemplo, quando colocavas vários materiais na sala e todos queriam o mesmo, ali criava-se uma oportunidade de aprendizagem. A... a tua forma constante de lidar com esses conflitos e com essas pequenas oportunidades, fez com que ao longo do ano as crianças se tornassem mais autónomas nesse tipo de resoluções e ao mesmo tempo se preocupassem com os sentimentos das outras, aí desenvolvimento emocional também. Se faço chorar, é negativo o que eu estou a fazer. Elas próprias conseguiram tornarem-se um pouco mais autónomas ao longo do ano, isso sim, notei também.”</p>
<p><b>5. Recorrer ao espaço exterior como uma das estratégias de promoção de competências sociais foi essencial para o grupo? Recordase de alguma situação específica?</b></p>	<p>“Considero importante sim a exploração do exterior e lembro-me de uma situação em específico, de uma atividade em específico. Que foi o dia da criança.. que notei... Ou seja, a forma como foi colocada essa atividade de exploração, de um painel, em que cada criança ia lá e coloria da forma como queria, mas ao mesmo tempo, o facto de isso ter sido feito pela primeira vez no exterior, ou seja uma atividade de escrita, ou de desenho no exterior, eles gostaram por aí, e ao mesmo tempo eles podiam também explorar o espaço exterior. Eles brincavam no espaço exterior e voltavam para a atividade, houve ali um bom doseamento entre essas duas partes que eu acho que é muito</p>

	<p>importante para o grupo. Eu lembro-me muito bem dessa atividade. Outros momentos que eu também considerei importante, foi, por exemplo, o fazer os bons dias no espaço exterior. Só o mudar o tapete da sala para o espaço exterior, muda o ambiente, desperta a atenção das crianças e por isso foi uma boa estratégia. Como contar uma histórias em vez de contar na sala, até conta no exterior, sendo uma situação planificada ou não. Muitas vezes nem era planificada e a Adriana percebia que naquele momento o que é que o grupo necessitava, ás vezes o grupo necessitava mesmo de sair daquele espaço e o exterior corria sempre bem. Acho que foi muito positivo essa estratégia.”</p>
<p><b>6. Considera ter sido proveitoso apoiar uma das estratégias na relação instituição-família para promover e desenvolver relações sociais nas crianças? Porquê?</b></p>	<p>“Sim. A... houve...Todos os dias proporcionava-se isso. Ou seja, sempre que um pai entregava a criança a Adriana tinha sempre, o à-vontade em primeiro lugar, claro. Mas também o interesse em contar com a família, em passar essa informação para a família. A Adriana nunca se pôs à parte disso. Ou seja, nunca encarou isso como: “ é da responsabilidade da educadora” e os pais também perceberam que a Adriana estava lá, a estagiar, mas ao mesmo tempo estava a enriquecer as experiências dos seus filhos. “</p>
<p><b>7. E em relação a essa relação instituição-família recorda-se de algum momento em específico. Ou interação minha para com os pais? Nas chegadas ou nas partidas por exemplo</b></p>	<p>Nas chegadas lembro-me muitas vezes que quando a Adriana observava nos dias anteriores, o que isso também é importante, algumas aquisições importantes também transmitia isso à Família, o que é importante. Outras atividades que desenvolveu.. o dia da Família, lembro-me. Porque pediu fotografias da própria Família das crianças, fez uma série de atividades com isso. Houve ali um diálogo com a criança e elas ficam sempre contentes quando falam dos pais e lembro-me .. lembro-me não. Outros aspectos que tive em relação a isso, foi o facto da Adriana querer sempre estar presente nas reuniões dos pais. Os pais ao verem a Adriana lá, viam que sim, a</p>

	<p>Adriana faz parte desta sala, preocupa-se com os nossos filhos, faz parte desta sala. A prova disso, foi que no final do ano, os pais quiseram oferecer um livro de dedicatórias à Adriana. Não foi proposta minha, nem das auxiliares da sala, por isso, foi bem concretizada a relação instituição-família.</p>
<p><b>8. De uma forma geral, não só especificamente sobre o tema do meu projeto, mas em relação a tua aquilo que nós (obviamente sabemos que dentro de um contexto de creche dificilmente é só aquilo a que nos propomos a que eles alcancem) considera ter percebido alguma evolução significativa no grupo de crianças. Do género, por exemplo, às vezes alguma interação que eu tivesse com eles, não diretamente relacionadas com o projeto, mas nomeadamente relacionadas com as rotinas, com outro tipo de coisas que fazem parte do dia-a-dia das crianças que ache relevante?</b></p>	<p>“Pronto, como disse à pouco, eu senti que apesar do que estava planeado, a Adriana facilmente conseguia adequar o que tinha planeado ao que o grupo estava a precisar naquele momento. O mudar às vezes de local, é favorável. Essencialmente a creche é composta por atividades de rotina diária e é aí que eu consigo ver que a Adriana tinha sempre uma atenção especial a todas as crianças. Ou seja, na hora da refeição dava atenção a cada uma delas, o deitar ... eram tudo momentos para a Adriana se aproximar das crianças, de manter relações afetivas com as crianças e foi-se intensificando ao longo do ano. Cada vez estava mais à-vontade em relação ao grupo e o grupo em relação a si. Por isso, o que eu notei mais, foi isso, ao longo do tempo foi conseguindo chegar sempre mais perto das crianças e isso reflete-se no grupo, no comportamento do grupo, do desenvolvimento do grupo, como é óbvio.”</p>
<p><b>9. De todas as intervenções que fiz considera que alguma tenha sido mais significativa?</b></p>	<p>“Eu não consigo destacar apenas uma. A Adriana sempre teve uma preocupação, interesse vá, em articular comigo, claro porque já tinha um projeto pensado para o grupo. Conversávamos muito, tínhamos as nossas reuniões semanais, às vezes diárias. Articulou muito bem com as auxiliares, com as outras colegas quando eram atividades que envolviam as outras salas, por isso eu não consigo destacar apenas uma. Destaco sim, sempre a sua importância por diversificar o tipo de</p>

atividades, as áreas de desenvolvimento das crianças, as matérias, sempre tendo em vista a criança. Porque encontram-se nessa fase, na fase de explorar o mundo que as rodeia. A Adriana sim, durante toda a sua intervenção preocupou-se com isso, de diversificar os locais, no pavilhão, na sala do prolongamento que havia sempre uma oportunidade de explorar, ou uma música, que as crianças gostam. Por isso não só aquilo que está planejado devem ser tidos em conta, ou avaliado. Também todos os outros momentos da rotina diária são importantes e sei que a Adriana teve sempre atenção em todos esses momentos, não só os que tinha planejado para o dia. Posso reforçar, posso realçar uma coisa, a Adriana sempre teve atenção em manter-se próxima das crianças, em manter uma relação afetiva com as crianças e é nisso que eu e a instituição nos preocupamos. Através dos afetos, da afetividade, das emoções das crianças que nós conseguimos educar e foi por aí que também o projeto que pensou para o grupo teve sucesso. Por causa disso. A Adriana era a amiga Adriana que ia lá e nos dias que não ia as crianças perguntavam por si. Acima de tudo era uma amiga que gostava das crianças e que as crianças sentiam que faziam parte da vida da Adriana.