



Universidade do Minho
Instituto de Educação

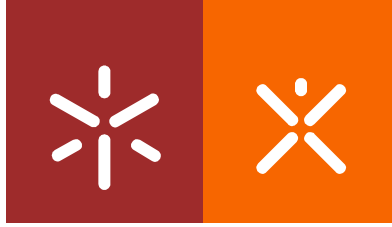
Vânia Patrícia Cardoso Teixeira

**Interações e desenvolvimento de
competências socio emocionais na
Creche e no Jardim de Infância**

Vânia Patrícia Cardoso Teixeira | Interações e desenvolvimento de competências socio emocionais na Creche e no Jardim de Infância

UMinho|2021

julho de 2021



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Vânia Patrícia Cardoso Teixeira

**Interações e desenvolvimento de
competências socio emocionais na
Creche e no Jardim de Infância**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar

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

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença [abaixo](#) indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimentos

Terminada esta etapa do meu percurso acadêmico, marcada por inúmeras aprendizagens ao nível pessoal e profissional, torna-se indispensável agradecer às pessoas que fizeram parte deste percurso e que de alguma forma contribuíram para a concretização deste sonho, em particular:

A todas as crianças, por de uma forma tão especial e fascinante tornarem possível esta experiência.

À Professora Doutora Fátima Vieira, pela orientação, pela escuta, pelos conselhos e pelas aprendizagens construídas, tornando possível a concretização deste trabalho.

À Educadora de Creche, pela forma como encara o seu trabalho, pela dedicação e entrega às crianças, pela disponibilidade e apoio demonstrados, pelas aprendizagens que com ela construí, pela forma como me integrou na equipa educativa e me ajudou a crescer como profissional e como pessoa.

À Educadora de Jardim de Infância, pelo modo como me acolheu e integrou, pela experiência que me proporcionou nesta valência, pelas aprendizagens construídas e partilhadas.

A toda a equipa educativa de Creche e de Jardim de Infância, pela forma acolhedora como me receberam, assim como pela disponibilidade, apoio e aprendizagens.

À minha mãe e à minha família pela convivência, pelo apoio incondicional, pela compreensão, pelos conselhos, pela dedicação, por estarem sempre presentes.

Aos meus amigos que me acompanharam ao longo deste percurso, pela amizade, pelos conselhos e pela troca de experiências. Em especial, à Rita, à Beatriz e à Vânia.

Obrigada!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Interações e desenvolvimento de competências socio emocionais na Creche e no Jardim de Infância

Resumo

O presente relatório insere-se no âmbito do Estágio, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, e intitula-se: Interações e desenvolvimento de competências socio emocionais na creche e no Jardim de Infância. Ao longo deste relatório apresenta-se o projeto de intervenção pedagógica supervisionada desenvolvido ao longo do estágio, levado a cabo em Creche e, posteriormente, em Jardim de Infância.

Com o desenvolvimento do projeto em Creche ambicionei averiguar a importância das interações adulto-criança e a sua influência na aprendizagem de competências de empatia, iniciativa e autonomia das crianças. Em contexto de Jardim de Infância, pretendi compreender o contributo do trabalho de projeto para o desenvolvimento de competências socio emocionais de cooperação, empatia, resolução de conflitos, iniciativa e autonomia das crianças.

Em Creche o grupo era constituído por 14 crianças entre os 5 e os 16 meses de idade e em Jardim de Infância o grupo era composto por 18 crianças na faixa etária dos 3 aos 6 anos.

As atividades e estratégias de intervenção serão fundamentadas, descritas e avaliadas procurando revelar o contributo que deram para a mudança de alguns comportamentos de interação e para o desenvolvimento de relações interpessoais mais positivas.

Palavra-Chave: Competências Socio Emocionais; Educação Pré-Escolar; Interações.

Interactions and development of socio-emotional skills in daycare and Kindergarten

Abstract

This internship report is part of the Internship, the Master's degree in Preschool Education, and is entitled: Interactions and development of socio-emotional skills in daycare and Kindergarten. Throughout this report, the supervised pedagogical intervention carried out in Daycare and, later, in Kindergarten.

The main objectives that I intended to promote with the development of the project in Daycare were: to investigate the importance of adult-child interactions in the socio-emotional development of children and to analyze how these interactions influence the learning of emotional socio-emotional competencies of empathy, initiative and autonomy of children. In the context of Kindergarten, I wanted to investigate the importance of project work in the socio-emotional development of children and analyze how the project work supports/promotes the development of socio-emotional competencies of cooperation, empathy, conflict resolution, initiative and autonomy.

In daycare the group consisted of 14 children between 5 and 16 months of age and in Kindergarten the group consisted of 18 children aged 3 to 6 years.

The activities and strategies implemented during the intervention will be described and evaluated. The strategies used contributed to significant changes in some social behaviors and conflict resolution, which resulted in the development of more positive interpersonal relationships implemented in a greater autonomy of children to solve problems and conflicts.

Keyword: Interactions; Preschool Education; Socio-Emotional Skills.

Índice

Agradecimentos	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	iv
Resumo	v
Abstract.....	vi
Introdução	1
Capítulo I – Contexto de intervenção e de investigação.....	4
1. Contexto de intervenção Creche	4
2. Contexto de intervenção Jardim de Infância	8
Capítulo II –Enquadramento Teórico.....	11
1. Competência emocional	11
1.1.1. Fases do desenvolvimento emocional	14
1.2. Competência social.....	18
1.2.1. Fases do desenvolvimento social	19
1.3. A convergência entre competência emocional e competência social	21
1.4. As interações sociais como promotoras de competências socioemocionais	22
2. O trabalho de projeto como promotor de interações.....	25
Capítulo III – Metodologia de Investigação.....	27
Metodologia de Investigação	27
Problemática e questão de investigação.....	27
Opções metodológicas	27
Procedimentos de recolha de dados.....	29
Capítulo IV – Desenvolvimento da Intervenção Pedagógica	30
1. Contexto de creche	30
1.1. A pandemia de Covid-19 e suas implicações para o desenvolvimento do projeto na creche	30
1.2. Temática, questões e objetivos de intervenção	31

1.3. Intervenção	32
2. Contexto de jardim de infância.....	39
2.1. Temática, questões e objetivos de intervenção	39
2.2. Intervenção	40
Capítulo V – Conclusão: Um olhar para o passado perspetivando o futuro	56
Referências Bibliográficas.....	60

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio, que integra o plano de Estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, e tem como principal finalidade apresentar o projeto de intervenção pedagógica supervisionada desenvolvido numa primeira fase, em Creche com um grupo de 14 crianças entre os 5 e os 16 meses de idade e, numa fase posterior, em Jardim de Infância (JI), com 18 crianças na faixa etária dos 3 aos 6 anos.

Hohmann e Weikart (2004) defendem que “quando os adultos são apoiantes e carinhosos, as crianças aprendem a ser apoiantes e carinhosas com os outros” (p.75). O educador deve, por isso, ser uma figura atenta e afetuosa para que a criança se sinta desejada e acarinhada no seio da instituição onde se encontra, contribuindo assim para o seu desenvolvimento. Assim,

“a aprendizagem é vista como uma experiência social envolvendo interações significativas entre crianças e adultos. Dado que as crianças aprendem em ritmos diferentes e têm interesses e experiências únicos, possuem maior probabilidade de atingir o seu potencial de crescimento total quando são encorajadas a interagir e a comunicar de forma livre com colegas e adultos.” (idem, p.20).

Estando consciente deste facto, procurarei desenvolver ao longo deste relatório a compreensão da importância do desenvolvimento socio emocional das crianças e do papel das interações na promoção dessas capacidades.

O projeto foi desenvolvido com base nalgumas características da metodologia de investigação-ação, sendo que a questão central que fomentou a investigação e que se procurará dar resposta ao longo deste relatório é “Quais os efeitos das interações sociais no desenvolvimento de competências socio emocionais?”. Desta forma, o projeto de intervenção pedagógica que foi desenvolvido em contexto de creche e jardim-de-infância visou compreender os efeitos das interações sociais no desenvolvimento de capacidades que remetem para construção de competências no domínio sócio emocional. A escolha desta temática surgiu como resultado das observações das interações entre as crianças e entre adultos e crianças.

Apresento as minhas intenções e o processo vivido durante o estágio mostrando evidências da consolidação de competências e conhecimentos para a intervenção educativa, bem como evidências da participação dos vários atores da ação educativa. Procuo ainda neste documento, refletir e avaliar

os processos de intervenção, bem como revelar uma atitude investigativa sobre as interações entre pares e o meu papel enquanto adulto /educador.

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

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

Nesta linha de pensamento, promover as competências socio emocionais é essencial para o desenvolvimento da criança, na medida que, a desafia a compreender as emoções, a geri-las adequadamente, a aprender a controlar com mais eficácia os seus impulsos e a ultrapassar com sucesso as exigências e situações sociais menos positivas.

Também, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) chamam a atenção para a importância das aprendizagens na Área de Formação Pessoal e Social como área de conteúdo transversal direcionada para o desenvolvimento da criança enquanto ser social que está em permanente interação com os outros. Nesta área, o trabalho pedagógico visa desenvolver nas crianças atitudes, disposições e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários.

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

Relativamente à estrutura do relatório, este encontra-se organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo são apresentados os dois contextos educativos onde foi realizado o estágio, expondo-se a caracterização das instituições, dos grupos de crianças, assim como dos espaços e tempos

pedagógicos. Através deste breve enquadramento é possível aceder a uma compreensão dos contextos em causa e contextualizar a intervenção pedagógica realizada.

O segundo capítulo expõe o enquadramento teórico, através do qual se pretende justificar a relevância do projeto de intervenção pedagógica à luz de alguma literatura sobre o tema, por mim consultada.

No terceiro capítulo são apresentadas e devidamente justificadas as opções metodológicas adotadas.

No quarto capítulo descreve-se o desenvolvimento da intervenção pedagógica, em Creche e em Jardim de Infância e procede-se à sua análise fundamentada em referenciais teóricos.

No quinto capítulo, são apresentadas as limitações do projeto e as considerações finais deste relatório.

Capítulo I – Contexto de intervenção e de investigação

1. Contexto de intervenção Creche

1.1. Caracterização da instituição

O estágio curricular foi realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) situada em Vila Nova de Famalicão, direcionada para o atendimento às necessidades da comunidade envolvente nas respostas sociais de creche, jardim-de-infância, centro educativo e clube sénior. É uma associação de educação, solidariedade e serviços.

1.2. Caracterização da sala de berçário

A organização do espaço pedagógico do berçário onde realizei o meu estágio foi inspirada na pedagogia de Pikler Lóczy e na abordagem pedagógica de Reggio Emilia. Na sua base, estão os interesses e as necessidades das crianças e critérios como a segurança, a funcionalidade, o conforto, a autonomia e o desafio. É um ambiente físico que encoraja as crianças a olhar, ouvir, agitar, rebolar, gatinhar, saltar, dormir e comer. Como referem Post & Hohmann (2004) na creche “o espaço físico é seguro, flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe” (p.14).

A sala do berçário é um lugar harmonioso, aberto às vivências e interesses das crianças, com uma organização intencional, porém flexível. Possui uma dimensão adequada ao número de 14 crianças que acolhe, uma boa iluminação natural, fácil acessibilidade ao espaço exterior e transmite segurança e bem-estar.



Figura 1 Planta da sala de berçário

A sala está organizada em quatro áreas diferenciadas: a área da refeição/copa; a área de atividades; a área de descanso e a área de higiene.

A área de atividades apresenta uma zona de chão livre e amplo, com corrimões e mobiliário baixo, para apoiar os bebés que começam a levantar-se sozinhos. Segundo Post & Hohmann(2004)“as áreas de brincar devem incluir um

espaço amplo para as crianças se movimentarem à vontade, utilizarem materiais, e poderem interagir socialmente” (p.102). Tem ainda, um espaço acolhedor, oferecendo colchões, almofadas e “bancos”

em forma de “U”. Apesar de estes bancos estarem presentes na sala, a equipa educativa reduziu o seu uso, isto porque, estando esta em constante estudo e aprendizagem compreenderam que estes bancos não são benéficos para o desenvolvimento do bebé. Segundo Cavalheiro, et al (2017)

“sabemos que existe uma preocupação dos pais e educadores sobre a necessidade de “ajudar” ou “exercitar” as crianças para que se desenvolvam integralmente. Porém, podemos afirmar a partir dos estudos da pediatra húngara [Emmi Pikler] que não existe essa necessidade. Emmi Pikler, percebia em seus estudos e observações que o espaço, o material e o olhar da cuidadora, eram necessários para potencializar o desenvolvimento da criança, pois não se trata apenas de desenvolvimento motor, mas sim, em pensar a criança na sua inteireza.” (p. 40)

Os materiais existentes estão em boas condições de conservação, sendo que, a educadora tenta que sejam o mais natural possível, privilegiando brinquedos de metal, madeira, conchas, cortiça. Existem também materiais de plástico, porém, em moderação. Isto porque a educadora privilegia as interações com materiais naturais, reconhecendo que podem ser desafiantes. Segundo Gandini (2012)

“um ambiente que convida à experiência sensorial criando diversas características, estimulando percepções e ajudando as crianças a se conscientizarem pode dar apoio às experiências sensoriais significativas. Essa atenção pode ajudar as crianças a criarem conexões que levem a descobertas cognitivas.” (p.322)

Ainda em relação aos materiais, a educadora defende que a sala deve ter vários materiais que permitam a exploração dos vários sentidos, materiais suficientes para todos, mas sem exageros que impeçam as crianças de se envolver verdadeiramente na sua exploração e evitando hiperestimulações (Gandini, 2012). Como também referem Kálló & Balog (como citado em Cavalheiro, Drechesler, Fochi, & Foesten, 2017) a educadora não deve oferecer continuamente novos objetos e brinquedos às crianças. Não deve temer que elas se cansem da repetição de materiais, porque se os seus brinquedos são trocados muito frequentemente, a sua brincadeira pode tornar-se rapidamente superficial.

Ainda nesta área podemos observar uma pequena janela através da qual os bebés podem observar os meninos mais velhos do centro educativo.

A sala possui ainda uma tenda com livros, almofadas de diferentes cores, tamanhos e formatos. A educadora tem sempre o cuidado de apresentar os livros às crianças em bom estado para que os bebés cresçam a apreciar os livros e desenvolvam o gosto pelas histórias.

A zona de higiene encontra-se na continuidade da área de atividades por forma a facilitar o bem-estar do bebé na hora de ser trocado. Assim, o bebé continua a estar num espaço que lhe é familiar com visibilidade para os seus pares. O equipamento para a muda de fraldas encontra-se na vertical, ou seja, no momento da troca os bebés encontram-se cara a cara, olhos nos olhos com a educadora/auxiliar. Desta forma são estabelecidas interações, contactos e afetos mais íntimos entre a criança e o seu cuidador. Aqui podemos realmente ver uma inspiração da abordagem pedagógica de Pikler sugerindo a importância de garantir o tempo suficiente para atender às necessidades das crianças e para poder responder-lhes de maneira adequada em situações íntimas e de cuidados corporais (Fochi, 2018)

A zona para refeições refeição/copa está separada da área de atividades por uma cerca. Esta está apetrechada com uma banca, micro-ondas, frigorífico, espaço de refeições, vários utensílios, incluindo um esterilizador. Tem também duas cadeiras de alimentação.

Entre estas zonas existe a possibilidade de observar o que se passa com as crianças e estas por sua vez podem ter os adultos no seu campo de visão.

Na zona reservada ao descanso há um berço para cada bebé, móveis brancos de arrumação de materiais e, ainda, um rádio que dispõe de um CD com música calma para o momento do descanso.

No geral a sala é um espaço arejado, com luz natural direta, mas também com estores elétricos para a escurecer se necessário.

1.3. Caracterização do grupo de crianças

O grupo da sala do berçário é constituído por catorze crianças, das quais cinco são do género feminino e nove do género masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 16 meses. Os bebés encontram-se em diferentes fases de desenvolvimento e por isso os ritmos e a individualidade de cada criança são respeitados pela equipa educativa.

Ao longo das observações em contexto de estágio pude também observar os interesses singulares dos bebés nomeadamente pela exploração de vários materiais de apoio à expressão plástica, pela música (ouvir, dançar, mimar), por brincar/estar no exterior, por ouvir histórias e pelo

jogo simbólico. Para mim, desde o início, foi muito importante observar os interesses e necessidades dos bebês, isto porque, como referem Post & Hohmann (2004)

“quando os educadores levam em consideração, respondem e elaboram as comunicações e as ações das crianças – em vez de as ignorar ou ultrapassar – estas experimentam um sentido de controlo sobre aquilo que está a acontecer. Ao adotarem uma abordagem não-diretiva, mas sim participativa, os educadores têm também oportunidade de ganhar uma maior compreensão e entendimento sobre o pensamento e o raciocínio das crianças.” (p.254)

Com isto, quero evidenciar a importância da observação dos interesses dos bebês para a planificação e o desenvolvimento de propostas de intervenção pedagógica. Sempre procurei que os bebês influenciassem a planificação e o curso das experiências fazendo uma série de escolhas e de decisões espontâneas.

1.4. Rotina Diária

A rotina diária (Anexo A) no berçário é consistente, mas flexível. Uma rotina bem planeada permite à criança desenvolver noções temporais e sobre a passagem do tempo dentro da rotina diária, como referem Post & Hohmann(2004)

“os educadores, à semelhança das crianças, precisam de saber o decurso do dia em termos genéricos(o que acontecerá a seguir)e de ter a capacidade de modificar a sucessão geral de acontecimentos para se adaptar às diversas necessidades de sono, de alimentação e de higiene.” (p.197).

À semelhança do que sugerem os autores citados a educadora, nos primeiros dias de estágio, explicou-me que a equipa educativa respeita os tempos de cada um, logo, não existe um momento único de refeição nem um momento único da sesta. De forma a individualizar os tempos da rotina, cada criança tem uma caderneta onde, tanto a família como a educadora assinalam o último momento de alimentação e de higiene. As refeições e as rotinas de higiene são individualizadas, porém, a sequência dos tempos é consistente e previsível, com um horário diário global que se adapta tanto quanto possível a todas as crianças do grupo.

Quanto às propostas pedagógicas diárias nem todos os bebês a fazem ao mesmo tempo. Quando o bebê não quer participar na atividade proposta a educadora compreende e não insiste. A criança decide o que quer fazer durante a proposta e os adultos apoiam essas escolhas.

2. Contexto de intervenção Jardim de Infância

2.1. Caracterização da instituição

O estágio curricular foi realizado num jardim-de-infância pertencente à rede pública do Ministério da Educação (ME), integrado num Agrupamento de Escolas do distrito do Porto.

2.2. Caracterização da sala de pré-escolar

A organização do espaço pedagógico da sala foi inspirada nas pedagogias de natureza participativa para a educação de infância que reconhecem a criança como um ser portador de agência com capacidades de pensamento e ação reflexiva. É um ambiente físico de aprendizagem que encoraja as crianças a usar objetos e materiais, resolver problemas e a falar sobre o que pensam e fazem com o apoio dos adultos.

A sala de pré-escolar foi planeada de modo a apoiar os diferentes tipos de brincadeiras das crianças, aberta às vivências e interesses das crianças, com uma organização intencional, porém flexível (Hohmann & Weikart, 2004).

A sala está organizada em áreas de atividade diferenciadas: área do computador; área da pintura; área da biblioteca; área da escrita; a área dos blocos; área do acolhimento; área da casinha; área dos jogos; área da música (ver anexo B).

As áreas de interesse localizam-se junto às paredes da sala libertando a área central. Esta disposição destina-se a clarificar as oportunidades de jogo, a facilitar o acesso aos materiais, permitindo também ao adulto visualizar as crianças nas diferentes áreas. Em cada área existe espaço adequado para a realização das atividades, materiais suficientes e possibilidade de atividades compatíveis em áreas adjacentes. Por exemplo, nas suas atividades de “faz-de-conta”, é possível as crianças irem à área da escrita escreverem uma receita, ou irem à área da biblioteca para lerem uma história ao seu bebê.

A sala apresenta mobiliário baixo, adequado à altura das crianças, permitindo uma boa visibilidade da sala na sua globalidade. Os materiais estão ao alcance das crianças, favorecendo a sua independência e autonomia. A disposição dos materiais está de acordo com as áreas de interesse

presentes na sala, seguindo uma organização lógica dentro de cada área, por exemplo, os puzzles todos juntos, animais domésticos numa caixa, animais selvagens noutra. As paredes da sala, forradas a cortiça, acolhem as produções das crianças e materiais que apoiam as investigações das crianças, favorecendo o desenvolvimento de um sentimento de pertença.

No geral, a sala é um espaço arejado, com várias janelas que proporcionam luz natural direta, mas também com estores para proteção do espaço se necessário.

O espaço exterior acessível para as atividades ao ar livre foi, nesse ano letivo, delimitado em conformidade com as regras estabelecidas pela Direção Geral de Saúde (DGS). O pavimento é em cimento e amplo dispendo de 3 pneus de diferentes tamanhos, permitindo às crianças brincar livremente, fazer jogos e canções de roda apoiadas pelos adultos. Fora do contexto atual de pandemia de Covid -19, podem usar toda a área exterior, que dispõem de várias árvores, parque infantil e campo de futebol.

2.3. Caracterização do grupo de crianças

O grupo que me acolhe é constituído por dezoito crianças, sendo onze crianças do género masculino e sete do género feminino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos (duas crianças de três anos, quatro de quatro anos, dez de cinco anos e duas de seis). Podemos desta forma dizer que formam um grupo heterogéneo em termos etários.

Através das observações em contexto de estágio pude identificar os principais interesses das crianças, nomeadamente, a exploração de materiais de expressão plástica, brincar no exterior, ouvir histórias e brincar ao jogo de faz-de-conta na área da casa e das construções.

A observação dos interesses das crianças foi uma base indispensável para o desenvolvimento de propostas de intervenção pedagógica. Com base nos registos de observação pude desenvolver estratégias destinadas a dar resposta e a ampliar os interesses das crianças. Procurei ainda criar oportunidades reais de participação das crianças na sua planificação, fazendo uma série de escolhas e de decisões negociadas.

2.4. Rotina Diária

Se as áreas de interesse proporcionam estrutura ao espaço físico, a rotina diária oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia. Na sala de educação pré-escolar existe uma rotina diária,

através da qual a criança pode ir percebendo a noção de tempo. Como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011)

“o tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do tempo e do jogo” (p. 72).

Estas rotinas ajudam a criança a sentir-se segura, contribuindo para a sua estabilidade afetiva. A rotina diária do grupo em que me integrava dividia-se em períodos: manhã e tarde.

A rotina educativa segue uma estrutura lógica, de forma que, as crianças se sintam seguras e parte integrante do grupo. A tabela que se apresenta no Anexo C, explicita o modo de organização da rotina diária da sala de atividade.

De manhã o dia inicia-se com o acolhimento, um tempo de conversas, em grande grupo, onde é feita a marcação de presenças, se regista o estado do tempo, quem está e quem falta e se dialoga sobre as vivências do dia anterior, privilegiando-se a escuta. A educadora aproveitava também este momento para discutir com o grupo as atividades que iam fazer naquele dia, sendo que, no momento em pequeno grupo as crianças punham em prática aquilo a que se propuseram realizar, individualmente ou em pequenos grupos. Este era o tempo das atividades e projetos, um momento repleto de múltiplas interações e de aprendizagens. Depois do almoço dava-se o momento de grande grupo que se destinava à realização de atividades como ler uma história, poemas, dança, canções, entre outros. As crianças estavam familiarizadas com a rotina, antecipando e conhecendo todos os momentos que integram o tempo pedagógico da sala.

Capítulo II – Enquadramento Teórico

1. Competência emocional

A competência emocional pode ser definida como a capacidade de as crianças expressarem emoções adequadas às circunstâncias, ajustando as suas reações emocionais ao *self* e aos outros (Denham, 1998; Saarni, 1999). Como refere Saarni (1990) “. . . we are talking about how [children] can respond emotionally, yet simultaneously and strategically apply their knowledge about emotions” (p. 116).

Denham (2007) refere também que a competência emocional “includes expressing emotions that are, or are not, experienced, regulating emotions in ways that are age and socially appropriate, and decoding these processes in self and others” (p.1). Deste modo, a competência emocional engloba 3 subdomínios, nomeadamente a expressão, a regulação e o conhecimento das emoções (Saarni, 1999).

Quando falamos em expressão emocional podemos assumir que esta é o lado visível e partilhado das emoções. Esta competência inclui não só a expressão da emoção, mas a consciência de que uma mensagem afetiva deve ser expressa em consonância com o contexto onde ocorre (Vale, 2012). A partilha de afeto positivo facilita o estabelecimento de amizades e permite à criança ser mais aceite socialmente. A expressividade positiva assume um papel fundamental na iniciação e na regulação das interações sociais, como referem Gottman & Declair (1999)

“nas relações com o seu grupo de colegas (...) [as crianças] aprendem a comunicar com clareza, a trocar informações e a esclarecer as suas mensagens se estas não forem compreendidas. (...) Começam a saber ser compreendidos em relação aos seus sentimentos, aos desejos e anseios das outras pessoas (...).” (p.202).

A investigação revela que as crianças que experimentam e expressam mais emoções positivas do que negativas, são mais assertivas e alegres e menos agressivas (Denham, Mckinly, Couchoud & Holt, 1990). Estas crianças comportam-se de uma forma mais pró-social face aos pares e parecem ser mais aceites por estes.

Quando falamos em regulação emocional estamo-nos a referir a um conjunto de processos de diferentes níveis, biológico, comportamental e cognitivo, que surgem em resposta a alterações significativas no estado emocional devido a fatores internos (como processos psicológicos) ou externos (como outras pessoas ou acontecimentos) (Soares, Carvalho, Martins & Santos, 2009).

A regulação emocional passa pela capacidade de conseguir regular a experiência emocional e a expressão emocional. Na regulação da experiência emocional, é importante conseguirmos atribuir significado às emoções e reconhecer que elas fazem parte de nós. Por sua vez a regulação da expressão emocional, passa por saber como se expressam as nossas emoções perante outras pessoas e quando as expressamos. A base da regulação emocional encontra-se na flexibilidade e capacidade do indivíduo, através da modelação das emoções, ajustar-se às circunstâncias dos momentos em que se encontra. Assim, como refere Hyson (2004) é importante reter dois aspetos importantes ligados à regulação emocional:

“emotion regulation is far more than the elimination of “bad” feelings; children use emotion regulation to maintain or enhance their positive emotions and to change their negative emotional states. Both positive and negative feelings can be heightened, suppressed, or modified to guide behavior, through processes of emotion regulation.” (p.85).

Assim, a regulação emocional pode diminuir, intensificar ou simplesmente manter a emoção, dependendo dos objetivos do indivíduo e exercendo uma influência sobre que emoções tem, quando as tem e a forma como são experienciadas e expressas (Rottenberg & Gross, 2007). Esta capacidade de regular as emoções é conseguida graças a características específicas dos processos de regulação emocional que, de acordo com Gross & Thompson (2007) podem ser i) automáticos/inconscientes a controlados/conscientes; ii) ter efeitos em um ou mais momentos nos processos gerativos da emoção; iii) ser intrínsecos e/ou extrínsecos (ambos são considerados essenciais e recomendados); iv) um foco nas emoções tanto positivas como negativas.

Desta forma, a regulação emocional é um aspeto positivo para ativar as emoções, para ampliar a sua intensidade, e quando necessário impulsionar determinado comportamento como resposta (Bridges, Denham & Ganib, 2004, como citado em Mendonça, 2017). Assim, a regulação emocional atua como um fator essencial na vida e desenvolvimento das crianças.

A expressão de afetos de modo adequado à situação, a empatia, o autoconhecimento emocional e a rápida recuperação de episódios desconfortáveis são exemplos de indicadores de regulação emocional (Cadima, Ferreira, Guedes, Vieira, Leal & Matos, 2016). Cadima, et al. (2016) fazem referência a vários estudos que mostram que as crianças que conseguem regular melhor as suas emoções revelam maior competência social e académica. Pelo contrário, as crianças com dificuldade

em regular os seus estados emocionais poderão estar menos disponíveis para as atividades escolares e ter mais dificuldade em aproveitar as situações de aprendizagem. Uma ineficiente regulação emocional pode impedir a criança de usar processos cognitivos de ordem superior, na sala.

Desta forma, e citando Hyson (2004) “emotion regulation includes a number of crucial skills and dispositions (Denham, 1998; Saarni, 1999)” (p.85). Embora o processo seja gradual e desigual, as crianças que estão a desenvolver competências na regulação das suas emoções são capazes de monitorizar as suas próprias respostas emocionais, ou seja, compreender as suas emoções impedindo-se de mostrar emoções desadequadas às situações vividas, se necessário, seriam também capazes de modificar a intensidade das suas emoções utilizando diferentes estratégias de *coping*; reconhecer e orientar os seus sentimentos, pensamentos e ações de forma a alcançar objetivos pessoais ou também, de forma a influenciar os sentimentos e ações de outros (Hyson, 2004).

Assim, a autorregulação emocional é uma competência de desenvolvimento importante que afeta diversas áreas como a adaptação aos diferentes contextos de vida e também a aprendizagem. Para tal, podemos ajudar os bebés e as crianças promovendo a capacidade de autorregulação emocional. Webster-Stratton (2011) propõe que os adultos usem com as crianças as seguintes estratégias de interação: Tentar entender o que a criança está a sentir e o que quer; descrever os sentimentos das crianças; evidenciar mais sentimentos positivos do que negativos; ao nomear sentimentos negativos como a frustração ou raiva, evidenciar a estratégia usada pela criança; elogiar as capacidades de autorregulação da criança, tais como ficar calma, ser paciente, tentar novamente quando se sente frustrada, esperar pela sua vez; apoiar a criança quando está frustrada, mas reconhecer quando está disposta a ouvir e precisa de tempo e espaço para se acalmar; modelar e dar às crianças as palavras para se expressarem; ajudar a criança a aprender/usar estratégias de autorregulação; elogiar e encorajar as crianças quando permanecem calmas numa situação de frustração; e acarinhar e acalmar as crianças quando se aleijam ou têm medo (devemos permanecer calmos de forma a providenciar segurança extra).

Por fim, o conhecimento emocional representa a capacidade de reconhecer e nomear as expressões emocionais. Refere-se a uma variedade de processos que envolvem a ativação, a modelação e o uso das emoções nas transições emocionais (Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman & Youngstrom, 2001). Estes processos refletem a interconexão e a coordenação dos sistemas emocionais e cognitivos. Uma das componentes principais é o conhecimento das expressões

emocionais, dos comportamentos e das situações estimuladoras de emoções (Ackerman & Izard, 2004).

O conhecimento das expressões permite às crianças reconhecer pistas faciais de emoções discretas como alegria, tristeza, zanga e medo, bem como reter na memória indicadores verbais associados às expressões emocionais (idem). As crianças que são capazes de compreender as emoções mostram-se mais pró-sociais e responsivas com os seus pares. Os pares tendem a descrevê-las como socialmente competentes (idem). Assim como refere Denham (2007)

“because personal experiences and social interactions are guided, even defined, by emotional transactions, understanding of emotions figures prominently in personal and social success. Specifically, succeeding at a crucial development task of the early childhood period, moving into the world of peers, calls for emotion knowledge” (p. 17).

O conhecimento emocional, tal como é aqui definido, apoia a resolução positiva do conflito e os comportamentos sociais adequados no âmbito da brincadeira e da comunicação entre pares. Como mencionam Hughes, Dunn & White (1998) “emotion situation knowledge and childfriendly emotion conversation are involved in conflict resolution, positive play, cooperative shared pretend, and successful communication” (como citado em Denham, 2007, p.18). Em síntese, o conhecimento emocional permite às crianças interagirem adequadamente com os outros, determinando a qualidade das relações que estas estabelecem com os seus pares.

Apresentadas as componentes da competência emocional e sublinhado, de forma breve, o papel que estas assumem nas interações sociais, acresce referir que a estabilidade manifestada na relação existente entre expressividade emocional positiva e conhecimento emocional, sugere que as crianças que se sentem confortáveis com a forma como expressam as suas emoções estão mais aptas para apreender o mundo emocional (Denham, 1986). Assim, pode dizer-se que a expressão emocional prediz a regulação e o conhecimento emocional (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach- Major & Queenan, 2003).

1.1.1. Fases do desenvolvimento emocional

Como já foi referido anteriormente autores como Saarni (1999) e Denham (2007) destacam três componentes da competência emocional, em crianças em idade pré-escolar. Uma dessas capacidades é ter conhecimento das emoções, ou seja, identificar, reconhecer e nomear as emoções; diferenciar as

próprias emoções; compreender as emoções dos outros com base nas expressões faciais e, nas características das situações do contexto emocional. Para que uma criança compreenda as experiências emocionais tem que, em primeiro lugar, descodificar os significados das expressões faciais que exprimem emoções (Vale, 2012). Outra das capacidades considerada fundamental é a regulação das emoções, como já falamos anteriormente, ou seja,

“(…) iniciar, evitar, inibir, manter ou modular a ocorrência, forma, intensidade ou duração de estados de sentimentos internos, fisiológicos, relacionados com emoções, processos de atenção e estados motivacionais e/ou concomitantes comportamentais das emoções para atingir uma adaptação social ou biológica relacionada com o afecto bem como para alcançar objectivos individuais” (Eisenberg & Spinrad, 2004, como citado em Vale, 2012 p. 43).

Por último, a capacidade de exprimir emoções em situações sociais. Esta terceira competência prende-se com o uso de vocabulário, de termos que envolvem emoção e expressão.

“Esta capacidade facilita o uso quer da linguagem verbal, quer da gráfica, e dominar dois processos importantes: conseguir comunicar as nossas experiências emocionais e ter acesso às suas representações, podendo assim integrá-las melhor nos contextos e compará-las com as representações de outras pessoas” (Vale, 2012, p.34).

Tal como teremos oportunidade de constatar, o desenvolvimento de habilidades emocionais que permitem o bebé interpretar as posturas e expressões emocionais dos seus cuidadores, assume um papel central no estabelecimento de vínculos sociais essenciais à sobrevivência. Assim, a competência emocional assumirá um papel crucial na competência social da criança, permitindo-lhe estabelecer com sucesso a relação com os seus pares (Parker & Gottman, 1989).

Na primeira infância é possível detetar diferenças individuais nas manifestações de emoções positivas e negativas nos bebés. O sorriso, por exemplo, surge pouco tempo após o parto. Às cinco semanas são já detetáveis vocalizações semelhantes ao riso e, aos dois meses, são visíveis manifestações de frustração no bebé (Rothbarth, 1994). Expressões como o sorriso, ou a manifestação de emoções de interesse, tristeza ou raiva alimentam uma das fases de desenvolvimento essenciais deste período, a construção de relações de vinculação (Abe & Izard, 1999).

Durante os primeiros anos de vida a vivência emocional restringe-se a uma regulação emocional que ocorre no sentido da hétero-regulação para a autorregulação (Soares, 2009). Na realidade, uma das principais fases deste período prende-se com o início da modulação das experiências emocionais, aliás, como referem Izard, Fine, Mostow, Tretacosta e Campbell (2002)

“Practice in face to face play involving positive emotion expressions will help infants learn emotion – behavior relations and pass their first developmental task: acquiring the ability to participate in synchronized dyadic interactions.” (p.767).

Assim, interações sincronizadas entre o bebé e o adulto prestador de cuidados, permite ao bebé acalmar-se e favorece a sua autorregulação. Por sua vez, a emergência de emoções positivas potencia de forma significativa o desenvolvimento físico e mental da criança (Saarni, 1999).

Durante o primeiro ano de vida as crianças desenvolvem gradualmente a competência de identificar emoções, de reconhecer o significado das expressões faciais e de compreender o modo como as características das situações podem afetar as emoções dos outros (Denham & Couchoud, 1990).

Por volta dos 18-20 meses de idade o desenvolvimento linguístico permite à criança aprender vocabulário emocional e aplicá-lo no seu discurso (Cutting & Dunn, 1999). No segundo ano de vida, a criança torna-se capaz de falar ou discutir acerca dos estados emocionais que experiencia (Fine, Izard, Mostow, Trentacosta, & Ackerman, 2003). Entre os 18 e os 36 meses as crianças tornam-se capazes de (1) rotular as emoções, próprias e dos outros, (2) discutir emoções passadas e futuras e (3) dialogar apropriadamente acerca dos antecedentes e causas dos estados emocionais (Dunn, Brow & Beardsall, 1991). Em síntese, o desenvolvimento da linguagem nos primeiros anos de vida facilita o desenvolvimento da ligação emoção-cognição permitindo assim à criança processar e comunicar acerca das emoções.

No final do segundo ano de vida a criança tem já conhecimento de todas as emoções básicas (Ackerman & Izard, 2004) e os comportamentos de raiva e de oposição tendem a aumentar. A emergência das emoções sociais por volta do segundo e terceiro ano de vida (Dunn & Brown, 1994) tende a facilitar a adoção de comportamentos pró-sociais e um melhor ajustamento das ações da criança em concordância com o que o meio social espera dela (Abe & Izard, 1999). Por exemplo, a alegria tende a promover comportamentos de jogo e a interação com os pares, e a tristeza a

aproximação social e o suporte emocional. Progressivamente regista-se um aumento das capacidades de autorregulação da criança, com alguns estudos a apontarem para uma grande aceleração neste processo entre os 18 e os 49 meses de idade (Rothbart & Bates, 1998).

A capacidade de nomear verbalmente as emoções e de as identificar, não verbalmente, aumenta dos dois aos quatro anos e meio de idade, tornando-se a criança progressivamente mais capaz de identificar e lidar com pistas emocionais nos diferentes contextos em que atua (Denham, 2007). A habilidade para identificar e compreender as emoções está intrinsecamente ligada à habilidade verbal. A relação entre a habilidade verbal e o conhecimento emocional tem vindo a ser claramente estabelecida na literatura (Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman & Youngstrom, 2001)

Tal como já foi referido, no segundo ano de vida a criança parece ser capaz de usar rótulos emocionais. Progressivamente começa a falar das experiências emocionais dos outros e entre os três e os quatro anos começa a perceber que as reações emocionais podem variar de pessoa para pessoa (Abe & Izard, 1999). Assim como referido em Machado, Veríssimo, Torres, Peceguina, Santos & Rolão, (2008) alguns estudos demonstram que as crianças com maior capacidade de reconhecer e nomear emoções são mais aceites pelos pares e têm melhores resultados académicos, quando se controla a competência verbal.

Por volta dos cinco anos de idade, a crescente competência cognitiva permite à criança analisar as emoções de uma forma mais abstrata e refletir sobre estas de uma forma impessoal. As crianças vão percebendo como é que as emoções funcionam e questionam-se acerca das formas mais eficazes de regulação, sendo também capazes de ajudar os outros a controlar as emoções. As crianças vão-se apercebendo da possibilidade de controlar as suas próprias emoções, e conseqüentemente consideram a possibilidade de manipular ativamente as suas expressões emocionais - por exemplo, podem sorrir mesmo que se sintam tristes - e as expectativas sociais acerca da adequação das reações emocionais (Saarni, 1984).

Em idade pré-escolar a competência emocional é fundamental para a interação e constituição de relações positivas (Machado, Veríssimo, & Denham, 2012). O uso de capacidades emocionais, tais como a capacidade de expressar as emoções, a capacidade de regular socialmente as emoções e o conhecimento emocional, fortalecem o sucesso das interações sociais e a adaptação ao contexto escolar (Machado, 2012).

1.2. Competência social

Os primeiros anos de vida de um indivíduo são primordiais no que toca à aquisição de vários tipos de competências. Segundo Wieder & Greenspan (2002), nos primeiros 4 ou 5 anos de vida as crianças aprendem um conjunto de ideias críticas e percepções da vida como parte das relações que vão estabelecendo. É então possível afirmar que o desenvolvimento da criança, em grande parte, depende do mundo social em que esta se encontra visto que “most of the experiences people count as meaningful and significant – family, life, work, and most recreation – include or even depend on relations with others” (Katz & McClellan, 1997, p.7). Os relacionamentos positivos com os outros têm vindo a ser considerados um fator relevante no que toca ao desenvolvimento da criança, influenciando de forma global o comportamento futuro do indivíduo, na adolescência e na vida adulta. De facto, “the quality of children’s social competence as early as the kindergarten year accurately predicts social and academic competence in later grades” (Pellegrini & Glikman, 1990, as cited in Katz & McClellan, 1997, p.8).

O conceito de competência social parece ir de encontro à mesma noção, ou seja, “an individual’s ability to initiate and maintain satisfying, reciprocal relationship with peers” (Katz & McClellan, 1997, p.10), estas capacidades passam por comunicar, discutir, negociar, dar a vez, cooperar, exprimir preferências e razões que estão por trás das suas ações, aceitar compromissos e empatizar com os outros (Katz & McClellan, 1997). Ou seja, o desenvolvimento destas competências é fundamental para o saudável desenvolvimento das crianças enquanto seres sociais, de forma que consigam conviver democraticamente com os que a rodeiam.

A competência social permite à criança estabelecer relações positivas, apoiando-a na aceitação entre os pares e viabilizando uma adaptação mais facilitada aos diversos contextos quotidianos em que vive, ou seja, se a criança adquirir esta competência será capaz de lidar e dar resposta de forma satisfatória aos contextos ou pessoas do seu meio social. A este propósito Hohmann e Weikart (2004) referem que “os contextos e as interações sociais positivas fornecem às crianças a “energia emocional” que lhes permitirá perseguir as suas ideias e intenções noutros contextos, e suportarem as dificuldades” (p.574).

Katz e McClellan (1997), afirmam que “children learn to ride a bicycle by riding a bicycle, so they develop social skillfulness by engaging in social interaction” (p.79). Em idade pré-escolar as crianças procuram ativamente companheiros para observar, brincar ao lado de, imitar, falar com e interagir ludicamente, sendo esta a forma de construção do seu conhecimento, (Hohmann & Weikart, 2004).

Ao brincar as crianças desenvolvem competências sociais pois as situações de brincadeira criam diversas oportunidades para conversar, observar e interagir umas com as outras (Rosa, 2014).

1.2.1. Fases do desenvolvimento social

Desde os primeiros meses de vida até à idade escolar, é possível identificar marcos tanto ao nível das interações, das relações e dos grupos. Segundo Hops (1983), o desenvolvimento social do indivíduo inicia-se no nascimento e o repertório de habilidades sociais torna-se mais elaborado ao longo da infância. Ao longo do seu desenvolvimento, o repertório da criança vai se transformando e adaptando, de acordo com as suas experiências e necessidades. É sob orientação da família que a criança vai dando os primeiros passos no sentido da sua autonomia, começando pela alimentação e higiene. Outras alterações não tão evidentes, mas fundamentais, são as noções do self e do certo e errado, (Campbell, 2002). Este é, definitivamente, um período de rápido desenvolvimento, no qual ocorrem importantes mudanças.

As crianças iniciam muito precocemente as suas interações sociais. Os primeiros comportamentos de imitação estão focados nos objetos, sendo que, entre os seis e os nove meses os bebés dirigem olhares, vocalizações e sorrisos para o outro, revelando interesse social (Vandell, Wilson & Buchanan, 1980, como citado em Machado, 2012). Durante o primeiro ano de vida, emergem competências sociais importantes que Rubin, Bukowski & Parker (1998, como citado em Machado, 2012) sintetizam da seguinte forma: a) aparente intencionalidade no direcionar dos sorrisos, do franzir de sobancelhas e dos gestos para os seus parceiros; b) uma observação cuidada dos pares, com revelação clara de um interesse social e, c) resposta em consonância com os padrões de comportamento apresentado pelos seus companheiros de brincadeira. Assim, o contato com os pais estabelece as principais oportunidades para a criança pequena aprender habilidades e valores necessários a uma boa interação social.

No segundo ano de vida, emerge a locomoção e surgem frases mais complexas permitindo uma complexificação do sistema de comunicação da criança. O tempo de interação com os pares aumenta e as brincadeiras começam a desenvolver-se (idem). O jogo característico deste período, envolve a troca mútua de olhares e a imitação mútua de comportamentos, estabelecendo as bases para posteriores trocas cooperativas envolvendo objetos (Howes & Matheson, 1992, como citado em Machado, 2012). As ações sociais são agora produzidas em resposta ao comportamento do outro. Rubin et al (1998, como citado em Machado, 2012), resumiam as principais aquisições sociais deste período da seguinte forma: (a) capacidade para coordenar o seu comportamento com a atividade do

parceiro; (b) imitação da atividade dos pares e tomada de consciência que é imitado, (c) aparecimento do *turn-taking*, (d) comportamento de ajuda e de partilha e (e) capacidade para responder apropriadamente às características dos seus pares. Para além da complexidade comportamental que as crianças manifestam, entre os dois e três anos e meio de idade, elas revelam uma tendência clara para estar com os outros e uma preferência dirigida para alguns pares com quem partilham algumas características (idem).

A entrada para o jardim-de-infância representa uma transição na vida da criança e obriga-a a enfrentar novas exigências do meio social extrafamiliar (Major, 2011), o que coloca grandes desafios à criança e influencia, potencialmente, o seu desenvolvimento futuro (Campbell, 2002). Neste sentido, e após uma primeira fase de desenvolvimento social, as crianças são confrontadas com novos desafios do meio extrafamiliar, nomeadamente, com uma série de requisitos sociais, como fazer amigos ou aprender certas aptidões sociais necessárias em contexto educativo (Campbell, 2002).

Nesta fase, as relações sociais ocupam um lugar central no desenvolvimento da criança, uma vez que as interações e brincadeiras com os pares lhe permitirão adquirir um vasto leque de aptidões – empatia, ter em conta a perspetiva do outro, negociação, cooperação – e experienciar relações de amizade (Davies, 2004). Por conseguinte, nesta faixa etária, as crianças vão privilegiando com maior ênfase as relações com os pares, apesar de a família continuar a ser central na sua vida (idem). Nestas interações com os pares, a criança vai aprender muito acerca do comportamento social, com base no que aprendeu no seu meio familiar. Com efeito, a investigação tem demonstrado a existência de uma relação positiva entre a qualidade das relações precoces com os pais e as relações com os pares. (Campbell, 2002).

A observação de crianças em idade pré-escolar a brincarem permite identificar, frequentemente, situações de conflito, desacordo, comportamentos agressivos e quebras no jogo cooperativo. Perante situações conflituosas as crianças podem ser fisicamente agressivas ou adotar atitudes de rejeição verbal (“Não és meu amigo!” ou “Não te vou convidar para a minha festa de anos!”) (Davies, 2004). No entanto, o desejo de aceitação e valorização pelos pares, leva a que estes conflitos e as suas resoluções representem um autêntico “laboratório de aprendizagem”, em que as crianças têm oportunidade de aprender a regular o seu comportamento no grupo de pares, assim como, praticar e interiorizar regras apropriadas de trocas sociais (idem).

Segundo Casares & Caballo (2008), o relacionamento entre pares na infância, além de proporcionar oportunidades únicas na aprendizagem de habilidades específicas, contribui

significativamente para o adequado desenvolvimento interpessoal da criança, sendo este um importante contexto onde as habilidades sociais se desenvolvem. Além disso, as interações com pares têm influência na construção do autoconceito da criança. Em idade pré-escolar o comportamento pró social ou de orientação para o outro aumenta entre os 3 e os 6 anos de idade (Campbell, 2002) e as crianças desenvolvem novas estratégias para atingir objetivos sociais através do desenvolvimento das aptidões de comunicação e de compreensão social.

1.3. A convergência entre competência emocional e competência social

As crianças tornam-se cada vez mais emocionalmente competentes, sendo que, ao longo do tempo, surgem evidências que nos mostram que tal competência emocional contribui para a sua competência social e bem-estar simultâneo, bem como para resultados sociais e acadêmicos posteriores (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, & Auerbach-Major, 2003). Vários autores salientam a interdependência entre a competência emocional e a competência social, sendo que, Waters & Sroufe (1983) sugerem uma aproximação integrada da competência social, definindo-a como capacidade de gerir o comportamento, o afeto e a cognição de modo a atingir os seus objetivos sociais, sem (1) constranger as oportunidades dos seus pares e (2) se envolver numa trajetória de desenvolvimento que possa inviabilizar oportunidades de objetivos sociais ainda não passíveis de antecipação. Ou seja, ao longo da vida da criança, as emoções e as cognições começam a formar rápidas ligações entre si, tendo a linguagem um papel fundamental na sua formação. No fim da primeira infância muitas crianças já possuem um vocabulário funcional, sendo esta uma importante componente da capacidade cognitiva, que prevê várias facetas do conhecimento das emoções (Izard, Fine, Shultz, Mostow, Ackerman, & Youngstrom, 2001).

Assim, é através das interações sociais que a criança se desenvolve emocionalmente, é onde se dá início ao jogo dramático, ao brincar, sujeitando-se a regras que lhe permitem alargar os seus vínculos afetivos.

“Arguments must be resolved so that play can continue; enjoying one another’s company greases the cogs of sustained interaction. The processes inherent in succeeding at these social tasks call repeatedly for skills of emotional competence. (...) Serving this goal are social processes of common-ground activity, conflict management, creation of a “me too”

climate, shared fantasy, and amity (i.e., achieving good will and harmony).” (Denham, 2007, p.2)

As interações sociais eficazes e bem-sucedidas são construídas sobre habilidades específicas como ouvir, cooperar, ajudar a procurar, juntar-se a outra criança ou pequeno grupo e negociar. Como refere Denham (2007)

“the young child who succeeds at these central developmental tasks is in a good position to continue thriving in a social world: Successful, independent interaction with agemates is a crucial predictor of later mental health and well-being, beginning during preschool, continuing during the grade school years when peer reputations solidify, and thereafter” (p.2).

Crianças que iniciam o seu percurso no jardim de infância com competências sociais desenvolvidas e competências de autorregulação, não só têm mais capacidades para desenvolver atitudes mais positivas como também estão mais preparadas para criarem amizades e criarem relações mais positivas com os seus educadores/professores.

De forma conclusiva,

“social and emotional competence is the ability to understand, manage, and express the social and emotional aspects of one’s life in ways that enable the successful management of life tasks such as learning, forming relationship, solving everyday problems, and adapting to the complex demands of growth and development. It includes self-awareness, control of impulsivity, working cooperatively, and caring about oneself and others. Social and emotional learning is the process through which children and adults develop the skills, attitudes, and values necessary to acquire social and emotional competence.” (Elias, 1997, p.2).

1.4. As interações sociais como promotoras de competências socio emocionais

De forma a compreender a importância das interações sociais, Vygotsky, tal como afirma Niza (2012), refere que “as crianças aprendem através das interações que estabelecem com os seus pares

e adultos” (p. 325). Vygotsky elaborou a sua teoria de forma a “enfatizar o aporte da cultura e a dimensão social das interações que promovem o desenvolvimento singular de cada pessoa” (Pimentel, 2007, p. 221). Deste modo, no ideal vygotskiano, é através das interações interpessoais e com o meio que a criança vai construir o seu conhecimento, considerando-a um ser ativo e competente no processo de desenvolvimento. Assim sendo, a interação que a criança vai estabelecendo com os outros e com o mundo socialmente estruturado e definido culturalmente, vai permitir a emergência de novas “necessidades e possibilidades que impulsionam o desenvolvimento” (Idem, p.221).

Nesta perspetiva, Vygotsky (1984) apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), sendo que, a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre os níveis de capacidades expressos pelas crianças e seus níveis de desenvolvimento potencial, alcançáveis com a ajuda de adultos ou pares. Ele acreditava que uma criança em vias de aprender um novo conceito pode beneficiar de interações com um adulto ou com os seus pares (Mooney, 2000). O nível de desenvolvimento real refere-se então à capacidade de resolução autónoma de problemas, enquanto o nível de desenvolvimento potencial se refere à capacidade de resolução de problemas com a ajuda dos pares e/ou adultos. Assim, a ZDP, determina que a aprendizagem ocorre sempre em parceria, com a ajuda de outra pessoa mais experiente. Deste modo “a ZDP é o lugar, onde graças aos suportes e à ajuda dos outros, pode desencadear-se o processo de construção, de modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento definido para a aprendizagem escolar” (Barquero, 2001, como citado em Pimentel, 2007, p. 225).

Reforçando esta linha de pensamento, é de referir uma afirmação de Vigotsky (1986, como citado em Vasconcelos, 1997, p.36) que nos diz: “aquilo que a criança pode fazer hoje em cooperação será amanhã capaz de o fazer sozinha.” O autor encarava o crescimento como “uma responsabilidade coletiva”. deste modo a aprendizagem deve surgir num contexto social, uma vez que o papel desempenhado por todos os intervenientes do processo, como por exemplo, o do educador e das restantes crianças da sala de atividades, é muito importante pois esses papeis adquirem “significados novos e mais motivadores” para a criança. Nesta linha de pensamento importa referenciar Malaguzzi (1998, como citado em Lino, 2007) que

“para ajudar[mos] a[s] criança[s] a desenvolver todas as suas capacidades e atingir níveis de desenvolvimento que, sozinha, não seria capaz de alcançar nesse momento, o adulto deverá ter um papel ativo no apoio intencional e sistemático que presta às crianças. Este apoio

refere-se ao nível da linguagem oral, fazendo extensões que permitem à criança enriquecer o seu vocabulário e desenvolver o pensamento e, ainda, no apoio ao desenvolvimento dos projetos em que as crianças se envolvem.” (p.100).

Também Hartput (1996, como citado em Resende, 2014) defende ser necessária e muito importante a experiência das relações “verticais”, aquelas que se estabelecem com pessoas com mais conhecimento e poder social, como por exemplo os pais e educadores ou professores, e a experiência das relações “horizontais”, relações com pessoas que têm a mesma quantidade de conhecimento e poder social, para que as crianças desenvolvam competência social plena. Estas relações podem proporcionar a aquisição de habilidades essenciais para o desenvolvimento sócio-cognitivo-emocional das crianças, servindo como um contexto socializador (Newcomb & Bagwell, 1996, como citado em Ceconello & Koller, 2000). Além disso, pode-se dizer que este contexto promove recursos emocionais e instrumentais que aumentam a capacidade das crianças para enfrentar positivamente o meio ambiente, adaptando-se a ele (Ladd et al., 1996, como citado em Ceconello & Koller, 2000).

Assim, o papel do educador, na perspectiva sócio construtivista, consiste em ser o “ouvinte e mediador, o de facilitar e animar experiências e descobertas que as crianças vão fazendo e o de agente cívico promovendo atitudes de cooperação e partilha” (Vala & Guedes, 2015, p. 62.) necessários para que a criança progrida. Colocar “andaimes”, segundo Wood & Wood (1995, como citado em Resende, 2014), consiste em “mobilizar o interesse da criança pela tarefa, estabelecer e manter a orientação para os objectivos relevantes para a tarefa, esclarecer os aspectos fundamentais da tarefa que a criança pode não ter notado; demonstrar como realizar esses objectivos e ajudar a controlar a frustração” (p. 72).

Em suma, na perspectiva descrita anteriormente, é defendido que o comportamento e o desenvolvimento de uma criança dependem das suas vivências e das relações sociais que estabelece ao longo da vida. A interação social para Vygotsky estabelece duas premissas: alguém que ensina e alguém que aprende sendo que aquele que ensina também aprende, num processo mediado, em cooperação com o aprendiz. Assim, as interações que as crianças estabelecem com os adultos são fundamentais para que as mesmas se tornem aprendentes que se autorregulam e se tornam autónomas (Pimentel, 2007). Por isso, é importante a qualidade das relações que se estabelecem entre adultos de referência para a criança e que as estratégias pedagógicas se adaptem ao nível de desenvolvimento e à natureza cognitiva, emocional e afetiva do indivíduo.

2. O trabalho de projeto como promotor de interações

Uma vez que a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) esteve na base do projeto de intervenção pedagógica em contexto de jardim de infância, é revelante que se elucide, de forma breve, em que consiste esta metodologia.

Segundo Vasconcelos (2012) o Trabalho de Projeto é “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2012, p. 10) em que a criança é envolvida no problema ao mesmo tempo que deve poder investigar, registar dados, formular hipóteses, tomar decisões, resolver problemas, tornando-se sujeito do seu próprio conhecimento. O educador deixa de ser o único responsável pela aprendizagem da criança, sendo um pesquisador e orientador do interesse das mesmas, levantando questões e tornando-se um parceiro na procura das soluções para os problemas. Assim, é considerada uma abordagem pedagógica centrada em problemas ou “an in-depth study of a particular topic that one or more children undertake” (Katz & Chard, 1989, p.2) ou ainda “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, como citado em Vasconcelos, 2012, p.10).

O processo de aprendizagem parte dos interesses das crianças e desenvolve-se em várias fases. De acordo com Katz e Chard (1989) essas fases são as seguintes: 1. Planeamento e Início; 2. Desenvolvimento ; 3. Reflexões e Conclusões. Nas diferentes fases é promovido o trabalho em grupo, que proporciona momentos de partilha e de cooperação que contribuem para a formação de valores nas crianças. Elas podem influenciar, decidir o que aprender através das suas opiniões, da sua contribuição para a tomada de decisões e o seu ponto de vista pode ser considerado (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Como foi possível perceber em capítulos anteriores, o desenvolvimento social e emocional da criança origina-se através das interações que estabelece com os outros, em contextos socioculturais diversificados (Dias & Bhering, 2005). Será tanto melhor o seu desenvolvimento, quanto mais complexo for o contexto, pois há muitas oportunidades para a criança estabelecer interações e relações e, conseqüentemente, construir aprendizagens (Maia, 2014). Uma das principais características da MTP é, pois, a construção interativa das aprendizagens, onde as crianças e adultos cooperam para um objetivo comum. Trata-se de valorizar e maximizar as capacidades presentes e dar oportunidade à criança de aplicar e ampliar as suas competências em interação. Aliás, como refere Gambôa (2011)

“os alunos compartilham experiências. O contexto da classe, ou da escola, incrementa relações entre grupos de crianças e entre estas e o exterior, reconstruindo significados pessoais e sociais numa interação humanista e socializadora. A promoção da colaboração interpares, como o adulto, pais e comunidade, são a base de um envolvimento pessoal e social, constituindo o contexto efetivo para o desenvolvimento da compreensão interpessoal e do pensamento reflexivo acerca de conceitos morais como a justiça, a reciprocidade, o sentido dos direitos e dos deveres. As experiências de cooperação, o compartilhar de decisões, escolhas, são o caminho autêntico da democracia participativa, da disciplina radicada no autocontrole, pois esta nasce da ação, da ação refletida pela experiência de cooperação com os outros.” (p.63).

Vasconcelos (1998) afirma que num trabalho de projeto “as crianças adquirem novas competências: aprendem competências sociais, de funcionamento em grupo e em democracia, aprendem a cooperar e a colaborar, a negociar, a fazer trabalho em equipa (...)” (p.153).

Segundo Katz & Chard (1989), as competências sociais desenvolvem-se no decurso da interação com o outro. Daí ser importante que desde tenra idade estas tenham oportunidade de interagir com o outro, uma vez que “the younger the children, the more important it is that most of the activities provided for them engage their intellects” (p.4). Nesta linha de pensamento, Hohmann e Weikart (2004) afirmam que a existência de experiências que promovam o desenvolvimento de competências sociais permitem a construção de diversas aprendizagens, concretamente a nível social, emocional, cognitivo e linguístico, sendo para isso necessário construir interações sociais positivas.

Capítulo III – Metodologia de Investigação

Metodologia de Investigação

Neste capítulo são descritas as opções metodológicas que orientam a componente investigativa deste relatório. Neste sentido, identifiquei a problemática e a questão de investigação que enquadraram os projetos de intervenção pedagógica, abordei a metodologia de investigação e os procedimentos de recolha de dados.

Problemática e questão de investigação

Através do processo de observação participante desenvolvido nos dois contextos de intervenção anteriormente descritos, por meio de uma atitude reflexiva continuada e dos diálogos travados com cada educadora cooperante e também com a supervisora, foi possível tomar consciência das características específicas de cada contexto e dos interesses de cada criança e do grupo em geral. Todo este percurso tornou viável a identificação de uma problemática e desenvolvimento de um projeto de intervenção pedagógica em creche e em jardim-de-infância.

Ao longo dos diferentes estágios tive a oportunidade de observar situações distintas. Em berçário pude notar que os afetos e os cuidados eram práticas muito presentes na sala, sendo que, alguns dos incidentes mais significativos foram momentos em que as crianças mostravam ter adquirido empatia pelo outro (par e adulto). Em jardim-de-infância pude constatar que o grupo era muito curioso e muito motivado para a partilha de vivências, ideias e atividades. Era um grupo que mostrava muito entusiasmo em experimentar ideias, partilhar pontos de vista para alcançar objetivos comuns.

Tendo em conta que “as crianças aprendem através das interações que estabelecem com os seus pares” (Niza, 2012, p.325) e que o trabalho de projeto se assume como uma metodologia “assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes” (Leite, Malpique & Santos, 1989, como citado em Vasconcelos, 2012, p.10) o objetivo deste estudo é perceber como é que as interações impulsionam o desenvolvimento de competências socio emocionais.

Opções metodológicas

Qualquer intervenção pedagógica do educador deve apoiar-se num processo reflexivo que assegure a adequação das suas propostas e promova a melhoria da sua prática tendo em atenção as necessidades e os interesses das crianças. Desta forma, o educador deve desenvolver competências profissionais de observação, registo, planificação, documentação e avaliação que, por sua vez,

representam um ciclo de processos interligados. Assim sendo, do ponto de vista metodológico, a intervenção pedagógica foi sustentada na metodologia de investigação-ação.

Segundo Coutinho, Sousa, Bessa, Ferreira, & Vieira (2009) “a investigação-ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base num processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (p. 360). De facto, este processo cíclico envolve sequências de planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão que se repetiram ao longo do desenvolvimento do projeto de intervenção.

Ao longo do meu estágio tive sempre a preocupação de refletir sobre a qualidade da minha ação. Nas palavras de Coutinho et al. (2009),

“Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir. E é na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente, emerge o “pensamento reflexivo” (p. 357).

De acordo com Máximo-Esteves (2008)

“A investigação-ação parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados.” (p.10).

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

Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados constitui um dos momentos mais importantes da fase de observação, que integra o ciclo de investigação-ação, anteriormente descrito. Os procedimentos de recolha de dados constituem a base da análise, pois, através deles, é possível recolher informação sobre a ação, refletir sobre ela e modificar a mesma no sentido de melhorar.

Através da observação é possível recolher uma série de informações acerca das crianças. Ela permite “revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros, etc.” (Parente, 2011, p.6). Foi exatamente através da observação que fui conhecendo os grupos de crianças os seus interesses e características individuais. Centrei-me essencialmente nas interações e relações entre crianças no âmbito das suas brincadeiras. Os dados recolhidos foram uma base importante para definir e clarificar a minha intencionalidade pedagógica no momento de planificar e de avaliara as estratégias de intervenção.

Para o registo dos dados de observação foram utilizadas notas de observação, que oferecem informações detalhadas sobre a prática, uma vez que constituem registos descritos e reflexivos acerca do que ocorre em contexto, da forma mais completa e exata possível, incluindo as ações e interações aí ocorridas (Latorre, 2004).

Em jardim-de-infância recolhi ainda as produções das crianças dado que representam uma forma de escuta do adulto sobre as perspetivas das crianças, uma oportunidade que se expande e enriquece quando se pede às crianças que falem sobre as suas produções (Oliveira-Formosinho, Costa, & Azevedo, 2009).

Recorri à fotografia a fim de documentar a ação, sendo que “se ao fotografar se procurar retratar as crianças individualmente e em pares, no pequeno e no grande grupo, será mais fácil colocar em evidência as diversas dimensões de jogo, de relação e de aprendizagem” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 67). O uso de fotografias pode também refletir a participação das crianças nas atividades e o seu envolvimento nas mesmas.

A gravação áudio dos acontecimentos e a transcrição de diálogos tornou possível uma releitura das atividades, ajudou a identificar pormenores e a fazer uma análise mais profunda e detalhada do tipo de interações aí ocorridas.

Capítulo IV – Desenvolvimento da Intervenção Pedagógica

Desenvolvimento da Intervenção Pedagógica

Neste capítulo começo por identificar os desafios experienciados durante o estágio em creche como resultado do confinamento geral devido à pandemia de Covid-19. De seguida, exponho o modo como o projeto surgiu e como foi desenvolvido convocando os dados recolhidos e os referenciais teóricos consultados de forma a extrair significado da intervenção realizada.

1. Contexto de creche

1.1. A pandemia de Covid-19 e suas implicações para o desenvolvimento do projeto na creche

O surgimento da pandemia de Covid-19 e o confinamento geral a que o país foi submetido colocou enormes desafios às crianças que frequentavam a creche, suas equipas pedagógicas e famílias. As crianças perderam momentos com os amigos, a escola, os espaços livres, os momentos de passeio em família e foram confinados ao mesmo espaço 24 sobre 24 horas. Os pais viram-se na situação de simultaneamente terem de cuidar dos filhos, realizar trabalhos domésticos, teletrabalho e responder a pedidos das instituições de creche e de JI para realizar atividades.

Com a intenção de dar continuidade ao trabalho que estavam a desenvolver vários educadores e instituições sobrecarregaram os pais com propostas de atividades, para fazerem com os filhos em casa.

Este não foi de todo o caso da creche onde realizei o meu estágio. Percebi que a prioridade foi a manutenção de vínculos. Ou seja, manter o vínculo com as famílias e as crianças utilizando a partilha de fotografias e de momentos vividos pelas crianças na instituição. Foram também partilhadas histórias e músicas.

A equipa educativa do berçário decidiu pensar nalgumas sugestões de situações de brincadeira e de interação para os pais realizarem com os seus bebés. Sem qualquer tipo de pressões estas sugestões eram devidamente fundamentadas do ponto de vista pedagógico e centradas em proporcionar às crianças e aos adultos momentos prazerosos e estimulantes. Todas as semanas era estabelecido um contacto pelas educadoras, sendo que, nestes momentos era também pedido aos pais feedback de como se encontrava cada bebé e família, do que sentiam mais falta, do que mais precisavam, e/ou que dificuldades experimentavam. Os pais partilhavam vídeos, fotografias e sentimentos ligados a momentos vividos em casa.

Realizar um estágio em situação de pandemia e nas condições que já descrevi levou-me a questionar-me várias vezes: Estarei a ouvir as crianças e a fazê-las ser ouvidas? Estarei a permitir união em família num tempo em que precisamos, mais do que qualquer coisa, ouvir e tentar perceber o próximo? Estarei a encarar a criança como um sujeito pensante ou como um sujeito ignorante?

Tendo em conta as limitações e entraves inerentes à situação pandémica o foco de observação do projeto de intervenção teve de ser alterado, visto que, se inicialmente se focava no meu papel como estagiária e foi redirecionado para o papel dos pais. Considerei também que, o facto de trabalharmos em parceria com as famílias seria uma mais-valia, sendo que os pais são os principais educadores. “Em conjunto, pais e educadores recolhem, trocam, interpretam informação específica sobre as ações, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança” (Post & Hohmann, 2004, p.329). Ou seja, apesar de não poder estar em contacto com as crianças e de não poder observar as ações, necessidades e interesses das crianças, poderia trabalhar em parceria com as famílias e se houvesse abertura perceber como seriam recebidas as minhas propostas pelas crianças e pelos adultos.

1.2. Temática, questões e objetivos de intervenção

No decorrer do estágio, como foi anteriormente referido, fiz uso de uma observação atenta. Ao longo de várias observações pude notar que os afetos e os cuidados eram práticas muito presentes no berçário. As trocas de afetos entre adulto-criança e criança-criança fizeram-me questionar “Onde é que estas crianças observaram estes comportamentos?”; “Será que alguém pratica estes cuidados com estas crianças?” Inicialmente pretendia compreender qual os efeitos das interações adulto-criança no desenvolvimento das capacidades socio emocionais de empatia, iniciativa e autonomia das crianças do berçário. A ideia inicial seria procurar entender de que forma o desenvolvimento destas competências ocorrem no ambiente do berçário. Porém, devido à situação de confinamento fui obrigada a adaptar o desenho do projeto de intervenção pedagógica

A investigação tem demonstrado que a disponibilidade emocional do prestador de cuidados – incluindo a sensibilidade e a responsividade às necessidades de conforto, proteção, autonomia e exploração -, leva à construção de modelos internos da criança como autoconfiante, com valor e merecedora de amor (Laible & Thompson as cited in Machado, 2012). As relações estabelecidas entre o educador e a criança constituem como que uma base a partir da qual a criança vai referenciar as suas relações com os seus pares e com outras pessoas. É por essa razão que considero importante averiguar a influência das interações adulto-criança na creche.

Neste projeto pretendi também ir ao encontro dos interesses das crianças que vim a conhecer, sendo estes interesses a exploração de diferentes materiais, ouvir histórias com recurso a suportes cinematográficos e, ainda, a música. Com base nesta informação, objetivei planear estratégias de intervenção orientadas para o desenvolvimento dos seguintes objetivos:

- I. Averiguar a importância que as interações adulto-criança têm para as crianças;
- II. Perceber de que forma estas interações influenciam o desenvolvimento socio emocional das crianças;
- IV. Desenvolver atividades de natureza sensorial de forma a promover momentos de interação positiva;
- III. Desenvolver atividades de grupo a fim de estimular as interações e empatia.

Ao longo de várias semanas foram elaborados vídeos para as famílias focalizados no desenvolvimento de competências socio-emocionais específicas tais como; autonomia, iniciativa, identidade e empatia. Nestes vídeos foram partilhadas algumas propostas estratégias de interação que podiam ser desenvolvidas em diferentes momentos do dia-a-dia das crianças; refeições, sesta, vestir e despir, rotinas de higiene e momentos de brincadeira autónoma ou acompanhada.

1.3. Intervenção

1ª Intervenção: “Desenvolvendo Autonomia em parceria com as famílias” (Anexo D)

Na construção e elaboração desta planificação sobre a autonomia questionei-me bastante acerca do papel do adulto no dia-a-dia, não necessariamente no momento de pôr em prática as propostas, mas sim no decorrer normal do dia dos bebés. Este questionamento levou-me a pensar sobre o reforço positivo, e de que forma este aspeto contribui de forma facilitadora para o desenvolvimento da autonomia nos bebés. Considero que reforço positivo não passa apenas por elogiar ou incentivar a criança, mas também, por dar liberdade à criança para ela própria experimentar, transmitindo assim que temos confiança nela.

Durante as observações efetuadas na sala do berçário fui-me apercebendo que o reforço positivo era um grande pilar na conquista da autonomia. O adulto, ao reforçar positivamente um esforço ou uma conquista do bebé, está a ajudá-lo a sentir que é capaz de fazer determinada ação e está também a contribuir para uma melhor autoestima. Ao sentir-se capaz o bebé vai-se tornando mais seguro um sentimento importante para o desenvolvimento da autonomia. Cabe ao educador fazer com que a criança se sinta aceite e compreendida, segura e com possibilidade de fazer escolhas. Como

referem Post e Hohmann (2011) “um educador de infância não luta para motivar a criança, mas para [procurar] criar um ambiente social ou físico em que a motivação intrínseca da criança não seja frustrada.” (p.30).

É, também, muito importante o papel da família para a conquista da autonomia da criança. Em vez de solucionar os problemas pelas crianças, os pais devem usar estratégias que ajudem os bebês a encontrar as soluções para os desafios com que se confrontam, a continuar a desenvolver a sua curiosidade e seu ímpeto exploratório.

“Quando a criança tem experiências com adultos em formas que conduzem ao aparecimento de sentimentos de confiança, autonomia e iniciativa, em lugar de desconfiança, vergonha, dúvida e culpa, tenderá a desenvolver atitudes e sentimentos de esperança, aceitação, força de vontade e a capacidade e vontade para alcançar objetivos.” (Hohman & Weikart, 2004, p.64).

Com estas estratégias procurei sensibilizar os pais para a importância da iniciativa dos bebês, da exploração livre dos objetos e do distanciamento e a observação atenta dos adultos. Neste sentido sugeri por exemplo, na hora do banho deixar o bebê um pouco sem roupa para poder explorar todo o seu corpo e descobri-lo sozinho ou na hora de vestir pedir ao bebê que colaborasse fazendo-lhe pedidos: “Mete a mão/ o pé”. Como referem Erwin, Nelsen e Duffy (2007) o bebê tanto precisa de ser autónomo, como de ser dependente do adulto, ou seja, o bebê precisa de um equilíbrio entre a segurança que os pais providenciam, mas também da liberdade para explorar e para descobrir as suas próprias capacidades.

No anexo D é possível ver o guião das propostas que acabei de descrever e de fundamentar.

2º Intervenção: “Desenvolvendo Iniciativa em parceria com as famílias” (Anexo E)

Como referem Hohmann & Weikart (2004) “o desenvolvimento, na criança, de capacidades de iniciativa e relações sociais, começa na tenra infância, com a formação de fortes vinculações emocionais com os pais e com aqueles que a cuidam” (p.571). O desenvolvimento da capacidade de iniciativa relaciona-se com o desenvolvimento da capacidade de autonomia e ambas estão dependentes da natureza das interações e relações que o bebê estabelece com os adultos. Por isso as estratégias propostas foram pensadas com o intuito de mostrar aos pais que uma relação positiva mãe/pai-bebê é crucial para o desenvolvimento integral dos mais pequenos.

Na proposta “Desenvolvendo Autonomia em parceria com as famílias”, a autoconfiança também é uma competência que se agrega a estas duas. Aliás, como refere Winnicott (como citado em Post & Hohmann, 2004, p.37),

“A sorte da maior parte das crianças é terem sido bem abraçadas muitas vezes. Com base nisso ganham confiança num mundo amigável, mas, ainda mais importante, por terem sido abraçadas com amor são capazes de progredir rapidamente no seu crescimento emocional. Os alicerces da personalidade são fortes se o bebé for bem abraçado. Os bebés não se recordam de terem sido bem abraçados – do que se lembram é da experiência traumática de não terem sido bem abraçados.”.

Esse carinho e segurança que Winnicott refere é a base que impulsionará a confiança do bebé, e é essa confiança que irá impulsionar a iniciativa por exemplo de se mover para alcançar objetos simples que lhe permitem brincar e explorar o mundo que o rodeia.

A mensagem que pretendi passar aos pais passava pela ideia de proporcionar espaço e tempo aos bebés para a exploração livre e a descoberta autónoma. Referi que era importante proporcionarem um espaço livre e seguro para o bebé brincar, darem tempo ao bebé de experimentar algo. Sugeri aos pais que observassem atentamente a atividade dos filhos e que estivessem disponíveis para os consolar, para os elogiar e para os apoiar caso fosse necessário. Como refere Emy Pikler

“What is essential is that the child discover as much as possible for himself. If we help him to perform all the tasks he meets, we deprive him of just this, which is of greatest importance for his intellectual development. He gains a very different kind of knowledge through experimenting independently, than from knowledge presented to him readymade, complete... Therefore, we allow a child to experience her environment in her individual way, and according to her individual development. We do not urge her. We do not encourage her to do things for which she is not ready. We do not exaggerate in praising her when she succeeds at something. We acknowledge her achievements, and this is not only through words of praise, but also in our behavior.” (como citado em Gerber, 1998, p.10).

Não existe uma fórmula para promover iniciativa nos bebês. Existem sim formas de nutrir nos bebês capacidades e ferramentas que lhes permitem desenvolver iniciativa por eles mesmos. Em qualquer proposta ou atividade podemos encorajar o bebê sem o pressionar, deixá-lo tentar determinada ação de variadas formas, deixando-o falhar até que ele encontre uma forma que funcione, se ele encontrar um obstáculo não o devemos ajudar imediatamente, mas sim proporcionar-lhe tempo para que ele tente as suas ideias sabendo que está seguro. (Gerber, 1998)

Quanto maior forem as oportunidades para a criança poder experienciar e explorar o que deseja mais probabilidades tem de fazer escolhas e tomar decisões.

No anexo E apresento o guião da proposta que acabei de descrever e de fundamentar.

3ª Intervenção: “Desenvolvendo Identidade em parceria com as famílias” (Anexo F)

Nos primeiros dias de estágio, quando tinha como objetivo observar o espaço pedagógico, observei que na sala havia dois espelhos, havia ainda um local com fotografias de cada bebê e das suas famílias. Havia ainda, na parede, vários quadros com fotografias de crianças de diferentes etnias e com diferentes expressões. Por isso, integrei, nas variadas propostas, o uso das fotografias e também os espelhos, procurando mostrar como estes recursos podiam apoiar as crianças a tomar consciência de si e dos outros.

Tendo em conta que os bebês descobrem o mundo através dos seus sentidos, olhando, tocando, pondo na boca, experimentando, fazendo sentido do que estão a mexer, podemos afirmar que uma das primeiras etapas da descoberta da identidade é a consciência do seu próprio corpo. (Raschke, 2019) Os bebês ficam envolvidos na brincadeira com os seus próprios pés, mãos, movendo-se e olhando para eles. Esta exploração do seu corpo ajuda-os a identificá-lo, especialmente quando comparam essas sensações com o toque de outra pessoa. Os bebês estão constantemente a mover-se e reparam como se movem, como se sentem. À medida que ganham novas habilidades físicas – rastejar, escalar, andar – recolhem mais informação de forma a compreender os seus próprios corpos. Desta forma, sugeri aos pais propostas interação envolvendo o toque, a exploração e canções que permitissem apontar, sentir e ver as diferentes partes do corpo.

Integrei também propostas utilizando espelhos e fotografias dos próprios aconselhando uma exploração livre por parte do bebê, um jogo de “Cú-Cú” com o espelho, ou uma brincadeira com um adulto. Achei pertinente utilizar estes materiais numa diversidade de propostas, porque, para os bebês

e crianças pequenas ter acesso a uma imagem de si torna-se cada vez mais interessante. Como refere Raschke (2019)

“Scientists tell us that before their first birthday, most babies react differently to a video of themselves than to a video of another familiar person. Soon after, they can distinguish between themselves and someone else’s image in a mirror. By 2 years old, children have gathered enough information about their physical selves that they can identify themselves in photographs. At the same time, babies and toddlers are also gathering information about other people as separate from themselves, constantly making comparisons between their own bodies and images and the bodies and images of others. These comparisons help them gain a growing understanding of the distinction between self and others.” (p.5).

Erik Erikson foi um dos primeiros a observar como o sentido de identidade e carácter das crianças se desenvolve, e propôs uma teoria para explicar como as crianças e, mais tarde, adolescentes e adultos progridem no seu desenvolvimento (McLeod, 2008). Para crianças com menos de 36 meses, há duas fases identificadas por Erikson: “Confiança vs desconfiança”, que engloba os primeiros 18 meses de vida, seguido da “Autonomia vs Dúvida”, que inclui as idades entre os 18 e os 36 meses. Ambas as fases são fortemente influenciadas pelo ambiente e relações de apoio que a criança recebe. Durante a fase confiança vs desconfiança, os bebés aprendem que podem confiar se as suas necessidades forem atendidas por adultos e cuidadores competentes; as necessidades que não são satisfeitas de forma consistente ou adequada tornam mais difícil o desenvolvimento de relações seguras e estáveis. Da mesma forma, na fase de “Autonomia vs. Dúvida”, as crianças começam a testar as suas capacidades e competências. Quando são apoiadas nas suas tentativas de exploração crescerão mais independentes. As crianças com cuidadores excessivamente controladores ou ansiosos não desenvolverão a coragem de preservar e de aprender autonomamente (Erikson, 1968).

Assim, parece ser crucial o papel que dos adultos (famílias e educador) desempenham na forma como a identidade do bebé vai sendo construída. Como referem Hohmann e Weikart (2004) e como tive oportunidade de explicar no vídeo referente à proposta

“desde o início da vida dos bebês que as experiências com as pessoas significativas que o rodeiam influenciam a maneira como o bebê se vê a si mesmo e, conseqüentemente, a maneira como interage com as pessoas com que o rodeia em diferentes situações. O desenvolvimento da identidade pessoal do bebê progride gradualmente ao longo da sequência de interações que este vai experimentando. O apoio do adulto à vivência de experiências por parte do bebê, experiências essas adequadas à idade, é essencial para a construção de um ambiente social e emocional que afeta diretamente aspectos chave da personalidade do bebê, incluindo as suas capacidades de empatia, simpatia, e de resolução de problemas.”(p.64).

4º Intervenção: “Desenvolvendo Empatia em parceria com as famílias” (Anexo G)

Ao longo da série de vídeos que partilhei com as famílias foi sendo mencionado a importância do reforço positivo, a importância de reconhecermos os sentimentos e necessidades dos bebês, de estarmos presentes quando o bebê precisa de nós, mas também de lhe proporcionarmos um espaço livre e seguro que lhe ofereça oportunidades de conhecer o mundo por si. Desta forma, ao focalizar o desenvolvimento da empatia por último pretendi integrar várias das sugestões que tinha feito anteriormente e transmitir a mensagem, de que o mais importante nas interações com os seus filhos é ouvirem, perceberem e responderem aos seus bebês como só eles sabem fazer.

Segundo Post e Hohmann (2004), “as crianças precisam ser tratadas com muito cuidado e um profundo respeito. Só assim, conseguem desenvolver curiosidade, coragem, iniciativa, empatia, um sentido de si próprio e um sentimento de pertença a uma comunidade social amistosa” (p.61). Bebês e crianças que experienciam apoio e respeito diário por parte dos adultos conseguem investir a sua energia na importantíssima tarefa da exploração sensoriomotora, a partir da qual constroem uma compreensão do seu mundo social e físico. Têm oportunidade de formar ideias saudáveis sobre si próprios e sobre os outros “sou uma pessoa boa. Geralmente pode-se confiar nas pessoas e é agradável estar com elas. O mundo está cheio de possibilidades interessantes. Com a ajuda de amigos em quem confio, poderei superar os desafios da vida” (p.61).

Mas, porquê empatia? Ao longo das observações em contexto de estágio tive a oportunidade de observar episódios em que os bebês demonstravam compreender quando alguém estava triste e, por

vezes, agiam de forma empática, ou seja, aproximavam-se da outra criança para brincarem com ela, oferecendo-lhe brinquedos ou fazendo gestos de carinho (abraços, carícias ou beijos).

Também Gonzalez-Mena e Eyer (2009) atribuem grande importância às interações com os bebês e crianças, enquanto facilitadoras da construção de relações afetivas positivas. Estas ideias encontram-se operacionalizadas em dez princípios educacionais para a creche: Envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito; Investir em tempos de qualidade procurando estar completamente disponível para as crianças; Aprender a não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhe as suas; Investir em tempo e energia para construir uma pessoa “total”; Respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos; Ser verdadeiro nos nossos sentimentos relativamente às crianças; Modelar os comportamentos que se pretende ensinar; Reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças tentarem resolver as suas próprias dificuldades; Procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança para atingir determinados níveis de desenvolvimento; Construir segurança e ensinando a confiança (Gonzalez-Mena & Eyer, 2009).

No desenvolvimento desta proposta e do vídeo teve como objetivo articular todas estas ideias, transmiti-las aos pais a fim de favorecer sentimentos de bem-estar a bebês e pais, e momentos de interação prazerosa, próxima e lúdica entre mãe/pai-bebê durante o confinamento.

Durante o estágio em creche participei na planificação e desenvolvimento de estratégias para acolher as crianças no retorno à creche. Em conjunto com a educadora cooperante foram preparados e partilhados recursos diversos desde uma playlist com músicas que os bebês gostavam de ouvir no berçário, vídeos das auxiliares, educadora e estagiária e um livro com as letras das canções que habitualmente se contavam. Ao longo das semanas foram variados os vídeos com os nossos rostos e vozes, foram também recorrentes as partilhas de fotografias e vídeos de todos os bebês, com o intuito de relembrar aos bebês os seus pares e o ambiente do berçário. A educadora partilhou um feedback muito interessante sobre o impacto destas práticas no regresso dos bebês “

“ Uma mãe teve o cuidado de, nos dias que antecederam o primeiro dia de contacto connosco, de ir revendo tudo o que nós enviamos. Ia-lhe mostrando as nossas caras, ia partilhando as músicas, os vídeos que nós fizemos para que ele também ouvisse a nossa voz. Isso foi mesmo interessante de ouvir da parte da mãe!”

O testemunho desta mãe ajudou-nos a compreender que as ações e práticas que exercemos ao longo destas semanas tiveram um impacto positivo no retorno dos bebés, ajudando-os a superar os momentos que, na minha opinião, à partida, seriam os mais difíceis, ou seja, a readaptação.

2. Contexto de jardim de infância

2.1. Temática, questões e objetivos de intervenção

No decorrer do período de observação inicial em contexto de jardim de infância pude constatar que era grupo muito curioso, com muita vontade de experimentar, partilhar vivências, ideias e alcançar objetivos comuns. As crianças estavam habituadas a participar nas decisões que diziam respeito à sua aprendizagem estando familiarizadas com a metodologia de trabalho de projeto. Partindo destas observações e da ideia de que o trabalho de projeto “é um espaço de liberdade, invenção, de múltiplos protagonistas que se constroem e recriam nos elos de uma pedagogia em participação.” (Gambôa, 2011, p.76) surgiu a necessidade de compreender de que forma o trabalho de projeto promove o desenvolvimento de competências socio emocionais de cooperação, empatia, resolução de problemas e autonomia (Hohmann& Weikart,2004).

Os principais objetivos que delineeii foram os seguintes:

- I. Averiguar a importância do trabalho de projeto no desenvolvimento socio emocional das crianças;
- II. Analisar de que forma o trabalho de projeto apoia/promove o desenvolvimento de competências socio emocionais de cooperação, empatia, resolução de problemas, iniciativa e autonomia.
- IV. Estimular a participação e a colaboração entre pares no âmbito da planificação, execução e reflexão do projeto.
- V. Desenvolver atividades de carácter provocatório e reflexivo que contendo em si, problematicidade, envolvendo a identificação de questões, o diálogo, a delineação de estratégias e a resolução de problemas.

O projeto de intervenção desenvolveu-se, desta forma, segundo a metodologia de trabalho de projeto centrado na pergunta: *O que é uma clínica veterinária?*

2.2. Intervenção

Neste capítulo exposto o modo como o projeto surgiu e como foi desenvolvido, confrontando os dados recolhidos com os referenciais teóricos consultados, de forma a extrair significado da intervenção realizada.

Emergência do Trabalho de Projeto

No decurso do estágio pude identificar o entusiasmo de algumas crianças em torno de animais, de médicos veterinários e de clínicas veterinárias, partindo de alguns materiais inseridos na área da casinha, como por exemplo radiografias, gaze, caixa de medicamentos vazia e um bloco de notas. Questionei-me sobre a possibilidade de criar um momento no qual se partilhassem interesses, motivações e entusiasmos que se transformassem em energia mobilizadora para desenvolver um projeto.

DO. (5 anos): [entra na área da casinha e chorare muito abalado com o cão nos braços] Ajudem-me médicas, o meu cão não está bem!

F V. (4 anos): [baixou-se ao nível do Diogo e muito calmamente falou] O que aconteceu? Deixaste ele sozinho em casa?

D O. (5 anos): Eu estava a fazer um bolo e ele comeu.

F V (4 anos): Ah! Já sei o que se passou! [dirige a palavra à sua ajudante] Já sei o que se passou!

I (5 anos): Vou ter de pôr gesso...

F V. (4 anos): [dirige-se ao Diogo que se encontrava a chorar abraçando o seu cão] Respire fundo, vai ficar tudo bem! [leva o cão]

DO. (5 anos): Eu sou o pai dele, vou ficar à espera. Vou ficar a ler um livro. [entretanto a Isis e a Francisca com expressões de muita concentração, vacinaram o cão, colocaram gesso e deixaram-no descansar]

Também, um pequeno grupo, expressou, mais uma vez, interesse em construir uma nova área na sala, uma clínica veterinária.

D O. (5 anos): Tive uma ideia! Podemos fazer uma sala do corpo humano e depois algumas coisas sobre o corpo do cãozinho.

GP.(5 anos): Tive uma ideia! Podemos brincar aos médicos com o corpo humano do cãozinho.

H(5 anos): Podemos ser os doutores dos animais!

Sendo assim, e partindo desta escuta propus ao pequeno grupo que partilhassem com o restante grupo as suas ideias. Conversar sobre este interesse, escutar as falas das crianças, as suas ideias e sugestões, documentar os saberes que transportam e as interrogações que se geram possibilitou-me avaliar o potencial deste interesse para iniciarmos um projeto.

FV(4 anos): Eu quero o projeto do hospital dos animais porque a minha gata está doente e gostava de ver como tratam os animais no hospital dos animais.

FG.(6 anos): Podemos fazer o hospital dos animais na casinha. FV.(4 anos): E depois onde brincamos na casinha?

F G. (6 anos): Pois, não sei.

G(5 anos): Cada um de nós podia fazer o hospital que queria e depois com a ajuda dos adultos podemos fazer o veterinário. E podemos fazer os brinquedos para cuidarmos dos animais.

O interesse e a motivação das crianças, não se pode confundir com a “excitação momentânea desperta por um objeto” (Gambôa, 2011, p. 67). A decisão de desencadear um projeto deve ser partilhada entre educador e crianças, mas cabe ao educador o papel de refletir sobre o que o leva a apoiar o desenvolvimento de um determinado projeto, sendo que, para tal, é imprescindível que consiga distinguir interesse real de curiosidades momentâneas (Gambôa, 2011). O educador deve observar as crianças, estar atento às suas falas, ações, reações e propostas, de forma a identificar as situações com potencial educativo. É necessário não esquecer que o envolvimento em torno das inquietações iniciais e a persistência que daí decorre são fundamentais para sustentar todo o processo (Oliveira-Formosinho, Costa, & Azevedo, 2009), cabendo ao educador o importante papel de fomentar e alimentar a curiosidade e a investigação.

Como é possível ver, o diálogo anteriormente apresentado despertou nas restantes crianças curiosidade e interesse. Os hospitais veterinários tornaram-se assim centro de conversa entre as crianças, fazendo surgir a seguinte teia com as ideias iniciais do grupo:



Figura 1

Este diálogo é extremamente rico no seu conteúdo e ofereceu-me muitas pistas acerca das suas experiências e das concepções que as crianças têm acerca do tema. São fascinantes as teorias que elaboram acerca daquilo que as rodeia, a forma como questionam a realidade, pelas hipóteses que levantam e pela forma como argumentam as suas ideias. É visível como sustentam as suas argumentações com base nas suas experiências quotidianas. Ora, “essa experiência e as capacidades desenvolvidas, durante esse período anterior (...), fornecem o ponto de partida de toda a aprendizagem posterior” (Dewey, 1971, p. 75).

O diálogo mostra que as crianças já possuem várias concepções acerca do que é e/ou contém uma clínica veterinária e das funções dos médicos veterinários e, nesse sentido, em tempo de pequeno grupo convidei as crianças a representar através do desenho o que pensavam e sabiam sobre os hospitais veterinários (figura 6 e 7).

O desafio à representação constitui também uma outra forma de escuta do adulto sobre as perspetivas das crianças, uma oportunidade que se expande e enriquece quando se pede às crianças que falem sobre as suas produções (Oliveira-Formosinho, Costa, & Azevedo, 2009).



DO (5 anos): Eu desenhei um hospital dos animais, tem portas para eles entrarem e tem as escadas e tem os médicos.

Figura 2



FV (4 anos): Isto é o hospital, o menino que trata o gato bem e o meu gato.

Figura 3

A explicitação das perguntas de partida

Para o desenvolvimento de um estudo em profundidade era necessário definir com as crianças as questões a investigar, tendo consciência que outras poderiam surgir no decorrer do projeto. Analisando a documentação efetuada, as representações e as falas das crianças, compreendi que o interesse do grupo se dividia por dois focos: a clínica veterinária e o médico veterinário. A escuta documentada das crianças permitiu explicitar com as crianças as seguintes questões de investigação: O que faz um médico veterinário? O que existe numa clínica veterinária?



Figura 4

Posteriormente, as crianças procederam à representação das suas conceções acerca das questões formuladas (figura 5 e 6). Revisitando ainda estes momentos de diálogo, através das gravações áudio efetuadas, compreendi também que, estas crianças comunicam ideias, pensamentos, experiências entre pares, com a educadora e comigo. Durante estas partilhas prestam atenção às suas ideias e às dos outros.



Figura 5

GP (5 anos): Eu fiz as gaiolas onde estavam os animais e fiz o computador para eles verem o que os animais têm.



Figura 6

H(5 anos): Eu fiz a doutora e o doutor e a mesa de pôr os animais e ver se o coração está a bater.

Depois de encontrado o problema a investigar é imprescindível a organização de “um plano de investigação que identifica recursos, etapas e tarefas” (Oliveira-Formosinho, Costa, & Azevedo, 2009, p. 12). A direção que o projeto toma segue os interesses das crianças e a partilha de poder entre educador e crianças continua ao longo de todo o processo,

“there are additional opportunities for growth of knowledge, skills, and dispositions when children ask their own questions, conduct their own investigations, and make decisions about their activities. Projects provide contexts in which children’s curiosity can be expressed purposefully, and that enable them to experience the joy of self-motivated learning. (...) Well- developed projects engage children’s minds and emotions and become adventures that

teachers and children embark on together. (...) Projects also involve the child in making decisions about topic selection, investigation, and how to culminate the project.” (Helm & Katz, 2011, p. 3)

Assim sendo, a MTP abre oportunidades à participação ativa das crianças ao longo de todo o processo encorajando-as a tomar decisões e a responsabilizarem-se pelo trabalho que estão a desenvolver. As crianças constituem-se como

“especialistas das suas próprias necessidades de aprendizagem (...) os próprios conhecimentos e a experiência das crianças também contribuem para o desenvolvimento de um projecto (...) tanto o saber do professor como o das crianças contribui para a aprendizagem de forma complementar” (Katz & Chard, 1997, p. 30).

Analisando posteriormente as representações das crianças, foi-me possível aceder, mais uma vez, aos interesses e motivações das crianças, como também, as suas ideias prévias as questões formuladas. Percebi que o grande interesse e curiosidade do grupo era conhecer o que existe numa clínica veterinária e o que lá se faz. Constatei ainda observar que o grupo já possui conhecimentos acerca das diferentes salas de um hospital veterinário.

Para dar resposta às questões colocadas, as crianças sugeriram algumas fontes de informação onde podiam recorrer: ir à biblioteca, conversar em grupo e fazer pesquisas com o suporte do computador.

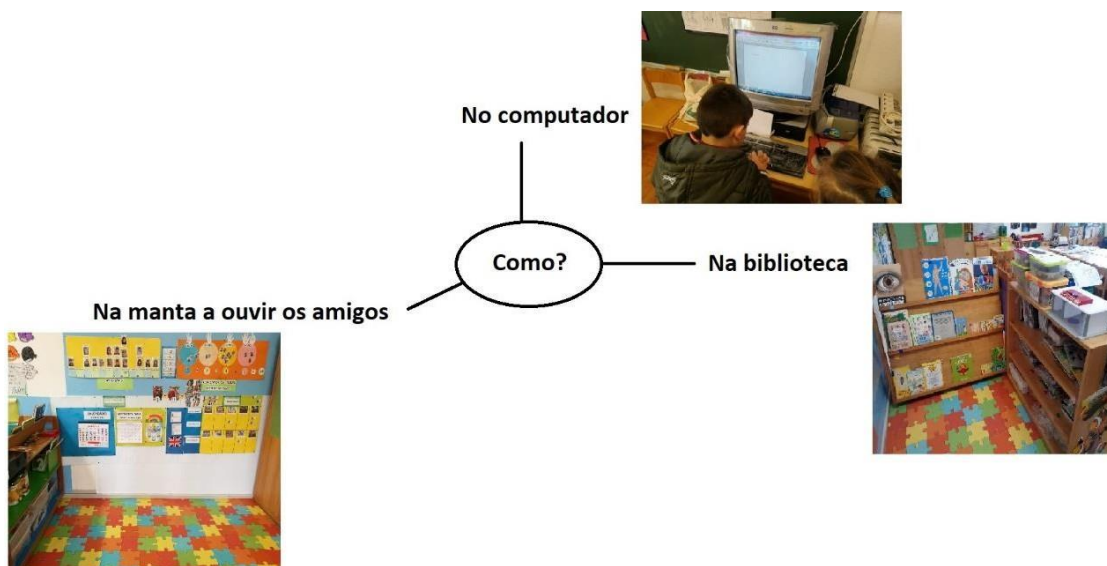


Figura 7

A procura das fontes de informação

Com recurso às fontes de informação sugeridas anteriormente, o grupo iniciou a pesquisa de modo a poder dar resposta às questões colocadas inicialmente.

A MTP “pressupõe uma visão da criança como ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas” (Vasconcelos, 1998, p. 133). Inerente a todo o processo está a possibilidade de escolha e de tomada de decisão conjunta, assim como a criação de um contexto onde as crianças trabalham em conjunto, aceitam diferentes responsabilidades e contribuem de modos diferenciados para um objetivo comum. Assim, um pequeno grupo tomou a iniciativa de, com o meu apoio, na área do computador, pesquisar imagens das diferentes salas que compõe um hospital veterinário.



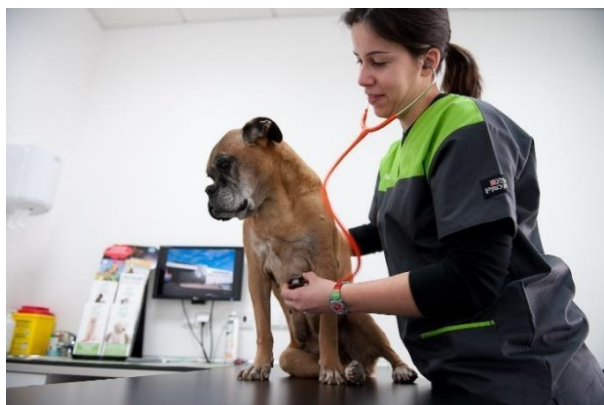
TOSQUIA

Figura 8



SALA DE CIRURGIA

Figura 9



OBSERVAÇÃO

Figura 10



INTERNAMENTO

Figura 11

Feita a pesquisa, sugeri que este pequeno grupo partilhasse as suas descobertas com as restantes crianças. Esta partilha revelou-se um momento muito enriquecedor, sendo que, as crianças começaram por partilhar vivências, falando sobre os seus animais, sentimentos, instrumentos e salas que viram nos hospitais veterinários.

F.G. (6 anos): O meu gato Caramelo uma vez fugiu e depois ele foi ao hospital fazer o pico porque se magoou.

GP. (5 anos): A minha gatinha que chamava-se Mimi, ela foi para o médico, ficou muito tempo lá, quando eu e o meu pai chegamos ao cinema a minha mãe estava a chorar porque a minha gatinha faleceu.

D (5 anos): Eu fui com a minha Lucky que é a minha cadela ao veterinário e depois estive ali à espera e a minha cadela foi operada porque ela tinha um olho muito tapado e depois eles fizeram um Raio-X ao olho dela. Ela tinha uma carraça e depois ela não conseguia abrir o olho.

G (5 anos): Uma vez os meus dois cães que fugiram, eles não ferram ninguém só ladram e quando os meus cães ladram quer dizer que eles têm de ir ao veterinário porque ele tem os dois olhos assim [tapa os olhos] fechados e quando ele anda ele bate em todo o lado da casa. E um dia o veterinário fez uma pesquisa no computador e depois ele viu os olhos mesmo dentro e viu que tinha um espinho e eles fizeram isto [abre os olhos com as mãos] e o meu cão ferrou-o e quando eles levaram o meu cão para a prisão [jaula] ele partiu a prisão.

Sendo impossível fazer uma visita de estudo e/ou uma vídeo chamada com um profissional da área, as crianças assistiram a um vídeo que expunha de uma forma elucidativa o que existia num hospital veterinário e quais eram as funções de um médico veterinário.

Estagiária: O que mais gostaram de ver no vídeo?

FV (4 anos): De tomar banho! Não! De ver os bebés! D O (5 anos): Dos bebés e da mãe grávida!

D (5 anos): Gostei da parte de tomar banho.

M (5 anos): Os dentes dos cães são mesmo afiados!

G (5 anos): Pois é, é para eles comerem os ossos, para trincarem

as coisas duras.

FV(4 anos): Os dentes estavam muito sujos, estavam pretos. Eles têm de lavar os dentes ao cão.

G(5 anos): Eles têm uns ossos que lavam os dentes deles.



Registo 1 do vídeo apresentado

Estagiária: Aprenderam alguma coisa com este vídeo que gostariam de partilhar?

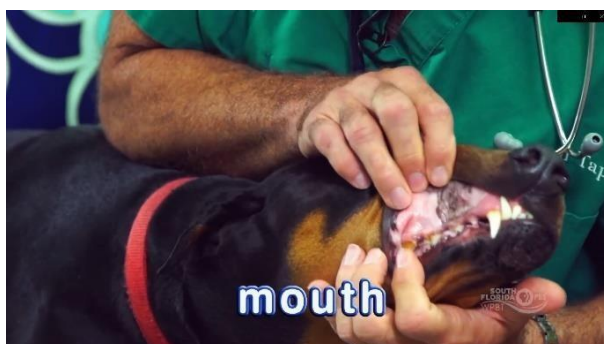
FG(6 anos): Os cães quando estão doentes vão ao veterinário e se eles vão tomar banho e cortar o pelo.

R(5 anos): Sim, é na sala da tosquia.

G(5 anos): Os animais quando estão muito doentes têm de ficar no hospital e dormir nas jaulas.

R(5 anos): Quando os animais estão fraquinhos e doentes eles têm de ir para a sala da cirurgia.

Com este registo é possível perceber que as crianças perceberam aquilo que observaram no vídeo. Considerei interessante, o diálogo entre a FV. e o G, sendo que, a FV comenta que os dentes do cão estão sujos e por isso os donos têm de lhe lavar os dentes. O G acrescenta, que existem uns “ossos” que lavam os dentes dos cães.



Registo 2 do vídeo apresentado

Também a FG. refere “Os cães quando estão doentes vão ao veterinário ver os ouvidos e eles vão tomar banho e cortar o pelo.” R. acrescenta que isso se faz “... na sala da tosquia” e que “Quando os animais estão fraquinhos e doentes eles têm de ir para a sala da cirurgia.”. Considerei interessantes estas duas evidências pois elas revelam como as crianças ligam o que observaram no vídeo com as suas vivências anteriores.



Registo 3 do vídeo apresentado

De facto, toda a experiência modifica de alguma forma quem passa por essa experiência e essa modificação afeta necessariamente a qualidade das experiências posteriores (Dewey, 1971).

Em tempo de grande grupo questionei as crianças sobre como seria a área da clínica veterinária, sendo que, muito motivadas, partilharam as suas ideias:

H (5 anos): Eu tive uma ideia. Podíamos pôr esta mesa e fazíamos de conta que era a mesa de ver os dentes, os olhos e os ouvidos do cão.

FG (6 anos): Nós podíamos pôr uma banheira com água limpinha e depois dar banho aos cães.

D (5 anos): Uma mesa, uma seringa, coisas para ouvir o coração... fora do hospital podemos ter uma sala pequenina de espera.

H (5 anos): Nós podíamos pôr a mesa redonda e podia ser a mesa de cirurgia dos animais. E aquela coisinha onde lavamos as mãos [lavatório] poderia ser onde nós damos banho aos animais.

Com este diálogo pude aceder aos grandes interesses do grupo. Mencionaram com regularidade a zona de observação, a zona da tosquia, a zona de espera e a zona de cirurgia. Este registo foi vital para prever a estrutura da nova área a criar na sala para dar resposta aos interesses do grupo. Contudo, e de forma a aceder a estes interesses de forma mais detalhada, sugeri às crianças que representassem através do desenho como pensavam construir a nova área.

De forma a iniciarmos a construção da nova área, foi necessário libertarmos algum espaço na sala. Tendo em conta as sugestões das crianças decidimos em conjunto, que a zona ocupada pela área da floresta (projeto desenvolvido no ano anterior), seria retirada. Esta proposta revelou as capacidades do grupo em trabalhar cooperativamente, em seguir orientações e em liderar.

As crianças que participaram na construção da área da floresta foram liderando o grupo, determinando os materiais que poderiam ser deitados fora e aqueles que se manteriam por decisão de pares e de adultos. Mesmo as crianças que não tinham frequentado o JI no ano anterior participaram com entusiasmo, cooperando, escutando e seguindo as sugestões das crianças mais velhas.

Desta forma, as crianças dialogaram; delinearam estratégias e em colaboração, decidiram o que deviam guardar. Por exemplo, quando era necessário deitar muito cartão no saco do lixo as crianças perceberam a necessidade de ter alguém encarregue de segurar o saco para facilitar o trabalho de quem estava a apanhar o lixo do chão.

Em momento de grande grupo, partilhei com as crianças a necessidade de darmos início à construção da clínica veterinária na sala. Contudo, teríamos de planear de que forma nos íamos organizar. Coloquei três questões ao grupo:

- ✓ De que cor vamos pintar a clínica veterinária?
- ✓ Sendo que temos de pintar as placas em pares, quais serão os pares?
- ✓ Como irão dividir o trabalho com o vosso par?

Inicialmente esperava que as duas primeiras questões fossem motivo de momentos de diálogo, com delineação de estratégia e alguma negociação. Contudo, relativamente à primeira questão, a educadora tomou a liberdade de fazer a leitura do livro “O Ponto” de Peter Reynolds. Após a leitura do livro, as crianças decidiram de forma unânime que iriam pintar a clínica veterinária das cores do arco-íris. Quanto à segunda questão, acreditei que as crianças queriam trabalhar com as crianças que tinham mais afinidade. Contudo, estando o grupo habituado ao sistema dos pares de ajuda, mencionaram rapidamente que podíamos continuar nesse registo. Relativamente à terceira questão, as crianças eram questionadas em pares sobre de que forma se iam organizar com o seu par, sendo que enumerei hipóteses, dizendo que cada criança podia pintar uma placa, ou as duas crianças podiam pintar a mesma placa. Como é possível observar pelas fotografias apresentadas a seguir, as crianças optaram por pintar com o seu par a mesma placa utilizando estratégias diferentes.



Figura 12

Na figura 12 as crianças ao perceberem que, estando num lado da placa, não conseguiam alcançar o outro lado. Decidiram então que cada uma se posicionaria em lados opostos da placa pintando com as mesmas cores da ponta até ao meio da placa, pois sabiam que o par pintaria a outra metade.



Figura 13

Na figura 13, é perceptível que as crianças optaram por uma estratégia diferente. Ou seja, cada elemento do par usava a mesma cor. Tendo descoberto que deste modo não conseguiriam obter uma sequência de várias cores alteraram a sua estratégia, fazendo o que outros colegas tinham feito (figura 13).

Devido à situação atual de pandemia não me foi possível dar continuidade ao projeto. Contudo, dado que o grupo se encontrava altamente motivado, a educadora cooperante deu continuidade ao trabalho que as crianças iniciaram comigo e apoiou o grupo na finalização do seu “hospital veterinário”.

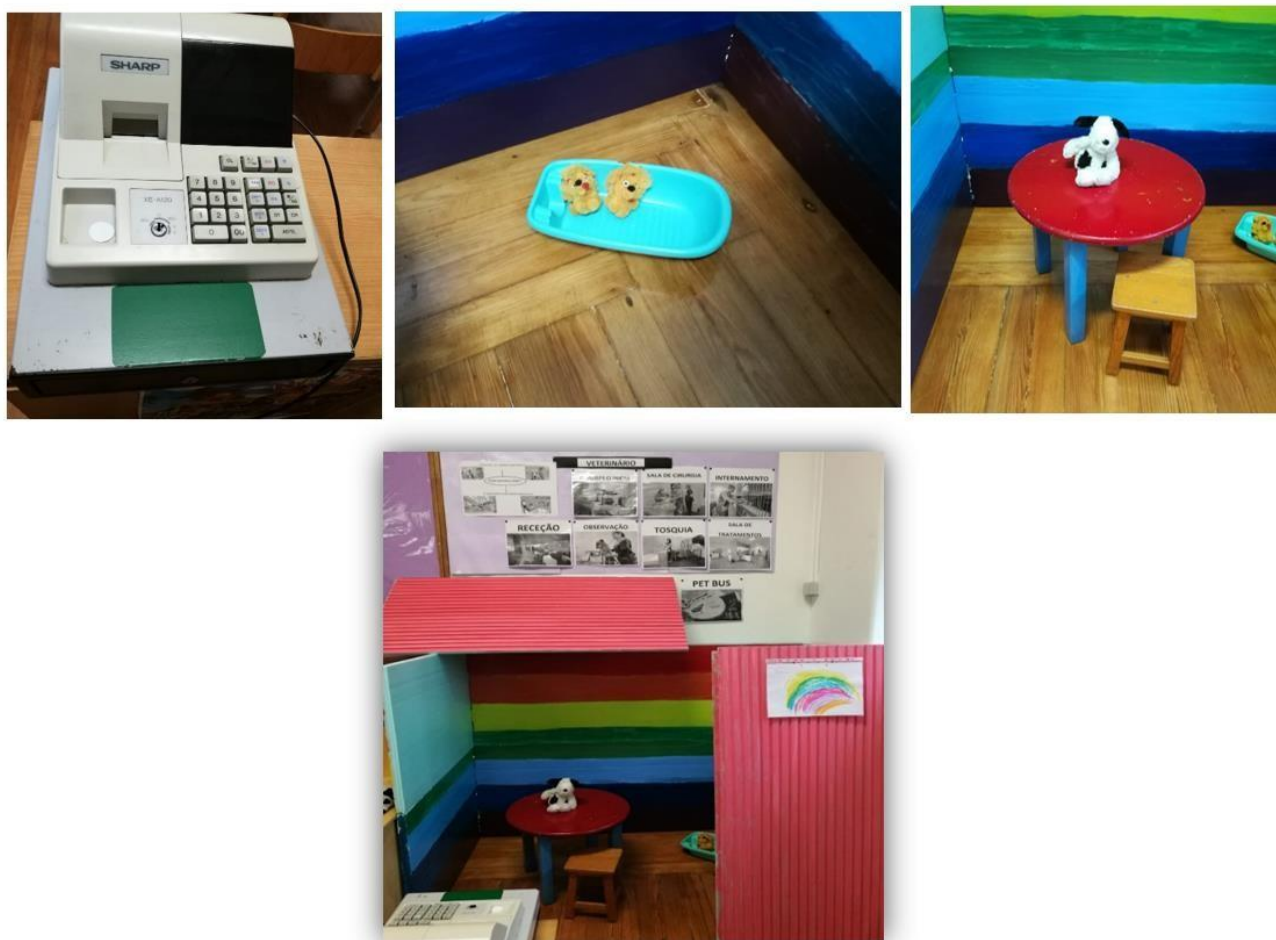


Figura 14

É possível observar que as crianças decidiram incluir a zona da receção, a zona de observação e a zona da tosquia conforme tinham planeado.

O confronto entre os objetivos delineados e os dados recolhidos

No desenvolvimento do trabalho de projeto foram criados momentos para que as próprias crianças pudessem pensar sobre aquilo que estavam a aprender. Deste modo, foram criados momentos de partilha e de reflexão nomeadamente, quando as crianças realizavam as suas representações, muitas das vezes, recordando o que tinham feito e o que tinham aprendido.

Ao longo do projeto procurei compreender e respeitar os interesses do grupo, acreditar na sua capacidade para participar no seu próprio processo educativo, proporcionando assim, o desenvolvimento de competências como a iniciativa, a autonomia e a cooperação para alcançar objetivos comuns.

Em momentos de resolução de problemas, por exemplo, quando foi necessário decidir o que se mudava no espaço da sala e o que fazer ao que existia na área da floresta, ou quando as crianças delinearam novas estratégias para alcançar os seus objetivos, como foi o caso da pintura das placas, permitiu-me observar que as crianças forma capazes de se escutar mutuamente, aprenderam a valorizar pontosdevistadiferentes dos seus descobrindo que destemodo o valor da cooperação.

Penso que no desenvolvimento deste projeto tenha provocado situações, experiências e vivências às crianças de forma que estas pudessem dialogar, negociar, escutar e ser escutados. As propostas desenvolvidas foram planeadas em grupo, sendo que as crianças puderam ter iniciativa, argumentar as suas ideias, escutar outros pontos de vista delinear estratégias e tomar decisões em conjunto e refletindo de sobre como ultrapassar determinados problemas. Acredito que o desenvolvimento do trabalho de projeto criou várias oportunidades para as crianças tomarem iniciativa, serem sensíveis às opiniões e sentimentos dos outros, reforçou a sua autonomia e desafiou-as a resolver problemas através dacooperação.

Capítulo V – Conclusão: Um olhar para o passado perspetivando o futuro

Ao longo de todo este percurso, inúmeras foram as aprendizagens realizadas a nível prático, teórico e social, que me permitiram iniciar a construção da minha identidade profissional. Durante todo o desenvolvimento da prática, a minha ação passou por etapas fundamentais, são elas, observar, planear, agir, avaliar e refletir, sendo uma constante nestas etapas o questionamento, para assim conseguir responder de forma adequada às necessidades e interesses de cada uma das crianças de forma individual, com vista não só a promover o seu desenvolvimento a nível socio emocional, bem como novas aprendizagens a nível global.

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

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

Terminadas estas experiências de intervenção em contexto de creche e jardim de-infância, posso concluir que o Estágio foi um percurso de formação e de aprendizagens a nível profissional. Considero que a minha intervenção foi importante, para os grupos de crianças que me acolheram, isto porque, procurei sempre ir ao encontro dos seus interesses e necessidades, promovendo sempre experiências significativas.

Tentei sempre entender o que verdadeiramente motivava as crianças, partir das competências que já possuíam para proporcionar atividades enriquecedoras em que as mesmas se envolvessem ativamente. No desenvolvimento das diversas propostas ouvia as crianças, questionava-as, respondia aos seus interesses e canalizava-os de modo a desenvolver as suas competências. Importa salientar que, em toda esta ação, respeitei cada criança, procurando sempre não interferir na sua liberdade de escolha, fomentando a sua autonomia e iniciativa.

Falando agora especificamente do contexto em berçário, pareceu-me que o projeto desenvolvido foi alcançado com sucesso na medida em que as propostas surgiam no dia-a-dia dos bebês, incluídas na rotina diária e possíveis de adaptar, respeitando o ritmo de cada um. Nunca foi algo forçado, mas natural. Pequenos ajustes ou pequenas dicas que a família pode facilmente incorporar nas suas rotinas e dos bebês faziam toda a diferença, por exemplo, falar com o bebê durante a troca da fralda, proporcionar tempo e espaço ao bebê no momento de brincadeira livre, reforço positivo durante a execução de atividade desafiantes... O foco esteve muitas vezes no “saber ser”, a verdade é que o desenvolvimento de capacidades socio emocionais nunca poderá ser algo imposto, mas antes vivido e com significado para o bebê.

Em contexto de jardim-de-infância, foi gratificante ver de que forma conseguia construir ligações com as crianças. Preocupe-me, desta forma, em criar interações positivas e relações de confiança para poder conhecer cada uma das crianças e perceber as suas necessidades. Como afirmam Silva, Marques, Mata, & Rosa (2016) um educador com qualidade deve conhecer os aspetos específicos do desenvolvimento das crianças do seu grupo para que dessa forma, possa planear de um modo mais consciente as propostas pedagógicas.

A verdade é que estes tempos atípicos colocaram alguns obstáculos na prática pedagógica, mas também constituíram oportunidades para realizar aprendizagens profissionais

Pessoalmente, a maior aprendizagem que retiro do estágio em tempos de pandemia é a valorização dos espaços exteriores. Desenvolvi uma nova perceção em torno da importância destes espaços e tempos para a saúde física e mental das crianças e dos adultos. A pandemia fez com que refletisse sobre de que forma eu gostaria de utilizar estes espaços na minha futura prática profissional como pode ser reinventado de a fim de se tornar realmente um espaço de aprendizagem.

As limitações inerentes aos tempos atípicos que vivemos obrigou-me a reinventar-me, ou seja, tanto na minha intervenção em estágio como em partilhas de colegas foi possível perceber que o discurso foi muito na linha de “Não me foi possível fazer isto, por isso...”. Os profissionais de educação foram obrigados a reinventar, a ser criativos, a comunicarem entre si, a partilhar ideias e a pensar em formas de inovar as suas práticas. Por exemplo, alguns materiais passaram a ser proibidos nas salas (material de desperdício) uma vez que não podiam ser desinfetados e isso obrigou-me a procurar alternativas igualmente seguras, de fácil manuseamento para as crianças e de baixo custo.

Outra aprendizagem relacionou-se com participação das famílias. Esta dimensão preocupava-me bastante. O apoio das famílias é um aspeto vital e por isso questionava-me sobre como iríamos conseguir manter esta relação mesmo com todas as limitações. Ao longo das semanas de estágio fomos pensando em estratégias para manter esse contacto preparando vídeos, cartas e usando novas aplicações digitais que permitem esse contacto mais direto. Foram também partilhadas fotografias com as famílias sobre o desenvolvimento do projeto e a sua participação foi muito ativa, intervindo e doando materiais para o apetrechamento da área da clínica veterinária.

Considero, portanto, que o papel como educador não deve ser encarado de modo leviano, uma vez que, qualquer intervenção educativa que seja menos adequada representa uma oportunidade perdida de fazer a crianças crescer e desenvolver conhecimentos, capacidades, predisposições e sentimentos (Katz, 2006).

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

Ao nível das interações posso acrescentar que, de facto, foram o centro de toda a minha aprendizagem e que tornaram o meu percurso mais rico e prazeroso. Na relação com as crianças destaco a importância do respeito, da escuta, da autenticidade, da empatia e da confiança. As relações com as educadoras cooperantes e as restantes equipas educativas foram igualmente muito positivas. Ajudaram a enfrentar as adversidades e a construir conhecimentos sobre a profissão, contribuindo, assim, para o meu crescimento pessoal e profissional.

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

Em suma, posso afirmar que todo este processo se revelou um percurso de crescimento pessoal e profissional. Ao nível pessoal possibilitou o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica, com momentos de dúvida, de receio, de insegurança, de questionamento e de ansiedade perante variadas situações. Estes, foram ultrapassados recorrendo a leituras, diálogos com a educadora cooperante e a supervisora. Realço o desenvolvimento de capacidades investigativas envolvendo a

observação, a definição de uma problemática e a contínua e sistemática recolha de informação, posteriormente, analisada e interpretada à luz da teoria possibilitando a construção de novos significados. As leituras sobre a temática permitiram o desenvolvimento de uma prática mais intencional e mais segura. Ao longo do estágio pude compreender algumas especificidades da profissão e tomar consciência de que fiz a escolha certa em relação ao meu futuro profissional.

Referências Bibliográficas

- Abe, J. & Izard, C. (1999). A longitudinal study of emotion expression and personality development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 566-577.
- Ackerman, B.P. & Izard, C.E. (2004). Emotion Cognition in Children and adolescents: Introduction to the special issue. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89, 271- 275.
- Bennett, M. (2011). Children's social identities. *Infant and Child Development*, 20(4), 353– 363.
- Bondioli, A., & Mantovani, S. (1998). *Manual de Educação Infantil: De 0 a 3 anos*. São Paulo: Artmed.
- Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Vieira, J., Leal, T., & Matos, P. (2016). Risco e Regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador. *Análise Psicológica* (3), 235-248.
- Campbell, S. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. Guilford Press.
- Casares, M., & Caballo, V. (2008). A timidez Infantil. In E. Silveiras(Ed.), *Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil*. Campinas: Papyrus.
- Cavalheiro, C., Drechesler, B. F. C., Fochi, P. & Foesten, P. (2017). A pedagogia dos detalhes para o trabalho com bebês na creche a partir dos pressupostos de Lóczy. *Revista Olhares* 5 (1), 2317-7853. <https://doi.org/10.34024/olhares.2017.v5.640>
- Cecconello, A., & Koller, S. (2000). Competência social e empatia: Um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza [Social competence and empathy: Study about resilience with children in poverty]. *Estudos de Psicologia*, 5(1), 71–93. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2000000100005>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação- Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13 (2), 355-380.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70(4), 853–865.
- Davies, D. (2004). *Child development: A practitioner's guide*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. & Couchoud, E. (1990). Young Preschoolers' understanding of emotions. *Child Study Journal*, 20 (3), 171-192.

- Denham, S. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194-201.
- Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behaviour*, 11 (1), 1-48.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioural predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61, 1145-1152.
- Denham, S., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., & Auerbach-Major, S. (2003). Preschoolers' emotional competence: Pathway to mental health? *Child Development*, 74 (1), 238-256.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dias, J., & Bhering, E. (2005). A interação adulto/crianças em grupos de idades mistas na educação infantil. *Da Investigação Às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 6(1), 23-47.
- Dunn, J., Brow, J. & Beradsall, L. (1991). Family task about feeling states and children's later understanding of other's emotions. *Developmental Psychology*, 27(3), 448-455.
- Elias, M. (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Erwin, C., Nelsen, J., & Duffy, R. (2007). *Positive discipline: the three first years: from infant to toddler*. New York: Three Rivers Press.
- Fine, S., Izard, C., Mostow, A., Trentacosta, C. & Ackerman, B. (2003). First grade emotion knowledge as a predictor of fifth grade self-reported internalizing behaviours in children from economically disadvantaged families. *Development and Psychopathology*, 15(2), 331-342.
- Fochi, P., & Stock, B. (Realizadores) (2020). Crianças, pais e educadores em isolamento: questões para pensar [registro vídeo]. Brasil.
- Fochi, S. P., (2018). Pikler-Lóczy : A construção de uma pedagogia dos detalhes. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a educação em creche* (pp. 181 - 194). Porto Editora.
- Gambôa, R. (2004). *Educação, ética e democracia: A reconstrução da modernidade em John Dewey*. Porto: Edições Asa.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. Em J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Porto: Porto Editora.

- Gandini, L. (2012). Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. In C. Edwards, G. Forman & L. Gandini (Orgs.), *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp.315 – 336). Priscilla Zigonovas.
- Garcia, C., (2018). *Bebês e as suas professoras no berçário: estudo de interações à luz de pedagogias participativas*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://doi.org/10.11606/D.48.2019.tde-18032019-152645>
- Gerber, M. (1998). *Your self-confident baby: how to encourage your child's natural abilities – from the start*. New York: J. Wiley
- Gonzalez-Mena, J. & Eyer, D. (2009). *Infants, toddlers and caregivers-a curriculum of respectful, responsive care and education*. Boston: The McGraw-Hill Companies.
- Gottman, J. & Declarie, J. (1999). *A Inteligência Emocional na Educação*. Lisboa: Pergaminho.
- Gross, J., & Thompson, R. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundation. In: J. Gross (Ed), *Handbook of Emotion Regulation* (pp.3-24). New York: The Guildford Press.
- Helm, J., & Katz, L. (2011). *Young Investigators: The Project Approach in the Early Years*. New York: Teachers College.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hops H. (1983). Children's social competence and skill: current research practices and future directions. *Behavior Therapy*, 14 (1), 3-18.
- Hyson, M. (2004). *The emocional development of young children: Building na emotion-centered curriculum*. New York: Teachers College Press:.
- Izard, C., Fine, S., Mostow, A., Tretacosta, C. & Campbell, J. (2002). Emotion processes in normal and abnormal development and preventive intervention. *Development and Psychopathology*, 14 (4), 761-787.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotions knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23.
- Johnson A., W. & Peterson, S. (s.d). Supporting Individual and Community Identity Development in Infant-Toddler Classrooms. *ZERO TO THREE*. <https://www.zerotothree.org/resources/3370-supporting-individual-and-community-identity-development-in-infant-toddlerclassrooms#chapter-2553>

- Katz, L. & McClellan, D. (1997). *Fostering children's social competence : the teacher's role*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Katz, L. (1995). *The Benefits of Mixed Age Grouping*. Champaign: Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Katz, L. (2006). As Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber(e)Educar*, 7– 21.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Learning and Teaching Scotland. (2005). *Birth to three - Supporting our youngest children*. Scotland: Scottish Executive.
- Lino, D. (2006). A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais. Relato de uma Experiência de Formação da Equipa Educativa. In. Oliveira-Formosinho (org), *A Educação Pré-escolar-A construção Social da Moralidade*(3ªEd.), (pp.76-98). Texto Editora.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. O. Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*(3ª. Edição)(p.93-121). Porto Editora.
- Lino, D., (2018). A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para a creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a educação em creche* (pp. 91 · 111). Porto Editora.
- Machado, P. (2012). *O conhecimento emocional e o desenvolvimento socio emocional em crianças de idade pré-escolar* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório do ISPA. <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/2207>
- Machado, P., Veríssimo, M. & Denham, S. (2012). O teste de conhecimento das emoções para crianças de idade pré-escolar. *Artículo*, 34(1), 201-222.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 26(3), 463-478.
- Maia, V. (2014). *A relevância da interação criança-criança em grupos heterogéneos no processo de aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora.
- Major, S. (2011). *Avaliação de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento em Idade Pré- Escolar: Retrato das Crianças Portuguesas*. (Tese de Doutoramento Faculdade de Psicologia e

Ciências da Educação da Universidade de Coimbra). Repositório Científico da Universidade de Coimbra.

- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora
- McLeod, S. A. (2008). *Erik Erikson Psychosocial stages*. *Simply psychology*. <https://www.simplypsychology.org/Erik-Erikson.html>
- Mendonça, A. (2017). *O desenvolvimento Socioemocional: A Regulação Emocional em Creche* (Relatório de Estágio). Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra.
- Mooney, C. (2000). *Theories of childhood: an introduction to Dewey, Montessori, Erickson, Piaget & Vygotsky*. Yorkton: Redleaf Press.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. Edições tinta da China.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares de Educação de Infância* (pp 141-171). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, F., Andrade, & J. Formosinho, (org.) *O espaço e o tempo na pedagogia- em-participação* (pp. 9-70). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do projecto infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. (pp.61-108). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras - Revelando as aprendizagens*. Ministério da Educação - DGIDC.
- Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho.
- Parker, J., & Gottman, J. (1989). Social and emotional development in a relational context: friendship interaction from early childhood to adolescence. In T. Berndt & Gary W. Ladd. *Peer relationships in child development* (pp. 95-131). Wales: Wiley
- Post, J. & Hohman, M. (2004). *Educação de Bebés em Infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Ramalho, V. (2015). *Lá em casa mandameles? Como lidar com as birras, a oposição e o desafio*. (5ª Ed). Braga: Psiquilibrios Edições.
- Raschke, K. (2019). Who am I? Developing a Sense of Self and Belonging: Promoting Children's Sense of Self and Belonging. ZERO TO THREE. <https://www.zerotothree.org/resources/2648-who-am-i-developinga-sense-of-self-and-belonging#downloads>
- Rosa, A. (2014). *Interações sociais entre pares em creche e jardim-de-infância metodológica* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/10487>
- Rothbart, M. & Bates, J. (1998). Temperament. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development*. (pp.105-176). Wiley.
- Rothbart, M. (1994) Emotional development: changes in reactivity and self regulation. In P. Ekman & R. J. Davidson, *The nature of emotion. Fundamental questions*. (pp. 369-372). Oxford University Press.
- Rottenberg, J., & Gross, J. (2007). Emotion and Emotion Regulation: A Map for Psychotherapy Researchers. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 14, 323-328.
- Saarni, C. (1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development*, 55, 1504-1513.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence. In Ross Thompson (Ed.), *Nebraska symposium: Socioemotional development* (pp.115–182). Lincoln, NB: University of Nebraska Press.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. The Guilford Press.
- Silva, D., Carvalho, A, Gonçalves, N., Barroso, A. & Gomes, S. (Realizador) (2020). *Ciclo de Encontros "Pensar o Futuro, Cuidar o Presente"* [registo vídeo]. Portugal.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Soares, I. (2009). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (2ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Spodeck, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Artemed.
- Sprinthall, N., A. & Srinthall, R., C. (1993). *Psicologia Educacional*. Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Tonucci: *No perdamos este tiempo precioso dando deberes*. (A. Pantaleoni, & G. Battista, Entrevistadores) Barcelona.

- Vala, A. & Guedes, M. (2015). A importância das interações na construção das aprendizagens. *Escola Moderna*, 6(3), 53-63
- Vale, V. (2012). Tecer para não ter de remendar: O desenvolvimento socio emocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância [Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <https://eg.uc.pt/handle/10316/18273>
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projecto em Educação Pré-Escolar em Portugal. Em M. d. Educação, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 123-158). Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Waters, E., & Sroufe, L. (1983). Social competence as a developmental construct. *Development Review*, 3 (1), 79-97.
- Webster-Stratton, C. (2011). *Incredible Toddlers. A Guide and Journal of your Toddler's Discoveries. Promoting Toddler's Safety and Their Social, Emotional and Language Development*. USA: Incredible Years.
- Wieder, S. & Greenspan, S. (2002). A base emocional da aprendizagem. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (pp. 167-189). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zero to three (2010). *Tips for promoting social emotional development*. <https://www.zerotothree.org/resources/225-tips-for-promoting-social-emotional-development>

Anexos

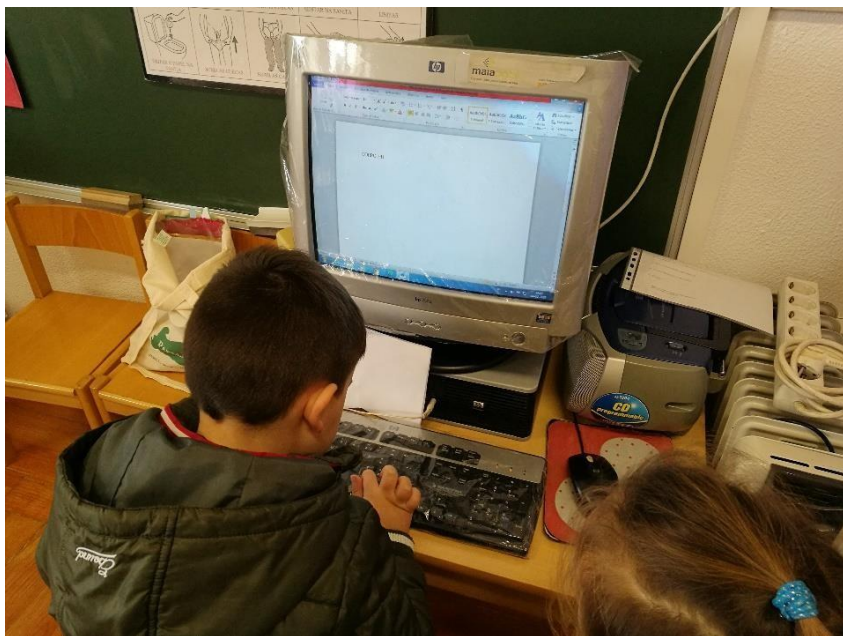
Anexo A

Horas	Momentos da Rotina
7:00	Acolhimento
8:30h	Atividades de exploração
9:00h	Suplemento Alimentar
9:30h	Higiene Pessoal
9:30h – 10:30h	Proposta pedagógica
10:30h – 11:00h	Almoço
11:45h	Higiene Pessoal
12:00h	Sesta
14:30h – 15:00h	Lanche
16:00h	Higiene Pessoal
16:30h	Atividades de exploração
17:30 – 18:00h	Atividades de componente socioeducativa

Tabela 1 Tempo pedagógico Berçário

Anexo B

a) área do computador;



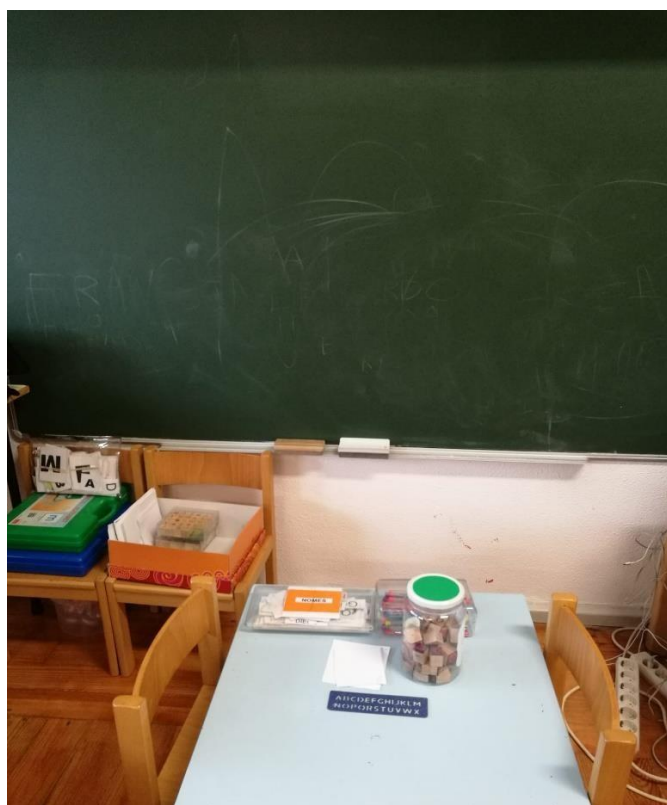
b) área da pintura;



c) área da biblioteca;



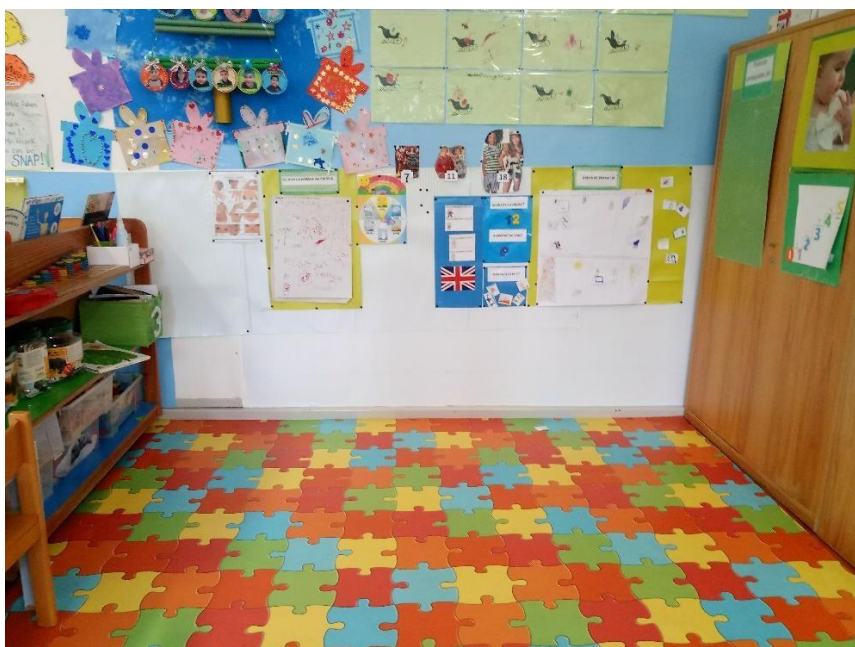
d) área da escrita;



e) a área dos blocos;



f) área da manta (acolhimento/diálogo em grande grupo);





g) área da casinha;

h) área dos jogos;



i) área da música.



Anexo C

Horas	Momentos da Rotina
7:00 –9:00	Receção das crianças
9:00 – 10:00	Acolhimento na sala – desenho livre, diálogo em grande grupo, planificação do dia
10:00 – 10:30	Higiene pessoal Lanche
10:30 – 11:00	Tempo no Exterior
11:00 – 12:00	Tempo de pequenogrupos
12:00 – 13:30	Almoço (as crianças ficam sobre a supervisão de uma assistente operacional)
13:30 – 14:00	Tempo de grande grupo - História ou Exploração de Jogos / Canções
14:00 – 14:30	Tempo de pequenogrupos
14:30h – 15:00h	Atividades Livres
15:00 – 15:30	Lanche
15:30 - 19:00h	Prolongamento de horário

Tabela 2 Tempo Pedagógico Jardim de Infância

Anexo D

Guião da proposta “Desenvolvendo...Autonomia em parceria com as famílias”

Olá mamãs e papás!

Espero que se encontrem bem e que tenham gostado do miminho que preparamos para vocês e para os vossos bebés na semana passada!

Esta semana (e nas próximas) a proposta que enviarei será muito vossa! Sim, porque preparei um conjunto de vídeos, que vou partilhar com vocês ao longo deste mês, onde vou partilhar algumas estratégias que poderão apoiar o desenvolvimento de competências, como a autonomia, a identidade, a iniciática e a empatia, tudo em momentos da rotina do dia a dia do bebé. Provavelmente algumas delas até já estão a acontecer e vamos em conjunto, verificar que uma interação mãe/pai – bebé positiva, estimulante e atenta faz toda a diferença no desenvolvimento dessas competências. E tudo isto acontece em momentos tão cotidianos e ricos, como no banho e higiene, na sesta, nas refeições e nos momentos de brincar autónomo e acompanhado.

Para iniciar esta temporada, esta semana, proponho que reflitamos sobre a forma como se desenvolve a autonomia nos bebés e como podemos estimular e enriquecer este desenvolvimento. Antes de referir as várias propostas gostaria apenas de dizer que deverão sempre fazê-lo em articulação com o pediatra, tendo em conta que cada bebé é único.

Então, mas o que é isto da autonomia? Como define o dicionário, autonomia é “independência” e “liberdade”. E vocês dizem: “Mas o meu bebé ainda é tão pequenino. Não precisa de ser totalmente dependente de um adulto?”. A verdade é que o bebé, tanto precisa de ser autónomo, como de ser dependente do adulto! Ele precisa de um equilíbrio entre a segurança que vocês providenciam, mas também da liberdade de explorarem para descobrirem as suas próprias capacidades!

Vamos então ver o que podemos fazer?

Vamos começar pelo momento da refeição!

Neste momento, para iniciar, o que acham de oferecerem uma colher ao bebé enquanto lhe dão a papa? Desta forma ele não só explorará o material, como tentará descobrir as suas funcionalidades e imitar os vossos movimentos, descobrindo a sua função.

Podem também, quando o bebé tiver fome, oferecer algo que o bebé possa comer sozinho com as mãos. Se o vosso bebé se sentar sozinho e sem apoio, mostrar interesse em comida, e perder o reflexo de deitar a língua para fora sempre que tem comida na boca, segundo os autores Rapley e Murkett, o vosso bebé está pronto para “comer sozinho”. Podemos, por exemplo, dar uma bolacha, alguns legumes/ frutas mais inteiras. Podem também cortar estas frutas e legumes em forma de “palitos” de forma a ajudar o bebé a agarrar o alimento. Guiem-no nas primeiras vezes, para que leve a comida à boca.

As famílias que têm bebés que ainda não fizeram introdução alimentar e que estes são alimentados pelo biberão, podem também experimentar que o bebé segure no biberão, desde que este não seja muito pesado! Podem ir eliminando a ajuda progressivamente, para que os momentos em que ele o segura sozinho sejam cada vez mais longos!

E no momento de vestir, como podemos apoiar a autonomia?

Podemos pedir que o bebé colabore connosco no momento de se vestir ou despir. Podem juntar a manga de modo que o bebé veja que o buraquinho tem fim e, estimular que o bebé coloque lá a mão. Depois vão naturalmente largando a manga dizendo: “Mete a mão/ o pé.”. No início, podem aproximar a peça de roupa e, aos poucos, esperar que a criança tome a iniciativa.

No momento de tirar a roupa, podem aproveitar para deixar algumas peças ligeiramente para fora (meias, uma manga, etc) e pedir-lhe que acabe de as despir.

Para os bebés mais pequenos, podemos experimentar, nestes momentos, deixá-los estar um pouquinho sem roupa! Podemos também fazer isto no momento do banho, antes ou depois! O bebé interessa-se muito pelo seu próprio corpo. Ele poderá meter os dedos dos pés na boca ou puxar as orelhas. Tudo isso é natural!

Para o momento do banho podemos também aproveitar para deixar o bebé chapinhar a água, não só é muito divertido, como também exploram os seus movimentos, exploram a água e desenvolvem a noção causa-efeito!

Para os mais velhinhos, podem experimentar dar-lhe um copo e um coador! Alguns bebés gostam de encher, esvaziar e também gostam de ver a água a escorrer pelos buracos do coador! Podem improvisar um coador furando o fundo de um copo de iogurte. Podem também dar uma esponja, demonstrando como é que eles conseguem retirar a água dela (espremendo), e deixá-lo

explorar a água e a esponja desenvolvendo também a noção causa-efeito e a capacidade de apreensão.

No momento antes de ir dormir, se for costume lerem uma história, podem também deixar que seja o bebé a escolher que história quer ouvir, podem também permitir que seja este a virar as páginas.

Para os mais pequenos, quando o bebé acordar e chamar pela vossa atenção para pegar nele, podem incentivá-lo a levantar-se: primeiro deixe-o sentar-se, depois levantar-se apoiado nas grades e, por fim, pegue nele. Para aqueles bebés que ainda não se conseguem levantar sozinhos, podem ajudar e, gradualmente, diminuir a vossa ajuda!

Por fim temos os momentos de brincar!

Nestes momentos podem dar brinquedos ao bebé para que ele agarre. Aproxime-os e, quando o bebé tentar apanhá-los afaste-os. Repita duas vezes e termine deixando-o brincar com eles!

Podem também apoiar o bebé numa mesa baixa ou num sofá e ponha no lado contrário um objeto do seu interesse. Indique-lhe como chegar até ele a caminhar, apoiada na mesa.

Outra proposta seria, quando o bebé já se mantiver de pé, apoie-o numa cadeira e, bem agarrado, desloque a cadeira muito devagar, para conseguir que ele dê alguns passos.

Para as crianças mais velhinhas podemos fazer algumas atividades para que nos ajudem nas tarefas domésticas! Para eles continua a ser uma brincadeira muito divertida e para nós acaba por ser uma ajuda! Dê à criança um pano e deixe-a limpar o pó numa superfície baixa. Podem também deixar a criança arrumar a fruta numa tigela, taça ou fruteira, arrumar sapatos numa prateleira, ou meter roupa na máquina de lavar. Quando estiver a tirar a roupa da máquina de lavar, reserve algumas peças pequenas de lá dentro e deixe que seja a criança a tirá-las para o cesto da roupa. Ao estender a roupa podem também pedir ajuda ao bebé para que vos ofereça as molas! Podem também propor ao bebé que ajude na lavagem do carro! Dê-lhe um avental e uma esponja e preparem-se para muita diversão!

Espero que tenha ajudado e que tenham gostado destas ideias! Se quiserem podem também enviar algumas fotos/vídeos destes momentos divertidos, que nós vamos adorar ver, ou então, se quiserem, podem também partilhar connosco outras estratégias que usem! O que acham?

Fiquem bem! Adeus!

Anexo E

Guião “Desenvolvendo...Iniciativa em parceria com as famílias”

Olá mamãs e papás! Espero que estejam todos bem!

Depois de delinear algumas estratégias de forma a promover a autonomia nos bebés, esta semana, vamos falar sobre a iniciativa!

O desenvolvimento da capacidade de iniciativa no bebé, começa com a formação de fortes vinculações emocionais com os pais e com aqueles que a cuidam. Os bebés precisam de se sentir seguros de forma a desenvolver autoconfiança, que por sua vez os impulsionará para desenvolver iniciativa para explorar o desconhecido. Desta forma, quando vocês confortam o vosso bebé, respondem ao seu choro e necessidades, falam e brincam com ele, ele sabe que é amado e importante!

Durante estes momentos tão simples, vocês desenvolvem no bebé o ímpeto exploratório, de segurança, de confiança e de iniciativa!

- Quando vocês enchem o vosso bebé de mimos e amor e relembram-nos do quão amados e importantes eles são!
- Quando demonstram e verbalizam o quão verdadeiramente deliciados estão com as descobertas que os vossos bebés estão a fazer!
- Quando o vosso bebé está a brincar e a explorar por ele mesmo e olha para vocês para vos encontrar e contemplá-los, dando-lhes confiança a continuar, com ou sem intervenção direta;
- Quando o vosso bebé sente medo de algo, ou se assusta com algo e vocês estão lá para os apoiar e acalmar e explicar o que está a acontecer, sem mascarar realidades a apresentando-as ao bebé da forma que ele consiga compreender.
- Quando dão o espaço ao vosso bebé de arranjar soluções para problemas que encontram, como por exemplo, pegar num brinquedo, encaixar uma caixa na outra, carregar num botão de forma a

criar um som, tentar gatinhar, e tantas outras situações. Quando o adulto oferece “soluções mágicas” para os problemas, ele não só impossibilita a oportunidade do bebê de descobrir a solução por ele mesmo, como o bebê se habitua a uma solução fácil e rápida, sem nada ter de fazer para que ela aconteça.

- Quando elogiam o bebê quando ele completa algo! O reforço positivo é tão importante, de forma a motivar o bebê a repetir determinado comportamento, porém, é importante que elogiemos o processo e não o resultado, pois, incutimos, no bebê, confiança na capacidade de perseverar apesar de todas as dificuldades e frustrações que encontrou!
- Quando oferecem um local amplo e seguro para que o vosso bebê explore à vontade!
- Quando oferecem uma grande variedade de materiais, com diferentes tamanhos, texturas, cores, sabores para o bebê explorar! Lembra-se da proposta do cesto dos tesouros? É uma ótima atividade para repetir e nos deliciarmos a observá-los a explorar à vontade! É importante deixar o bebê escolher livremente e decidir o que usar! É um momento essencial para estarmos atentos aos interesses e necessidades dos bebês, para oferecermos oportunidades/propostas que lhes façam sentido e que sejam estimulantes e desafiantes!
- Quando demonstram expressões e palavras de apoio e amor ao vosso bebê!
- Quando vocês providenciam atividades que desafiam os vossos bebês apenas o suficiente. Isto significa que a tarefa é difícil o suficiente para ser interessante, porém, dentro da capacidade do bebê para a completar! Lembra-se das atividades de permanência do objeto? São ótimos desafios!
- Quando providenciam a ajuda que os vossos bebês precisam para resolver algo. Como por exemplo, mostrar ao vosso bebê como consegue completar algo, visto que os bebês aprendem muito através da imitação! Mas não se esqueçam, deixem-nos primeiro experimentar e tentar completar sozinhos!
- Quando permitem total liberdade ao bebê no momento das suas brincadeiras! Nesses momentos é importante não estabelecermos uma finalidade destinado a um brinquedo ou material que oferecemos ao bebê. Por exemplo, oferecemos um jogo de encaixes ao bebê, mas ele decide agarrar

todas as peças e construir uma torre com elas! É importante que o bebé tenha a liberdade de explorar várias potencialidades de um mesmo material.

Estas propostas parecem tão simples, mas são vitais para o desenvolvimento integral dos vossos bebés! Podemos sempre utilizar novas formas para desenvolver a iniciativa dos nossos bebés e aumentar a autoconfiança deles. Em suma, em cada tarefa devemos encorajar o bebé sem o pressionar a fazer algo!

Espero que vos tenha ajudado! Foram propostas simples e gerais que acredito que podem ser usadas em qualquer momento do dia-a-dia!

Fiquem bem!

Anexo F

Guião “Desenvolvendo...Identidade em parceria com as famílias”

Olá mamãs e papás!

Espero que estejam a gostar do decorrer deste conjunto de vídeos. Já abordamos a autonomia, a semana passada falamos sobre a iniciativa e hoje vamos falar sobre a identidade.

Desde o início da vida dos bebés que as experiências com as pessoas significativas que o rodeiam influenciam a maneira como o bebé se vê a si mesmo e, conseqüentemente, a maneira como interage com as pessoas com quem o rodeia em diferentes situações. O desenvolvimento da identidade pessoal do bebé progride gradualmente ao longo da sequência de interações que este vai experimentando.

O apoio do adulto à vivência de experiências por parte do bebé, experiências essas adequadas à idade, é essencial para a construção de um ambiente social e emocional que afeta diretamente aspetos chave da personalidade do bebé, incluindo as suas capacidades de empatia, simpatia, e de resolução de problemas.

Vamos delinear algumas estratégias que podem ajudar os bebés a desenvolver o sentido de identidade?

Vamos começar pelo momento de brincar!

Podemos fazer um móbile simples utilizando uma barra de plástico ou madeira, lã e fotografias do pai, da mãe, dos irmãos, dos avós, de quem gostarem! Assim o vosso bebé poderá observar as fotografias ao mesmo tempo que se familiariza com os vossos rostos!



Móbile

Aqui era interessante que as fotografias dessem para sair (por exemplo serem furadas e depois no mobile ter clips incorporados onde elas encaixassem). Assim o bebé também pode agarrar as fotografias e explorar de diferentes formas. As fotos seriam plastificadas e de pontas arredondadas.

Continuando nas brincadeiras podemos também fazer uns dedoches familiares! Só precisam de uma luva de borracha grossa, da cor que mais gostarem, e cortem os cinco dedos. Imprimam fotografias dos elementos da família e recortem a cabeça de cada um para colar na ponta de cada um dos dedos da luva. Os dedoches estão prontos! Agora é só colocar cada um nos seus dedos e dar início ao espetáculo, contando histórias, cantando canções...

Onde está a mamã do João?

Está aqui! (agitando o dedo que tem a mãe!)

Para atividades mais simples podem também colocar um espelho de plástico à frente do bebé, quando ele estiver de barriga para baixo. Assim, ele poderá ver o seu próprio reflexo quando erguer a cabeça.

Com o espelho podem também brincar ao “Espelho meu, espelho meu!”, ou seja, coloquem-no no chão ou em cima de uma mesa. Sentem o bebé confortavelmente onde ele consiga chegar com as mãos ao espelho, pode até ser na cadeirinha de comer! Coloquem um pouco de iogurte sobre o espelho e deixem que o bebé a explore livremente. Ele irá adorar sentir a textura, e também observar os riscos que esta fará no espelho. À medida que as suas mãozinhas forem espalhando o iogurte, este

brincar com ele, ora escondendo o seu rosto, ora revelando parte da sua carinha refletida no espelho. Promete muitas risadas!

Podem também pegar no bebê ao colo e, virando-se para o espelho identificam-se “Olá, eu sou a/o”. Podem fazer o mesmo com outras pessoas com quem o bebê contacta “Aqui vem a/o....”, ou também podem fazer com o bebê “ Olá...!”

Por fim, podem também, ainda em frente ao espelho, sentar-se no chão com o bebê no colo e iniciar a brincadeira com um “Olá!” sonoro fazendo adeus. O bebê deve observá-lo apenas pelo espelho. Comecem a fazer caretas, o bebê irá observar a vossa imagem até que irá aos poucos descobrindo a dele e começará a interagir com o espelho. Normalmente os bebês têm o impulso de tocar no espelho, abocanhar, beijar, lamber, tudo faz parte da brincadeira e do seu desenvolvimento!

E no momento do banho/higiene como podemos desenvolver a identidade?

Durante o banho ou no momento depois do banho podem deixar que o bebê fique um bocadinho sem roupinha e cantar esta música, ajudando o bebê a fazer os respetivos gestos:

Palminhas, Palminhas Palminhas

traz-traz.

As mãos na cabeça

Os braços atrás.

Palminhas, palminhas Palminhas

triz-triz.

A mãos na cabeça

Um dedo no nariz.

Palminhas, palminhas

Palminhas traz-truz. As

mãos na cabeça Os

braços em cruz.

Palminhas, palminhas

Palminhas trez-trez. A

mãos na cabeça E as

mãos nos pés.

Podem, também, em frente a um espelho apontar para a boca e dizer “Aqui está a minha boca!”. Aponte também para a boca do bebé e diga de forma clara e expressiva: “Aqui está a boca da/o...”. Podem também perguntar: “Onde está a boca da/o...?”, levem, com suavidade, o dedo do bebé ao sítio certo, se necessário. Podem fazer o mesmo para o nariz, os olhos e as orelhas, dizendo o nome das partes do corpo com muita clareza.

Passando ao momento da refeição. O que acham de nestes momentos, os aproveitarmos para passarmos algumas tradições de família?

Sabem aquela receita que vos remete à vossa infância? E se partilhassem com o vosso bebé? Um momento só vosso e do vosso bebé a divertirem-se na cozinha a mexer, a esvaziar, a amassar... só experiências ricas e sensoriais!

Para o momento de dormir podem partilhar histórias personalizadas de família, ou algumas canções inventadas!

Ao longo do dia podem ir dizendo o nome do bebé, o vosso nome, podem ir dizendo, sempre que possível, as partes do corpo que estão a tocar. Como por exemplo, no momento de vestir, descrevendo tudo o que fazem “Agora a mamã vai-te vestir as calças. Uma perna. Agora a outra perna. Já está! Vamos vestir agora a camisola?” Podem fazer “cú-cú” no buraco da cabeça da camisola e depois de colocarem a cabeça do bebé repetir outra vez “Cú-cú! A cabeça já passou! Vamos por um braço? E agora o outro braço! Muito bem... (dizendo o nome do bebé)!”.

Para o momento da refeição podem fazer exatamente o mesmo “Que sopa tão boa! Queres provar? Podes abrir a boca? Muito bem! Estou a ver que gostaste, estás a abanar os teus braços e as tuas pernas. Queres comer mais? Então abre a boca outra vez. “

Por fim, podem também passear na cidade/aldeia onde morem, conhecer variados espaços, contactar com a cultura local, de forma que o bebé tenha contacto com a comunidade onde vivem!

Para todos nós, as nossas ligações emocionais com certas pessoas são uma parte importante de quem somos. Os bebés estão apenas a começar o processo de tentar dar sentido ao forte apego

que sentem em relação a certas pessoas e coisas e a compreender o que é este sentimento e quem lhes pertence.

Espero que tenham gostado destas estratégias que ajudarão os vossos bebés a fazer sentido de quem eles são e o que é o mundo que os rodeia.

Fiquem bem!

Anexo G

Guião “Desenvolvendo...Empatia em parceria com as famílias”

Olá mamãs e papás!

Espero que se encontrem bem! Hoje vamos falar sobre a última competência deste conjunto de vídeos, a empatia!

A empatia é a capacidade de compreender como alguém se está a sentir numa situação particular e responder com cuidado. Esta é uma habilidade muito complexa para se desenvolver. Atitudes amorosas dão aos bebés uma sensação de conforto, segurança, confiança e encorajamento. Desenvolvem também nos bebés a capacidade de formar amizades, comunicar emoções e lidar com desafios. Relações fortes e positivas também ajudam as crianças a desenvolver confiança, empatia, compaixão e um sentido do que é certo e errado.

E de uma forma geral o que podemos nós fazer para desenvolver a empatia nos bebés?

- Ao confortarem o vosso bebé irão ajudá-lo a compreender como ele se pode confortar a ele mesmo e, eventualmente, a confortar os outros. Podem, desta forma, mostrar empatia para com o vosso bebé, por exemplo: “Estás com medo daquele cão? É um cão muito simpático, mas está a ladrar muito alto. Pode ser assustador. Eu seguro-te até que ele passe por nós.”
- Podem falar sobre os sentimentos que os outros possam sentir. Por exemplo: “A Maria está a sentir-se triste porque se magoou”. Isto ajuda as crianças a tornarem-se mais conscientes dos seus sentimentos e dos sentimentos dos outros.
- Podem sugerir de que forma o bebé pode mostrar empatia. Por exemplo “Vamos buscar algum gelo para pôr na ferida da Maria.”
- Podem também ler algumas histórias sobre as diferentes emoções:

Permitam que o vosso bebé expresse os seus sentimentos: reconheçam os seus sorrisos e as suas tristezas.

Podem fazer diferentes expressões diante do bebê, acompanhando-as de sons: rir, chorar, assustar-se, etc. Elogie qualquer mudança de expressão, por parte dele.

Deixem o bebê brincar com bonecos, abraçando-os, fazendo-lhe carícias, dando-lhes beijos, etc. Primeiro, façam vocês e depois ofereçam-lhe o boneco, para que o imite. Motivem-no, dizendo: “Mostrame o quanto gostas do ursinho?”

Num momento pós banho também é um ótimo momento para aproveitarmos para mimarmos os bebês e, ao mesmo tempo, provocar diferentes sensações que para ele são novidades. Dê-lhe muitos beijinhos pelo corpo todo, fazendo-o sentir os seus lábios na sua pele. Inicie nos pezinhos e vá percorrendo todo o corpo até ao alto da cabecinha. De seguida, repita o percurso substituindo os beijinhos por pequenos sopros. Vá sussurrando palavras de amor ou cantando para que o bebê associe estas novas sensações a coisas boas, tranquilizando-o com a sua voz, que ele tão bem conhece.

Com o bebê deitado, podem cantar estas canções enquanto percorrem o corpo do bebê dos pés à cabeça, como por exemplo:

Eu mexo um dedo...

Eu mexo um dedo, di gui di di gui di.

Eu mexo o outro, di gui di di gui di. Eu

mexo os dois di gui di di gui di.

Eu mexo os dois di gui di di gui di.

(Nota: repita com as diversas partes do corpo. Termine cantando:)

Eu mexo tudo, di gui di di gui di.

Eu mexo tudo, di gui di di gui di.

Podem também dizer os versos destas canções, acariciando as partes do corpo que mencionam. Podem experimentar diversas maneiras de acariciar o seu bebé enquanto canta: dando palmadinhas suaves, esfregando, fazendo uma ligeira pressão na zona, etc.

Tenho olhos para ver

Tenho olhos para ver,

Ouvidos para escutar,

Tenho mãos para escrever,

Boas pernas p'ra saltar.

Dobra, dobra o meu corpinho,

Salta, salta, minhas perninhas,

Corre corre sem parar,

Mas também podes andar.

Onde está a tua anca?

Aponta o tornozelo.

E agora no teu braço.

Aponta o cotovelo.

Tenho um nariz

Tenho um nariz

E tenho dois olhos.

Tenho uma boca

E tenho duas orelhas.

Tenho um queixo

E tenho duas faces.

Tenho uma cabeça

E tenho ideias.

Esta próxima brincadeira pode ser na hora do banho ou até no momento da higiene. Façam caretas e diferentes expressões para o vosso bebé. Esta é uma das brincadeiras que se faz com os bebés desde os primórdios, mas que tem sempre êxito garantido. Enquanto o bebé observa o vosso rosto e tenta decifrar e imitar as vossas expressões, vai aprendendo a interagir socialmente, e desenvolvendo a sensibilidade para os estímulos sociais.

No momento de alimentar o bebé, quer amamentem ou lhe deem biberão, o tempo que durante o alimentam é precioso, devido à proximidade e ao contacto físico. O bebé vai “estudar” a vossa cara com cuidado e atenção e vai procurar o contacto visual. Relaxem e aproveitem o momento. Absorvam todo esse amor que sentem no momento. Tanto amamentando, como alimentando pelo biberão ou comida sólida, podem aproveitar para conversar com o vosso bebé, contem-lhe coisas sobre vocês, falem-lhe dos vossos sonhos, de tudo o que vos deixa felizes. Ele até pode não compreender as vossas palavras, mas vai perceber o sentimento envolvido durante esta partilha.

Os bebés adoram ver outros bebés! Uma ideia é fazer um quadro com caras de bebés que vão recortando de revistas e jornais. Podem também ser fotos dos próprios bebés com diferentes expressões! Devem ser grandes para que os bebés consigam identificá-los facilmente. O ideal é conseguir que os bebés nas imagens estejam a fazer expressões diferentes, isso sim, seria perfeito. É claro que não podemos esperar que os bebés tão pequenos se concentrem numa atividade durante

muito tempo; o que irá determinar a duração de cada atividade é o interesse do bebê. Enquanto ele continuar a observar caras, vamos ficando com ele perto delas, a aproveitarmos para conversar, inventar histórias sobre os bebês, etc.

Uma variante muito gira desta atividade é digitalizar e imprimir fotografias de vários familiares quando eram bebês (do pai, da mãe, dos irmãos, avós, tios, primos). Assim, o bebê vai gostar de observar outros bebês e à medida que vai crescendo poderá aproveitar as mesmas imagens para outro tipo de brincadeira, como ir aprendendo mais sobre o seu elo de ligação com aqueles bebês, ouvindo histórias de famílias, etc. Outra ideia seria fazermos o jogo de imitar as expressões que vão vendo nas fotos/recortes!

São estas as propostas que preparei para este último vídeo com vocês. Agradeço muito o vosso tempo e atenção. Espero que tenha, de alguma forma, ajudado! Queria também aproveitar para dizer que foi um prazer viver estes momentos, apesar que pouquinhos, com vocês e com os vossos bebês. Agradeço do fundo do coração esta oportunidade. Cada bebê deixa memórias muito especiais que eu vou recordar para sempre.

Fiquem bem! Muitos beijinhos para todos!