



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2012/2013

**JOANA COUTINHO
PEREIRA**

**PROMOÇÃO DA COMPETÊNCIA SOCIAL E
EMOCIONAL NO JARDIM DE INFÂNCIA**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2012/2013

**JOANA COUTINHO
PEREIRA**

PROMOÇÃO DA COMPETÊNCIA SOCIAL E EMOCIONAL EM EDUCAÇÃO

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em educação pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Dra. Marlene da Rocha Migueis, Professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Aos meus pais, ao meu irmão e ao meu namorado, meus companheiros neste percurso.

o júri

presidente

Professora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Professora Inês Maria Henriques Guedes de Oliveira
Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro (arguente)

Professora Doutora Marlene da Rocha Miguéis
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (orientadora).

agradecimentos

À professora Marlene, pelo acompanhamento constante e por instigar a dúvida nas nossas mentes, mas acima de tudo pelo importante contributo para o nosso desenvolvimento profissional e também pessoal.

À professora Filomena, pela motivação e pelas críticas construtivas que nos ajudaram a crescer profissional e pessoalmente.

À Laura, que nos recebeu com todo o carinho, fazendo-nos sentir parte de uma verdadeira comunidade educativa, por partilhar connosco a maravilhosa educadora que é, e pela disponibilidade constante.

A todas as crianças que possibilitaram esta experiência, e que enriqueceram cada um dos dias da nossa prática pedagógica, por serem surpreendentes, e nos trazerem tantas vezes respostas às perguntas que pareciam não ter resposta, por serem o centro da motivação que ajudou a superar todas as dificuldades.

A todas as auxiliares que nos acompanharam ao longo do projeto, sempre com encorajamento, em especial à Sónia, que se manteve sempre disponível, e tantas vezes nos deu palavras de apoio e motivação.

A todos os professores que cruzaram os nossos caminhos, quer na licenciatura quer no mestrado, e que de alguma forma contribuíram para o começo da formação da nossa identidade profissional, mas também pessoal.

A todos os colegas que fizeram parte do percurso de formação, pois é com os outros que melhor aprendemos, a fazer, mas sobretudo a ser, em especial às companheiras Inês, Ana Gama e Ana Lisete.

À Sara, minha díade na prática pedagógica, por aturar as minhas pequices, e por compreender tantas vezes aquilo que senti e partilhar os meus anseios, pelo companheirismo e cumplicidade, e à Fátima, também companheira de um percurso longo com altos e baixos que espero, não termine aqui, sem as quais teria sido bem mais difícil chegar a esta etapa.

À Cláudia, que me acompanhou, me ouviu e motivou sempre, pela amizade.

Ao David, que me ensinou que os reencontros da vida nem sempre são por acaso, e foi a minha inspiração, apoio e braço direito em tantas horas.

Aos meus pais e ao meu irmão, por serem o meu porto seguro, ouvirem os desabafos, motivarem e aturarem tantas vezes os azedumes, por serem a parte mais essencial daquilo que sou hoje, por serem um exemplo de coragem e determinação, ensinando-me que as adversidades da vida são aprendizagens que deverei enfrentar acreditando sempre em mim mesma.

palavras-chave

desenvolvimento, competência social e emocional, autoconsciência, consciência do outro, educador, investigação qualitativa.

resumo

O desenvolvimento ocorre a partir do plano interpessoal, ou seja, a partir das interações e relações que estabelecemos com os outros, pelo que a competência social e emocional assume um papel determinante no mesmo, podendo ser facilitadora da aprendizagem. É importante não esquecer que o adulto, em especial o educador tem um papel fundamental neste contexto, pois a sua atitude poderá determinar o percurso do desenvolvimento da competência social e emocional nas crianças, através da sensibilidade que demonstra, da estimulação e promoção da autonomia do grupo e da sua própria postura, pela forma como se relaciona com os outros e com as próprias crianças. No entanto a realidade é complexa e cada criança faz parte de uma série de contextos, cujas relações influenciam o seu desenvolvimento, pelo que a participação das famílias e da comunidade no processo educativo é essencial.

O presente trabalho propõe-se apresentar uma investigação qualitativa sobre a promoção da competência social e emocional, dinamizada num Jardim de Infância na periferia da cidade de Ílhavo. Esta competência envolve várias sub-competências, tanto ao nível da autoconsciência, como da consciência do outro, e pode ser determinante em muitos momentos da nossa vida, já que é facilitadora da autoconfiança e bem-estar emocional, assim como das interações e relações com os outros. O nosso principal objetivo é compreender se as atividades dinamizadas e a atitude do adulto foram promotoras da competência social e emocional. Deste modo, e tendo em conta a transversalidade do nosso objeto de estudo, dinamizamos várias atividades, desde a leitura, as expressões artística e motora, a culinária, passando também pela rotina do acolhimento e das reuniões de grande grupo. Considerámos importante manter a abertura ao currículo emergente, pelo que tentámos que houvesse espaço para as ideias, projetos e sugestões das crianças durante as atividades, tendo ocorrido algumas atividades emergentes. A análise dos dados, tendo em conta as categorias estabelecidas ao nível da competência social e emocional, assim como da atitude do adulto, evidencia que todas as atividades analisadas foram promotoras da competência social e emocional, e em todas elas a atitude do adulto fomentou o bem-estar emocional das crianças e um bom clima de grupo. Este trabalho permitiu-nos compreender a importância do papel do educador como promotor da competência social e emocional das crianças, ajudando-as a conhecerem-se melhor a si mesmas, a serem capazes de ouvir, respeitar e resolver problemas e conflitos, e por isso a relacionarem-se melhor com os outros.

keywords

development, social and emotional competence, self-consciousness, awareness of the other, educator, qualitative investigation.

abstract

Development occurs from the interpersonal plan, in other words, from the interactions and relationships we establish with others, whereby the social e emotional competence assumes a determinant role in it, and can be a facilitator of learning. It is important to remember that adults, especially educators have a key role in this context, because their attitude may determine the course of the development of social and emotional competence in children by demonstrating sensitivity, the stimulation and promotion of group autonomy and its own posture, the way he relates to others and with children. However, it's a complex reality and each child is part of a series of contexts, whose relationships influences its development, whereby the participation of families and the community in the educational process is essential.

This paper proposes to disclose a qualitative research on the promotion of social and emotional competence, implemented in a kindergarten, on the outskirts of the city of Ílhavo. This competence involves several subskills, both at the level of self-consciousness as the awareness of the other, and it may be determinant in much moments of our life, since it is a facilitator of self-confidence and emotional well-being, as well as of the interactions and relationships with others. Our main objective is to understand if the implemented activities and the adult's attitude were promoting the development of social and emotional competence. Thus, taking into account the transversality of our study object, we promoted several activities: reading, artistic and motor expressions, cooking, and the reception routine as well as the large group meetings. We considered important to keep opening to the emerging curriculum, so we tried to maintain a space to the ideas, projects and suggestions of children during the activities, having occurred some emerging activities. Analyzing our data, and taking into account the established categories in terms of social and emotional competence, as well as the adult's attitude, we concluded that all the analyzed activities were promoting social and emotional competence, and in all of them the adult's attitude fostered children emotional well-being and a positive group environment. This project allowed us to understand the important role of the educator as a promoter of children social e emotional competence, encouraging their self awareness, as their ability to listen, respect and solve troubles and conflicts, and so to relate better with others.

Índice Geral

Índice de Quadros.....	iii
Índice de Ilustrações.....	v
Índice de Gráficos	vi
Lista de Anexos.....	vii
Lista de Abreviaturas	viii
Introdução.....	3
Parte I.....	5
Enquadramento Teórico	5
Capítulo 1. O desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural	7
1.1. O processo de humanização	7
1.2. O brincar: atividade principal.....	9
Capítulo 2. Educação social e emocional.....	13
2.1. A competência social e emocional.....	13
2.2. Importância da competência social e emocional na aprendizagem	16
2.3. O papel do educador.....	21
Parte II.....	25
Estudo Empírico.....	25
Capítulo 3. Opções metodológicas.....	27
3.1. Caracterização da realidade pedagógica	27
3.2. Apresentação do projeto de intervenção e investigação	31
3.3. Investigação qualitativa.....	32
3.4. Dinamização das atividades: Apresentação e análise dos dados	40
3.4.1. Que atividades?	40
3.4.2. Apresentação e análise dos dados	44
Atividade 1. Teatro dos afetos	44
Atividade 2. Dia das emoções.....	49
Mímica das emoções	49
A nossa caixa das emoções	51
Atividade 3. Sessão de leitura “Livro dos Medos”	55
Atividade 4. Pinceladas de emoções	61

Atividade 5. Gincana do equilíbrio	65
Atividade 6. Sessão de leitura “Desculpa!	69
Atividade 7. Rosquilhas com a avó.....	75
Acolhimento e reuniões de grande grupo.....	80
3.4.3. Evidências da evolução manifestada pelas crianças	92
3.4.4. Síntese final.....	95
Considerações finais.....	103
Bibliografia.....	107
Legislação.....	111
Anexos	212

Índice de Quadros

Quadro 1 - Categorias de análise de dados que integram a competência socioemocional	37
Quadro 2 - Categorias de análise da atitude do adulto	39
Quadro 3 - Atividades dinamizadas no âmbito do projeto	43
Quadro 4. Caracterização da atividade <i>Teatro dos afetos</i>	44
Quadro 5. Categorias da competência socio-emocional identificadas na atividade <i>Teatro dos afetos</i>	47
Quadro 6. Categorias da atitude do adulto identificadas na atividade <i>Teatro dos afetos</i>	48
Quadro 7. Caracterização das atividades do <i>Dia das emoções</i>	49
Quadro 8. Categorias da competência socio-emocional identificadas na atividade <i>A nossa caixa das emoções</i>	53
Quadro 9. Categorias da atitude do adulto identificadas na atividade <i>A nossa caixa das emoções</i>	54
Quadro 10. Caracterização da sessão de leitura do <i>Livro dos medos</i>	55
Quadro 11. Categorias da competência socio-emocional identificadas na atividade de leitura do <i>Livro dos medos</i>	59
Quadro 12. Categorias da atitude do adulto identificadas na atividade de leitura do <i>Livro dos medos</i>	60
Quadro 13. Caracterização da atividade <i>Pinceladas de emoções</i>	61
Quadro 14. Categorias da competência socio-emocional identificadas na atividade <i>Pinceladas de emoções</i>	63
Quadro 15. Categorias da atitude do adulto identificadas na atividade <i>Pinceladas de emoções</i>	64
Quadro 16. Caracterização da atividade <i>Gincana do equilíbrio</i>	65
Quadro 17. Categorias da competência socio-emocional identificadas na atividade <i>Gincana do equilíbrio</i>	67
Quadro 18. Categorias da atitude do adulto identificadas na atividade <i>Gincana do equilíbrio</i>	68
Quadro 19. Caracterização da atividade de leitura do livro <i>Desculpa!</i>	69

Quadro 20. Categorias da competência socio-emocional identificadas na atividade de leitura do livro <i>Desculpa!</i>	73
Quadro 21. Categorias da atitude do adulto identificadas na atividade de leitura do livro <i>Desculpa!</i>	74
Quadro 22. Caracterização da atividade <i>Rosquilhas com a avó</i>	75
Quadro 23. Categorias da competência socio-emocional identificadas na atividade <i>Rosquilhas com a avó</i>	78
Quadro 24. Categorias da atitude do adulto identificadas na atividade <i>Rosquilhas com a avó</i>	79
Quadro 25. Categorias da competência socio-emocional identificadas nos momentos de acolhimento e de reunião do grupo	87
Quadro 26. Categorias da atitude do adulto identificadas nos momentos de acolhimento e de reunião do grupo	91
Quadro 27. Atitudes evidenciadas pelo adulto durante as atividades	101

Índice de Ilustrações

Ilustração 1 – Fatores que influenciam a capacidade de aprendizagem segundo Greenhalg	20
Ilustração 2 – Representação do <i>Teatro dos afetos</i>	44
Ilustração 3 – Crianças assistindo à representação do <i>Teatro dos afetos</i>	44
Ilustração 4 – Cartões de 40x30cm das emoções utilizados na <i>Mímica das emoções</i>	49
Ilustração 5 – Cartões das emoções de pendurar ao pescoço utilizados na <i>Mímica das emoções</i>	50
Ilustração 6 – Crianças construindo a <i>caixa dos bichos</i>	51
Ilustração 7 – Crianças utilizando a lupa para observar um inseto	52
Ilustração 8 – Capa do <i>Livro dos Medos</i>	55
Ilustração 9 – Crianças no trabalho de pós-leitura do <i>Livro dos Medos</i>	56
Ilustração 10 – C10 na atividade <i>Pinceladas de emoções</i>	62
Ilustração 11 – Esquema da organização por estações da <i>Gincana do equilíbrio</i>	65
Ilustração 12 – Crianças durante a <i>Gincana do equilíbrio</i>	66
Ilustração 13 – Capa do livro <i>Desculpa!</i>	69
Ilustração 14 – Crianças <i>retirando um bocadinho</i> da superfície espelhada do livro <i>Desculpa!</i>	70
Ilustração 15 – Crianças toldando a massa das <i>rosquilhas</i>	76
Ilustração 16 – <i>Rosquilhas</i> no final do processo de confeitura	77

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição percentual das crianças do contexto de estudo por idade	28
Gráfico 2 – Número de sub-competências sociais e emocionais promovidas em cada uma das atividades, relativamente a cada uma das categorias de análise	95
Gráfico 3 – Número de sub-competências promovidas em cada uma das atividades, para cada uma das sub-categorias da competência social e emocional	98
Gráfico 4 – Número de atitudes evidenciadas pelo adulto em cada uma das atividades	100

Lista de Anexos

Anexo 1 - Registos fotográficos das crianças

A - Imagens das crianças no exterior em momentos de brincar livre

Anexo 2 - Ficha 1g do SAC (adaptada)

Anexo 3 – Grelhas de registo da observação das crianças nas várias áreas de desenvolvimento (adaptadas do SAC)

A – Grelha de observação da auto-estima

B – Grelha de observação da auto-organização/iniciativa

C – Grelha de observação do comportamento social

D – Grelha de observação da compreensão do mundo físico e tecnológico

E – Grelha de observação da compreensão do mundo social

F – Grelha de observação das expressões artísticas

G – Grelha de observação da linguagem

H – Grelha de observação da motricidade fina

I – Grelha de observação da motricidade grossa

J – Grelha de observação do pensamento lógico, conceptual e matemático

Anexo 4 - Ficha 2g do SAC (adaptado)

Anexo 5 - Fotografias do Teatro dos afetos

Anexo 6 - Observação da participação das crianças na sessão de leitura do livro “Livro dos Medos”

Anexo 7 - Observação das crianças durante o jogo “Gincana do equilíbrio”

Anexo 8 – Diálogos dos momentos de acolhimento e reunião de grupo

A. Acolhimento (3 de Outubro)

B. Acolhimento (8 de Outubro)

C. Reunião de grande grupo após o almoço (9 de Outubro)

D. Acolhimento (15 de Outubro)

E. Acolhimento (5 de Novembro)

F. Acolhimento (19 de Novembro)

G. Acolhimento (26 de Novembro)

H. Reunião de grande grupo após o almoço (28 Novembro)

I. Acolhimento (6 Dezembro)

Lista de Abreviaturas

PPS A2 – Prática pedagógica supervisionada A2

PPS – Prática pedagógica supervisionada

SIE – Seminário de investigação educacional

ZDP – Zona de desenvolvimento proximal

OCEPE – Orientações curriculares para a educação pré-escolar

ME – Ministério da Educação

UNESCO – Organização educacional, científica e cultural das Nações Unidas (United nations educational, scientific and cultural organization)

DST – Doenças sexualmente transmissíveis

JI – Jardim de Infância

CEB – Ciclo do ensino básico

ATL – Atividades de tempo não letivo

SAC – Sistema de acompanhamento de crianças

UC – Unidade(s) Curricular(es)

Não escrevo para heróis, mas para pessoas que sabem que educar é realizar a mais bela e complexa arte da inteligência. Educar é acreditar na vida, mesmo que derramemos lágrimas. Educar é ter esperança no futuro [...]. Educar é ser um garimpeiro que procura os tesouros do coração.

(Cury, 2005)

Introdução

Education is the most powerful weapon we can use to change the world.

(Mandela)

No nosso cotidiano estamos constantemente a cruzar-nos com os outros, quer seja a família, os colegas de trabalho, os amigos, os professores ou os funcionários que nos prestam os diversos serviços a que recorreremos. As interações que estabelecemos são cruciais para o nosso desenvolvimento, e a nossa capacidade de nos relacionarmos com os outros de um modo inteligente e positivo poderá ser determinante no estabelecimento de interações e relações mais harmoniosas.

Assim, a autoconfiança, a capacidade de compreendermos aquilo que sentimos e de gerir esses sentimentos de modo adequado, assim como a capacidade de ouvir os outros, respeitando-os, aceitando diferentes ideias e pontos de vista, bem como, a capacidade de resolver conflitos, pensando e tendo em conta os interesses dos outros, são algumas das aptidões que integram a competência social e emocional.

Vivemos num mundo e num tempo em que se impõe cada vez mais a competição individual, ao invés do trabalho de equipa, em que prolifera a violência e a conflitualidade, em que se desvaloriza cada vez mais o potencial humano, a favor de uma evolução tecnológica que acontece cada vez mais à velocidade da luz. Vamo-nos esquecendo progressivamente da comunidade que somos e vamo-nos focando cada vez mais no nosso percurso individual.

Neste contexto social, devemos questionar-nos sobre o nosso papel enquanto educadores. O desenvolvimento da competência social e emocional pode ajudar o indivíduo a enfrentar este panorama, mas para além disso favorece a capacidade de aprender, pelo que desenvolvida desde a infância poderá facilitar a aprendizagem da criança.

Ora, a nossa opção pelo tema da investigação partiu não só da relevância desta competência, mas também pelas características do contexto em estudo, também contexto da Prática pedagógica supervisionada A2 (PPS A2). Várias crianças do grupo com que trabalhamos apresentavam algumas dificuldades ao nível da competência social e emocional, quer pela dificuldade em se relacionarem com os outros, devido a comportamentos de agressividade verbal mas por vezes também física, quer pela falta de autoconfiança ou pela fraca capacidade de ouvir os outros.

Deste modo, definimos como objeto de estudo a promoção da competência social e emocional, sendo a nossa preocupação compreender se as atividades dinamizadas e a atitude do adulto promoveram o desenvolvimento dessa competência.

Por conseguinte, o nosso trabalho encontra-se organizado em duas partes principais: a parte I, referente ao enquadramento teórico, e a parte II, referente ao enquadramento empírico.

No enquadramento teórico começamos por clarificar a nossa conceção de desenvolvimento, baseada em diversos autores de referência, relacionando-a com o tema da investigação: a competência social e emocional. Explicamos também a importância da promoção desta competência para a aprendizagem, e falamos ainda no papel do educador, cuja atitude consideramos determinante para o desenvolvimento da competência social e emocional.

No enquadramento empírico reportamo-nos à parte mais prática da nossa investigação. Assim, começamos por fazer uma breve caracterização do contexto em estudo, contextualizando a opção pelo tema de investigação, e apresentando o projeto de intervenção e investigação, bem como as questões e objetivos do mesmo. De seguida expomos as opções metodológicas, explicando as linhas da nossa investigação qualitativa, e definindo as categorias de análise dos dados. Apresentamos as atividades dinamizadas, cuja escolha fundamentamos, e analisamos os dados de acordo com as categorias definidas. Por fim, explanamos as nossas considerações finais, onde apresentamos as conclusões da investigação, assim como algumas notas finais.

Parte I

Enquadramento Teórico

Capítulo 1. O desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural

1.1. O processo de humanização

Desde que nascemos, até que morremos estamos constantemente envolvidos pela presença dos outros. E durante toda a vida passamos por diversas instituições, desde a família, o Jardim de Infância, a escola, a associação desportiva ou cultural, a igreja, entre outras, estabelecendo as mais diversas relações sociais. Neste percurso todas as interações estabelecidas entre nós e os outros influem no nosso desenvolvimento.

Assim, entendemos o desenvolvimento como um todo holístico, que envolve não só uma vertente ontogénica, mas também uma vertente filogénica. Existem condicionantes biológicas e individuais que são de facto importantes no processo de desenvolvimento do indivíduo. Mas essas condicionantes são influenciadas pela vertente filogénica do desenvolvimento. Deste modo, a evolução da espécie humana passa pela evolução da postura; pelo desenvolvimento do cérebro, que se pode relacionar com a evolução postural, já que são necessários novos centros cerebrais para controlar os novos movimentos do corpo; mas também pelo surgimento de novas capacidades cognitivas e relacionais, o que pode ter origem na encefalização, ou desenvolvimento do cérebro (Silva, 2006).

É fundamental ter em conta que estas capacidades relacionais do ser humano influenciam grandemente o seu desenvolvimento, já que o próprio conhecimento se vai construindo em comunidade, com base nas necessidades sentidas pelos grupos. Os mais diversos conhecimentos têm origem nos tempos e nos povos mais remotos, surgidos de necessidades do seu quotidiano. Necessidades instrumentais e integrativas. O homem necessita dos outros homens para conseguir satisfazer as suas necessidades básicas. Para isso necessita de criar instrumentos. Mas para criar instrumentos em conjunto, surgem necessidades integrativas, isto é, torna-se necessário desenvolver meios de comunicação entre os homens. E o preenchimento da resposta a estas necessidades vai dando lugar ao surgimento de novas necessidades (Moura, 2007, p. 42). Assim, a evolução e o desenvolvimento estão intrinsecamente relacionados com as interações e relações sociais do homem. E por isso mesmo o ambiente social em que este se move e a história que precede esse mesmo ambiente são fundamentais na sua formação psicológica.

Vários autores tentam compreender a relação entre a cultura e a história no desenvolvimento humano, como é o caso de Vigotski (1999, 1998 e 1988), de Luria (1988), de Leontiev (1988), e de Moura (2007 & 2010).

Luria (1988) apresenta-nos três fontes da atividade psicológica humana: a instrumental, a cultural e a histórica. A cultural [...] *envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas* (p. 26), instrumentos dos quais Vigotskii, segundo Luria, destaca a linguagem, pela sua importância na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento. A histórica está muito ligada à cultural, pois os instrumentos que [...] *o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento [...] foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem* (Luria, 1988, p. 26). A instrumental reporta-se [...] *à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas* (Luria, 1988, p. 26), que indo além dos reflexos básicos, em que há um processo de estímulo-resposta, incorporam os estímulos auxiliares, produzidos pela própria pessoa, pois o indivíduo [...] *não apenas responde aos estímulos, apresentados por um experimentador ou por seu ambiente natural, mas também altera ativamente aqueles estímulos e usa suas modificações como um instrumento de seu comportamento* (Ibidem, p.26).

Deste modo, não só o desenvolvimento do indivíduo ocorre a partir das suas interações com o ambiente, como também ele atua sobre esse ambiente, modificando-o, contribuindo assim para a construção da realidade histórica e social. Luria confirma esta ideia, ao afirmar que [...] *as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio* (Luria, 1988, p. 25).

Sabendo que a atividade psicológica humana advém de fontes instrumentais, sociais e históricas, é necessário percebermos em que consiste a mesma. Leontiev (1988) tenta compreender o papel da atividade humana no processo de humanização.

De acordo com o autor, o ser humano desenvolve-se psiquicamente a partir da atividade humana, e é a partir da mesma que acontece o processo de humanização (Moura et al, 2010). Ela é a unidade básica de compreensão do desenvolvimento psíquico do indivíduo,

organiza e concretiza as ações do homem e é uma forma de responder às necessidades que surgem a partir da sua existência. Tenhamos em atenção que atividade não se identifica com ação. Se a atividade é um processo no qual o objetivo coincide com o motivo, tal não acontece na ação. Nesta o objetivo da sua execução não coincide com o motivo que levou o sujeito a realizá-la. Uma ação pode ser um meio intermédio de concretizar a atividade (Leontiev, 1988). Como exemplo, num dia eu que viajo de comboio do Porto até Aveiro, para ir à universidade. Eu tenho como motivo o estudo, mas a viagem que faço é apenas uma ação, pois o seu objetivo é chegar à universidade, o que não coincide com o meu motivo.

O autor afirma a existência de uma atividade principal em cada etapa do desenvolvimento do indivíduo. Para a criança é o brincar, numa primeira fase, e mais tarde o estudo; sendo para o adulto o trabalho. Dentro da atividade principal surgem outros tipos de atividades, mas é a principal que determina as relações da vida do sujeito, e é dentro da mesma que se formam ou reorganizam os processos psicológicos mais determinantes em cada estágio de desenvolvimento.

1.2. O brincar: atividade principal

[...] Sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério.
(Sarmiento, 2006)

No caso da criança a sua atividade principal é o jogo, o brincar, que envolve não só a manipulação dos objetos, mas também o faz de conta, em que a criança usa os objetos humanos para representar ações humanas. Assim preenche as suas necessidades neste estágio, em grande parte a necessidade de compreender o mundo que a rodeia e os diferentes papéis sociais que fazem parte das interações entre as pessoas. O brincar é uma forma da criança fazer as aprendizagens que necessita, na etapa em que se encontra. Assim, a atividade aprendizagem ocorre dentro da atividade principal, que é o brincar. Este é fundamental para a criança aprender certas funções sociais e padrões de comportamento, e por isso as mudanças psicológicas mais relevantes na personalidade infantil dependem profundamente do mesmo (Leontiev, 1988).

Para Vigotski (1999) o brincar é uma forma da criança dar uma resposta imediata aos seus desejos irrealizáveis, sendo uma das suas características definidoras a situação imaginária (p.122 e 123):

[...] quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente realizados ou esquecidos, e permanece [...] uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança [...] (p. 122).

Na sua perspectiva o brincar não é uma atividade despida de regras, mas pelo contrário, *o brinquedo envolvendo uma situação imaginária é, de facto, um brinquedo baseado em regras* (Vigotski, 1999, p. 124). As regras não estão formalmente definidas à priori, mas estão lá. Por exemplo, numa situação em que duas irmãs brincam às irmãs, elas estão a representar a realidade, contudo no brincar a criança vai tentar ser uma irmã exemplar, como acha que uma irmã deve ser, enquanto na realidade a criança nem pensa que é irmã da sua irmã. Podemos dizer que nesta situação as crianças adquiriram regras de comportamento (Ibidem, p. 124).

O autor explica a influência do brincar, que designa por *brinquedo*, no desenvolvimento, dizendo que *o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal¹ da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade* (Vigotski, 1999, p. 134).

No entanto, o desenvolvimento psíquico do indivíduo não acontece por si só. Como já vimos, o ser humano está rodeado por um contexto social e histórico e ao longo da sua vida passa por diversas instituições. A primeira da qual a maioria de nós faz parte é a família, e a primeira relação estabelecida, o vínculo com a mãe. Deste modo, ao contrário do que poderíamos pensar, quando nasce, o bebé não é um ser isolado e sem relações sociais. Na verdade, *a relação da criança com a realidade circundante é social desde o início e, desse ponto de vista, podemos definir a criança como um ser maximamente social* (Vigotsky, 1996, citado em Moura et al, 2010, p. 26). As suas relações sociais iniciam-se no vínculo que a liga à mãe ou ao prestador de cuidados primários, pois essa pessoa, mãe ou outro vínculo primário, comporta em si todas as suas relações sociais e toda a história e cultura de que já se apropriou. Isto significa que a criança não está

¹ Iremos adiante esclarecer esta noção (Zona de Desenvolvimento Próximo – ZDP).

inibida da socialização mas, pelo contrário, esse vínculo primário (mãe) é o mediador desta fase da sua socialização (Moura et all, 2010, pp. 25, 26).

A mediação dos agentes culturais, como é o caso da mãe, é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois é através do exemplo, da ajuda e do apoio presentes nesta mediação que ela vai aprendendo a agir *de forma humana*, mesmo nos gestos mais simples, e vai internalizando os instrumentos culturais. Por instrumentos culturais podemos compreender, por exemplo, a linguagem, a leitura ou a escrita, instrumentos fundamentais para a comunicação, que é indispensável na vida em sociedade.

Percebendo as condições sob as quais acontece a internalização, podemos tentar perceber como é que a criança poderá usar estes instrumentos como instrumentos psicológicos na sua atividade (Yudina, 2009, p. 4, 5). Vigotsky defende a ideia de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança ocorre da dimensão interpsicológica, ou seja, da interação com os outros, para a dimensão intrapsicológica, ou seja, a mente da criança. É o mesmo que afirma que *todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpéssicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapéssicas* (Vigotskii, 1988, p. 114).

Isto leva-nos à noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que a partir das ideias de Vygotsky, se define como a distância entre o nível efetivo de desenvolvimento da criança, avaliado pela dificuldade do problema que esta pode resolver sem a ajuda do adulto, e o seu nível de desenvolvimento potencial, avaliado pela dificuldade do problema que a mesma consegue resolver com a ajuda de um colega mais competente ou de um adulto.

Contudo, segundo Oers (2009), Vigotsky não se reportava à ZDP como uma qualidade específica da criança nem dos educadores, mas mais como uma transição do que a criança é capaz de fazer para o que ainda não é capaz de fazer, através da colaboração e com a ajuda da imitação. *Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente* (Vigotskii, 1988, p. 112). A imitação relaciona-se com a participação nas atividades culturais. Estas são pré-existentes à criança, que vai emulá-las. Nessa emulação necessita de alguma ajuda, necessita da colaboração de um sujeito, já

conhecedor das funções e ações que a atividade cultural em questão comporta, e das quais se vai apropriar. Assim, pela emulação de atividades culturais ainda novas para si, mas nas quais a criança quer participar, dando-lhes sentido irá desenvolver novas funções psicológicas. Irá, segundo Oers (2009), mais do que evoluir na sua ZDP, evoluir na sua área de desenvolvimento de neoformações, pela apropriação das novas ações e funções das atividades culturais emuladas.

Como até aqui explanamos, acreditamos que o desenvolvimento não depende unicamente das características internas do indivíduo, mas ocorre a partir das interações com os outros, assumindo o brincar um papel de relevo, já que através da imaginação e da representação de papéis simbólicos a criança explora e compreende o mundo social que a rodeia, o que pode conduzir a uma adequação dos seus comportamentos. As interações podem ser determinantes para a aprendizagem, e a capacidade de estabelecer interações e relações de qualidade com os outros promove o desenvolvimento da criança. Assim sendo, no capítulo que se segue tentaremos compreender porque é que a educação social e emocional, promovendo competências sociais e emocionais, pode favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento.

Capítulo 2. Educação social e emocional

Uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é tristemente míope.
(Goleman, 2010)

2.1. A competência social e emocional

Se tal como a teoria histórico-cultural consagra e como já vimos, a interação com o outro assume um papel fundamental no desenvolvimento do sujeito, então o contexto educativo deve ser promotor de interações e relações sociais positivas.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) evidenciam a importância deste aspeto na área da formação pessoal e social da criança, pois *o desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima* (ME, 1997, p.52). Assim, compreendemos que o desenvolvimento das relações no seio do grupo, ou seja, o desenvolvimento da competência social de cada criança, é indissociável do desenvolvimento da sua identidade, que:

[...] passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e limitações próprias de cada um, quaisquer que estas sejam. O respeito pela diferença, que valoriza a diversidade de contributos individuais para o enriquecimento do grupo, favorece a construção da identidade, a auto-estima e o sentimento de pertencer a um grupo, facilitando também o desenvolvimento coletivo (Ibidem, p.54).

A importância destas questões é abordada pela comissão internacional sobre educação para o século XXI, no relatório para a UNESCO *Educação: um tesouro a descobrir*. No relatório a comissão refere como dois pilares da educação o *aprender a viver juntos*, *aprender a viver com os outros*, e também o *aprender a ser* (Delors et al., 1998). A comissão defende a importância destes dois pilares educativos face ao panorama do mundo atual: a violência, a conflitualidade e o potencial de autodestruição da humanidade; a valorização da competição e do sucesso individual, pelo clima de concorrência da atividade económica; e o risco de crescente desumanização do mundo devido à evolução técnica. Assim, importa promover nas escolas, por um lado, a descoberta do outro, que passa pela descoberta de si mesmo, e a empatia, ou seja, a capacidade de se pôr no lugar dos outros e de compreender as suas reações; e por outro

lado, fomentar o [...] *desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal [...] a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação* (Delors et al., 1998, p.99,100), promovendo a autonomia e a capacidade de decisão (Delors et al., 1998, p. 96-101).

Deste modo, o Jardim de Infância, assim como a escola, devem ser contextos formadores não só da identidade, mas também da competência social de cada indivíduo.

Elias *et al.* (1997) relacionam a formação da identidade com a educação social e emocional. Os autores referem-se à educação social e emocional como uma programação abrangente e coordenada para promover o desenvolvimento social e emocional, o que envolve a educação sexual, nomeadamente a prevenção contra as doenças sexualmente transmissíveis (DST); a educação cívica, a prevenção contra a delinquência, contra as agressões físicas e contra o consumo de drogas; a educação moral, multicultural, nutricional, e relacional (p. vii).

Os autores afirmam que muitos dos objetivos dos programas de formação da identidade e de educação social e emocional são muitas vezes idênticos. A educação social e emocional visa ajudar os estudantes a desenvolver atitudes, comportamentos, e cognições para se tornarem sobretudo competentes – social, emocional, académica e fisicamente – devido à relação próxima entre estes domínios.

Assim, uma educação social e emocional poderá promover a competência social e emocional dos indivíduos, definida pelos mesmos autores como a capacidade de compreender, gerir, e expressar os aspetos sociais e emocionais da vida, de uma forma que permita a gestão bem-sucedida de determinadas tarefas como a aprendizagem, o estabelecimento de relações, a resolução de problemas do quotidiano, e a adaptação às exigências do crescimento e do desenvolvimento. Isso inclui a autoconsciência, o controlo da impulsividade, o trabalho cooperativo, e o cuidado consigo próprio e com os outros (Elias, 1997, p.2).

Alguns autores exploram outras noções relacionadas com a competência social e emocional: a inteligência emocional, a literacia emocional, e a inteligência social.

Goleman (2010) fala-nos de inteligência emocional, que envolve o autocontrolo, ou seja, a capacidade de controlar o impulso, o zelo, a persistência, a capacidade de nos motivarmos a nós mesmos, e a empatia, isto é, a capacidade de ler as emoções dos outros.

O autor reitera, *se há duas atitudes morais que os nossos tempos exigem, são precisamente estas, autodomínio e compaixão* (p.20).

Para além de Goleman, também Mayer e Salovey (1997) falam em inteligência emocional, que definem como a capacidade de processar a informação emocional com precisão e eficiência, incluindo informação relevante para o reconhecimento, a construção e a regulação das emoções em relação a si próprio e aos outros (p.197).

Também Steiner e Perry (2000), abordam ideias semelhantes na noção de literacia emocional, que, segundo os mesmos, *compõe-se de três capacidades: a capacidade de compreender as suas emoções, a capacidade de escutar os outros e sentir empatia com as suas emoções e a capacidade de expressar as emoções de um modo produtivo* (p.25).

Goleman (2011) vem ainda expandir a noção de inteligência emocional, com a noção de inteligência social, que entende em duas vertentes: a consciência social e a facilidade social. Assim, a consciência social envolve a capacidade para captar as emoções dos outros e para compreender os seus pensamentos, sentimentos e intenções, a capacidade de escutar receptivamente, e o conhecimento do funcionamento do mundo social. A facilidade social envolve a interação harmoniosa com os outros, mesmo a nível não-verbal, a capacidade de nos apresentarmos eficazmente aos outros, com carisma, a capacidade para prever o resultado das interações sociais, e o interesse pelas necessidades dos outros, com uma resposta adequada às mesmas (Goleman, 2011, p. 129-151).

Ora, não é fácil encontrar uma definição fixa que contemple os aspetos referidos quer na noção de competência social e emocional, quer nas de inteligência emocional, literacia emocional, e inteligência social. Apresentamos noções com diferentes designações, mas que sem dúvida se relacionam intimamente. Serão, modo geral, o mesmo conceito? Ou serão diferentes conceitos que se entrecruzam?

Podemos encontrar pontos em que eles se cruzam, apesar de terem designações diferentes. Todas as teorias apresentam dois pilares comuns: a consciência do Eu e a consciência do Outro, reportando-se a consciência do Eu à autoconsciência e ao autocontrolo, à identificação dos próprios sentimentos e a uma gestão apropriada dos mesmos, à autoestima; e a consciência do Outro, à empatia, ou capacidade de identificar e compreender os sentimentos dos outros, dando-lhes uma resposta adequada, e à capacidade de escutar e respeitar diferentes perspetivas.

Assim, com base nos diferentes autores referidos, e tendo em conta o nosso projeto de investigação e de intervenção, entendemos que a competência social e emocional² apresenta duas vertentes fundamentais: o desenvolvimento da autoconsciência e o desenvolvimento da consciência do outro. A autoconsciência envolve o autoconhecimento, a abertura aos sentimentos e ao diálogo sobre os mesmos, a capacidade de reconhecer e identificar as próprias emoções e a gestão das mesmas. A consciência do outro implica a empatia, a capacidade de reconhecer e identificar as emoções dos outros, a sensibilidade pelas suas emoções, a capacidade de os escutar e de aceitar a sua perspectiva, de agir em conformidade com as suas necessidades, de comunicar, de resolver conflitos e desacordos, de trabalhar em conjunto, partilhando, cooperando e entreajudando-se.

2.2. Importância da competência social e emocional na aprendizagem

Em *O desenvolvimento psicológico na infância*, Vigotski (1998) fala sobre as emoções e o seu desenvolvimento na infância, percorrendo um leque de autores que se foram debruçando sobre o tema ao longo dos tempos. Inicialmente as emoções estavam apenas relacionadas com os instintos primitivos e animais do homem, sendo consideradas desnecessárias. Entretanto outros autores consideram-nas como *um estado dentro de outro na psique humana* (p. 86), desligando-as da restante vida psicológica e do funcionamento do cérebro. No entanto, outras teorias surgiram, enfatizando outros aspetos na tentativa de compreender o papel das emoções no desenvolvimento do indivíduo.

Ao referir-se ao trabalho de Adler, Vigotski (1998) afirma que:

[...] no que se refere à sua importância funcional, a emoção relaciona-se não só com a situação instintiva em que se manifesta, como ocorre de facto com os animais, mas é também um dos momentos que formam o carácter. Demonstraram que, por um lado, os conceitos gerais do homem sobre a vida, a estrutura de seu

² Ao longo do trabalho referiremos a competência social e emocional (no singular), quando nos reportarmos ao conceito mais amplo, que integra as duas vertentes referidas, que podem mesmo ser entendidas como duas competências: a social e a emocional. Referir-nos-emos a elas no singular, como uma, por considerarmos que estão intimamente relacionadas e porque iremos pensar sempre sobre as duas, juntamente, ao longo do trabalho. No entanto, sendo uma competência mais ampla, comporta em si outras sub-competências, que identificaremos de modo explícito mais adiante.

carácter, se vêem refletidos num determinado círculo da vida emocional e, por outro, são determinados por estas sensações emocionais.

[...] tal ideia sobre o carácter e as emoções fez com que a doutrina das emoções se transformasse numa parte inseparável e central da doutrina do carácter humano. [...] agora [a emoção] passa a ser relacionada [...] com os processos de organização e formação da estrutura psicológica fundamental da personalidade (p. 97).

A importância das emoções é posteriormente reforçada por Lewin, que

mostrou como um estado emocional se transforma em outro, [...], como uma emoção não resolvida, continua existindo, com frequência, ocultamente. Mostrou como o afeto faz parte de qualquer estrutura com que se relacione. A ideia principal de Lewin consiste em que as reações afetivas, emocionais, não podem aparecer isoladas [...]. A reação emocional é o resultado singular de uma estrutura concreta do processo psíquico (Vigotski, 1998, p. 103).

Assim, os resultados positivos da educação emocional e social podem ir desde um aumento nos níveis de bem-estar, a uma melhoria nas relações sociais, mas para além disso, à facilitação da aprendizagem. Estudos recentes têm conduzido alguns autores a pronunciarem-se sobre a influência da relação entre o cérebro límbico, onde se localizam os centros emocionais, e o cérebro “pensante”, na capacidade de aprendizagem das crianças.

Elias *et al.* (1997) afirmam que processos que eram considerados puro ‘pensamento’ são agora encarados como fenómenos nos quais os aspetos cognitivo e emocional trabalham sinergicamente. Estudos do cérebro mostram, por exemplo, que a memória está codificada em eventos específicos e ligada a situações sociais e emocionais, estando esta parte da memória integrada em unidades mais abrangentes que determinam aquilo que aprendemos e retemos, incluindo o que acontece na sala. Em condições de ameaça real ou imaginária, ou de grande ansiedade, há uma perda de concentração no processo de aprendizagem e na tarefa e na flexibilidade de resolução de problemas. É como se o cérebro pensante fosse tomado pelo velho cérebro límbico. (p.3 e 5).

Também Goleman (2010) recorre à estrutura do cérebro para demonstrar a influência das emoções na aprendizagem. Inicialmente o cérebro era apenas constituído pelo tronco cerebral, que mantém o corpo a funcionar devidamente e possibilita respostas de

sobrevivência. É o cérebro reptiliano, que *controla as condições de equilíbrio do organismo, tais como a respiração* (Almeida, 2010, p.1). Com a evolução da espécie foram surgindo novos centros emocionais que formam o cérebro límbico, *a parte do cérebro que reage ao mundo à nossa volta de forma reflexa e instantânea, em tempo real* (Almeida, 2010, p. 2) Este foi evoluindo com o tempo, até que começaram a surgir, mais acima, novas células cerebrais, constituindo o cérebro pensante, ou neocórtex (Goleman, 2010, p.31-34).

Goleman diz que *o facto de o cérebro pensante ter evoluído a partir do emocional é bem revelador das relações entre o pensamento e o sentimento; havia um cérebro emocional muito antes de aparecer um cérebro racional* (p.32), e afirma também que:

Há um gradiente constante no ratio de controlo emocional/racional sobre a mente; quanto mais intenso é o sentimento, mais dominante se torna a mente emocional e mais ineficaz a racional. Trata-se de um arranjo que parece decorrer de milénios de vantagem evolutiva em deixar as emoções e as intuições guiarem as nossas respostas instantâneas em situações em que a nossa vida corre perigo, e em que fazer uma pausa para pensar poderia revelar-se fatal (p. 31).

A psicóloga Fátima Almeida (2010) confirma a ideia, ao afirmar que como o cérebro límbico

[...] é unicamente responsável pela nossa sobrevivência, não faz intervalos, estando sempre em funcionamento. É dali que saem sinais para as outras partes do cérebro, que por sua vez orquestram os nossos comportamentos. [...] Estas respostas límbicas remontam à nossa ancestralidade como seres humanos, são intrínsecas ao nosso sistema nervoso, tornando-se difíceis de serem disfarçadas ou eliminadas (p. 2).

Se o cérebro límbico está constantemente em funcionamento e se é ele o centro das emoções, então as nossas emoções poderão afetar a nossa disponibilidade para aprender.

Assim, a importância de uma educação social e emocional assume um relevo cada vez maior. Como já foi referido, acreditamos que há uma relação intrínseca entre o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo e a dimensão das suas interações. Desse modo, o aperfeiçoamento da competência social e emocional da criança contribuirá para a qualidade das interações e das relações estabelecidas com os outros, o que poderá trazer benefícios positivos para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Como diz Greenhalgh

(1994) existe uma relação dinâmica entre o modo como nos relacionamos interpessoalmente e a nossa experiência intrapessoal. (p.11)

Como já vimos, as emoções têm uma origem histórica, pois são em parte impulsos de sobrevivência e proteção que o ser humano desenvolveu à medida que foi evoluindo ao longo dos tempos, mas elas têm também uma origem social e cultural:

Os sentimentos individuais compõem-se, para além dos que configuram a história pessoal e familiar de cada um, também dos sentimentos coletivos que dominam a sociedade em que se vive: esperanças, utopias, tensões, rebeliões, mudanças éticas ou religiosas propõem, e por vezes impõem, movimentos de pensamento e de emoções que influenciam profundamente o estado de espírito de todos. E visto que, em geral, estes movimentos respondem a necessidades de novas disposições sociais que emergem de procedimentos evolutivos complexos, muitas vezes são absorvidos por largos extratos da população. Hoje, que as comunicações de massa são tão rápidas e amplamente difundidas na «aldeia global», ninguém se esquiva à invasão de mensagens que os media difundem, criando por vezes situações conflituosas que não é fácil fazer conviver na própria consciência (Slepoj, 1998, p. 187).

Em *Emotional Growth and Learning* Greenhalgh (1994) afirma que a capacidade de alguém aprender, em qualquer momento, é uma função da sua perceção das experiências de interação tanto do aqui e agora como dos eventos passados. Isto inclui todas as experiências de interação, com indivíduos e grupos, família e amigos, e em instituições, por exemplo com os professores (p. 11). Explica ainda que alguma da interação nestes ambientes é afetada pelo ambiente mais abrangente social, económico e político. O autor ilustra a sua tese:

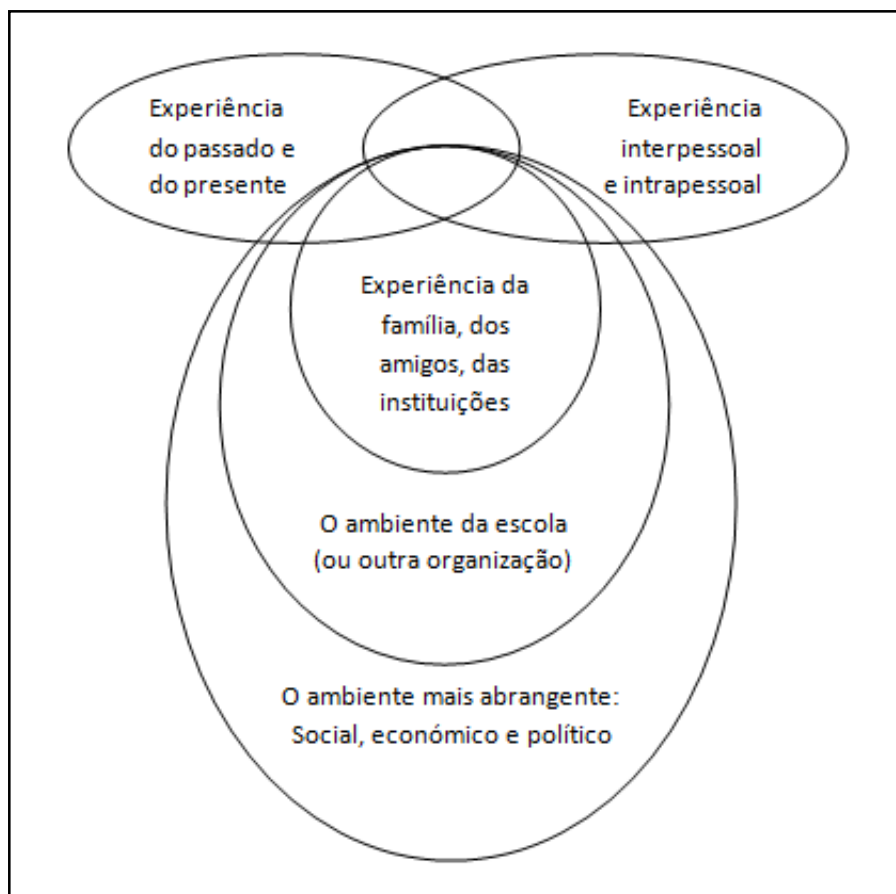


Ilustração 1 – Fatores que influenciam a capacidade de aprendizagem
(Greenhalgh, 1994, p.12)

Desta forma, podemos inferir que uma melhor competência social e emocional poderá ser promotora de um maior equilíbrio entre as várias esferas visíveis na imagem, e assim de uma maior eficácia na aprendizagem da criança. Por isso, o facto de se fomentar esta competência no Jardim de Infância possibilitará às crianças desenvolvê-la desde cedo, o que será benéfico ao longo da sua escolarização.

Como diz Greenhalgh (1994), para que possamos aprender a prosseguir de modo efetivo, precisamos de nos sentir seguros e aceites, de consolidar a nossa força interior, de estar abertos à exploração, de ter noção da nossa identidade e individualidade (p. 28).

Compreendendo a importância de uma educação promotora da competência social e emocional, questionamo-nos sobre quais os meios para o pôr em prática. Acreditámos que um dos aspetos relevantes nesta matéria é o papel e a postura a assumir pelo educador.

2.3. O papel do educador

Ser pai ou mãe (ou encarregado de educação) não é uma tarefa fácil. A criança em crescimento enfrenta constantemente novos desafios na descoberta de si próprio e daquilo que a rodeia. Nem sempre o pai e a mãe compreendem que desafios são esses e/ou como podem ajudar o seu filho a superá-los. Para além disso vivemos numa realidade em que o tempo escasseia, e não é fácil conciliar estas dificuldades da parentalidade com o stress da gestão de uma casa e de um emprego, talvez insuficiente para fazer face a todas as despesas no final do mês. Provavelmente, estamos todos conscientes desta realidade, ou porque já somos pais e enfrentamos diariamente estes dilemas, ou porque somos filhos, e muitas vezes fomos testemunhas das dificuldades e do stress vivido pelos nossos pais, ou mesmo porque somos educadores (e/ou professores), e já tivemos contacto com os pais das crianças com quem trabalhamos, apercebendo-nos das suas ansiedades e receios.

É claro que não almejamos, enquanto educadores ou professores, resolver todos estes problemas e dificuldades, mas podemos ajustar a nossa postura de modo a sermos capazes de apoiar tanto os pais como as crianças.

Atualmente a relação entre a escola e a família tem sido palco de conflitos e acusações mútuas quanto ao insucesso educativo das crianças e jovens, havendo uma falta de diálogo entre as duas instituições, que constituem os ambientes basilares de formação e educação das crianças e jovens (Gonçalves, 2007). Assim, torna-se necessário agir no sentido de combater esta conflitualidade.

Há vários autores que evidenciam que a natureza da parceria entre a escola e o contexto familiar marca positiva e significativamente a diferença.

Bronfenbrenner apresenta-nos a teoria da ecologia do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979), defendendo que o desenvolvimento da criança depende dos vários sistemas onde ocorre. Para explicar a sua teoria apresenta a metáfora das matrioskas, havendo um conjunto de ambientes que se contêm uns aos outros. Assim, a matrioska do interior representa o ambiente imediato que contêm a pessoa em desenvolvimento, que pode ser o seu lar ou a sua sala de aula. As relações entre os vários ambientes podem ser tão ou mais significativas do que um fenómeno ocorrido num deles. Por exemplo, quando uma criança está a aprender a ler, essa aprendizagem pode ser condicionada pela forma como é ensinada, mas não menos pela existência e natureza dos laços entre o lar e a escola (Bronfenbrenner, 1979, p.3,4).

Deste modo, deve existir uma boa relação de colaboração entre a família e a escola, sobretudo porque estas são as instituições mais importantes na educação e formação das crianças, tendo uma missão educativa comum (Carvalho, Boléo, Nunes & Bispo, 2006; Gonçalves, 2007; Teixeira, 2008). Também a Lei de Bases do Sistema Educativo, na alínea 2 do artigo 4º do capítulo II, consagra a necessidade desta relação, ao afirmar que *a educação pré-escolar [...] é complementar [...] da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação* (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986). Esta cooperação traz vantagens não apenas para as crianças, mas também para os professores, as escolas e até as famílias. Segundo Carvalho et al. (2006):

[...] há formas particulares de cooperação família-escola reveladoras da possibilidade de vencer condicionalismos e contribuir para o êxito educativo dos alunos, a realização profissional dos professores, a coesão das famílias, a construção da escola como comunidade educativa e o progresso da sociedade, pela participação mais activa e responsável dos cidadãos (p.22).

As OCEPE explanam também a importância da relação entre a escola e a família, e até a comunidade:

A colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem.

O educador, ao dar conhecimento aos pais e a outros membros da comunidade do processo e produtos realizados pelas crianças a partir das suas contribuições, favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos (ME, 1997, p. 45).

O impacto de tal parceria é reforçado quando os professores são capazes de ter em conta a dinâmica da interação entre as crianças e os seus pais (Greenhalgh, 1994, p.70). Esta parceria pode ajudar o educador a compreender os dilemas e conflitos que a criança enfrenta, o que é fundamental para poder ajudá-la a ultrapassar as suas dificuldades e conflitos emocionais e apoiá-la no seu crescimento emocional. Contudo, é também necessário que o educador tenha a postura correta, já que a natureza da atitude e da relação que é estabelecida desempenha um papel importante na eficácia com que é facilitada a aprendizagem e crescimento emocional. A atitude e a interação têm impacto

no envolvimento e na resposta da criança. Aquilo que encontra terá um relevo significativo na possibilidade das suas barreiras protetoras se reforçarem ou então na abertura a novas possibilidades na relação (p. 83). Roberts (2004) afirma mesmo que *as abordagens e as reações das pessoas que as rodeiam [às crianças] influenciam profundamente a noção do eu que se está a desenvolver [...]* (p. 145).

Neste sentido, Portugal & Laevers (2010) referem alguns aspetos que consideram importantes na atitude do adulto, ao analisarem as variáveis contextuais que influenciam a implicação e o bem-estar emocional das crianças.

Estes autores consideram que para promover um bom clima de grupo importa a capacidade do adulto modelar competências sociais positivas: ser gentil, escutar, estabelecer relações empáticas e cooperantes; e a ajuda que presta às crianças para que desenvolvam competências sociais apropriadas: motivá-las a conversar sobre os conflitos, encorajar os mais tímidos e isolados a fazerem amigos, ajudá-las a compreender os sentimentos dos outros, e até providenciar oportunidades de trabalho conjunto, de realização de projetos comuns e significativos (p.85, 86). Referem, ainda, a sensibilidade do adulto e a promoção de relações de respeito mútuo entre as crianças e os adultos. Deste modo, o contacto físico deve ser adequado, o que significa, por exemplo, retribuir o beijo da criança, mas nunca dar beijos e abraços indesejados ou forçados; o adulto deve demonstrar atenção e disponibilidade de escuta, mostrando à criança que [...] *o que ela diz [...] interessa verdadeiramente e [...] é tido em consideração* (Portugal & Laevers, 2010, p. 86); empatia e compreensão, ajudando-a quando necessário, ouvindo-a e compreendendo aquilo que sente; aceitação e valorização da criança enquanto pessoa, tendo em conta a sua opinião (p.85-92).

Evidenciamos também a estimulação e a promoção da autonomia. A estimulação implica a capacidade do adulto compreender os interesses das crianças, de planear atividades e de possibilitar o acesso a informação que lhes deem resposta; a criação de um espaço de descoberta, de experimentação, de pensamento e de expressão; a oferta diversificada de atividades, materiais, ideias, questões, entre outros; a capacidade de enriquecer a ação da criança, a sua comunicação e pensamento. Quanto à promoção da autonomia, o adulto deve atender às necessidades de experimentação e exploração ativa das crianças; estar aberto às suas ideias, projetos, interpretações e interesses; envolve-las no estabelecimento

de acordos, na resolução de conflitos, e no estabelecimento das regras do JI (Portugal & Laevers, 2010, p. 85, 92).

Tendo por base as conceções teóricas até aqui explanadas, iremos, no capítulo seguinte, descrever o estudo empírico por nós desenvolvido.

Parte II

Estudo Empírico

Capítulo 3. Opções metodológicas

3.1. Caracterização da realidade pedagógica

E com pessoas assim é que vale a pena a gente encontrar-se.

(Nunes, 2003)

O projeto de intervenção e investigação concebido foi implementado num Jardim de Infância do agrupamento de escolas de Ílhavo, onde também desenvolvemos a nossa prática, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A2 (PPS A2), entre os meses de Outubro e Dezembro de 2012.

As três primeiras semanas no contexto constituíram a fase de observação, tendo em vista o conhecimento do mesmo, desde o meio envolvente, a própria escola e aqueles que dela fazem parte, até às crianças e adultos do Jardim de Infância (JI) com quem trabalhamos mais de perto.

O JI faz parte de um centro escolar, inserido no meio semirural. As atividades predominantes da população local são a agricultura, a indústria, a cerâmica e a pesca. A agricultura é sobretudo de subsistência e é a indústria que emprega a maioria da população. Esta zona enfrenta também alguma carência de bens essenciais à qualidade de vida: os transportes públicos e o saneamento. Existem no meio envolvente vários acampamentos de grupos de etnia cigana. Quanto ao contexto socioeconómico, existem várias famílias em situações de risco e com problemas sociais.

O centro escolar integra as valências de educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico (CEB) e as instalações são modernas, encontrando-se em funcionamento há apenas dois anos.

As pessoas que lá encontramos, desde os professores e educadores, passando pelos auxiliares da ação educativa formam uma comunidade educativa no verdadeiro sentido da palavra, ou seja, como diz Nunes (2003) uma comunidade na qual a Escola é [...] *uma realidade muito mais ampla que inclui também a comunidade envolvente, que inclui também as instituições mais relevantes dessa comunidade, que inclui – numa palavra – aquilo a que vulgarmente chamamos o Meio* (p. 17). O ambiente da escola onde estivemos é acolhedor, descontraído e de colaboração e cooperação, o que permite a construção de projetos que ligam as crianças à comunidade envolvente, mas também a ligação entre as várias valências e pessoas que fazem parte da escola. Fazemos esta

afirmação tendo por base as diferentes oportunidades de contacto com o contexto envolvente, como a ida das crianças ao centro cultural de Ílhavo para visionar um filme-concerto, a sua ida ao marco dos correios mais próximo para enviar cartas ao pai natal, ou mesmo a ida do grupo da educação pré-escolar a uma das salas do primeiro ano, para perguntarem à turma se lhes conseguiam explicar o que é uma sílaba.

Desenvolvemos a prática pedagógica com um grupo de vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade (Cf. Gráfico 1).

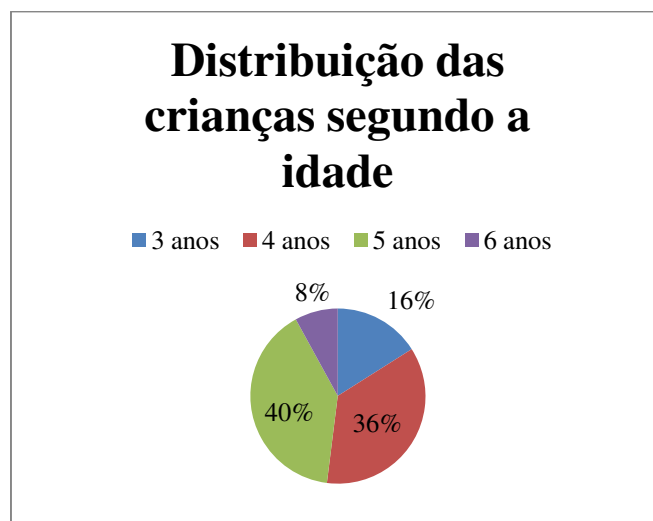


Gráfico 1. Distribuição percentual das crianças por idade

Como podemos ver no gráfico, 52% do grupo têm três (16%) ou quatro (36%) anos, encontrando-se os restantes 48% entre os cinco (40%) e os seis (8%) anos de idade.

No geral, o grupo demonstra pouco interesse nos momentos de grande grupo e prefere sobretudo os momentos de brincar livre no exterior (Cf. Anexo 1A). Estes interesses são evidenciados em vários momentos de grande grupo, durante os quais grande parte das crianças demonstram um tempo relativamente curto de disponibilidade para permanecerem sentadas e a ouvir o outro, como é o caso do momento das novidades no acolhimento. Nestes momentos as crianças perguntam frequentemente se depois podem *ir brincar lá para fora*. Para além disso, nos momentos de brincar livre, tendo como opção o espaço exterior, a maioria das crianças opta frequentemente pelo mesmo, em detrimento da sala de atividades.

Existindo crianças desde o início dos três anos até aos seis, as necessidades e interesses são também muito variados. Algumas crianças, sobretudo as mais novas, estão ainda a

adaptar-se ao grupo, a descobrir os espaços e a integrar-se, enquanto outras crianças, nomeadamente as mais velhas, demonstram interesse por áreas específicas, o que exige uma oferta muito variada e estimulante.

Durante o período de observações fizemos vários registos (Cf. Anexos 2, 3 e 4), que nos permitiram conhecer melhor o grupo. As crianças estão, naturalmente, a descobrir-se a si próprias, às suas emoções, aos seus afetos e às relações com os outros. Existem casos de crianças que demonstram alguma falta de assertividade ou de autoestima (Cf. Anexo 3A), e em algumas delas observamos níveis baixos de bem-estar emocional e até de implicação (Cf. Anexo 2), possivelmente pela existência de conflitos internos, em alguns casos até por desestruturas ao nível do contexto familiar. Por vezes, as crianças ainda não são capazes de reconhecer as suas emoções, ou não sabem canalizá-las da melhor forma (Cf. Anexo 3C), precisando também de desenvolver o seu autocontrolo.

Foi a partir destas observações que compreendemos que as emoções e as relações, sendo um tema transversal no JI, representava uma necessidade e um interesse para este grupo, podendo ser abordado e investigado de forma integrada na prática pedagógica.

3.2. Apresentação do projeto de intervenção e investigação

O nosso projeto, tendo surgido das observações efetuadas no grupo, foi sendo construído ao longo da prática pedagógica, dando espaço ao currículo emergente. Foi necessário planejar e organizar de forma simultânea e o mais articulada possível a prática pedagógica e a investigação.

Assim, o nosso projeto foi implementado no sentido de compreendermos se as atividades dinamizadas contribuíram ou não para dar resposta às necessidades emocionais e relacionais das crianças.

Neste sentido, e sendo o nosso tema as emoções e relações, a nossa questão de estudo é compreender se as atividades dinamizadas e a atitude do adulto promoveram a competência social e emocional, sendo o nosso objeto de estudo a promoção da competência social e emocional.

Para tal, definimos objetivos didáticos e objetivos de investigação. Os objetivos didáticos definidos são:

- Proporcionar momentos de exploração, expressão e comunicação dos sentimentos ou de outras necessidades;
- Promover a capacidade de identificar e compreender sentimentos, compreendendo que todas as emoções são válidas;
- Promover a capacidade de gerir adequadamente os sentimentos, nomeadamente o desenvolvimento do autocontrolo;
- Promover a capacidade de gerir as relações e interações, nomeadamente a capacidade de resolução de conflitos.

Os objetivos de investigação são:

- Compreender se as atividades e estratégias dinamizadas foram, de algum modo, promotoras do desenvolvimento da competência social e emocional das crianças;
- Compreender se a atitude do adulto foi promotora do bem-estar das crianças e de um bom clima de grupo;
- Compreender se no período de implementação do projeto se verificam sinais de desenvolvimento da competência social e emocional nas crianças.

3.3. Investigação qualitativa

La investigación cualitativa es un arte.

(Gómez, Flores & Jiménez, 1996)

O comportamento humano é algo extremamente complexo e que está estreitamente ligado aos contextos em que ocorre e às interações que neles e entre eles têm lugar. Assim, assumindo-se como qualitativa, a nossa investigação toma em consideração o objeto de estudo de forma holística, não encarando os sujeitos de forma isolada. Tal como dizem Bogdan e Taylor (1975) esta abordagem dirige-se às questões e aos indivíduos dentro dessas questões de modo holístico, ou seja, o sujeito da investigação, seja uma organização ou um indivíduo, não é reduzido a uma variável isolada ou a uma hipótese, mas é visto como parte do todo (p.4). Encaramo-lo de forma ecológica, tendo em conta que cada criança faz parte de uma série de contextos, desde os mais imediatos aos mais abrangentes, e que todos eles se inter-relacionam e influenciam, podendo influir por isso no desenvolvimento da criança.

Deste modo, o nosso estudo preocupa-se com o ambiente natural onde os sujeitos atuam, assim como a maioria dos estudos qualitativos, que se preocupam com o ambiente dos acontecimentos, e centram a sua investigação nos contextos naturais, em que os seres humanos se implicam e interessam, avaliam e experimentam diretamente (LeCompte citado por Gómez, Flores & Jiménez, 1996, p.34).

Estando a nossa investigação articulada com a prática pedagógica, o investigador assume-se não só nesse papel, mas também no de educador, que intervém significativamente no contexto. Estivemos integradas na vida diária³ do grupo durante todo o processo de investigação e intervenção, tendo um contacto próximo com os seus hábitos, conhecendo as crianças e observando as suas dinâmicas e relações, os diálogos e os interesses e realidades de cada um dos sujeitos envolvidos.

Encontramos por isso no ambiente natural a nossa fonte direta de dados, sendo o próprio investigador o principal instrumento de observação e recolha (Bogdan & Biklen, 1994; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990; Gómez, Flores & Jiménez, 1996) e a

³ Trabalhámos no contexto durante o período de dois meses e meio, estando presentes dois dias e meio por semana e sendo as primeiras três semanas deste período destinadas à observação. Neste período de observação tivemos pouca participação, mas estivemos sempre presentes nos acontecimentos da vida do grupo, estabelecendo por vezes alguma interação com as crianças. Nas semanas posteriores tivemos uma participação ativa.

observação participante uma das técnicas centrais, que nos permite *apreender a perspectiva interna e registrar os acontecimentos tal como eles são percebidos por um participante* (Evertson e Green, 1986, citado em Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990, p.156). Esta participação na vida do grupo ajudou-nos a conhecer aspetos fundamentais para a investigação, permitindo-nos ir conhecendo cada vez melhor as próprias crianças, o que influencia a leitura que fazemos das situações observadas, pois acreditamos [...] *que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência* (Bogdan e Biklen, 1994, p.48). Assim, situações que registamos no início da investigação e que encaramos de determinada forma na altura, com o passar do tempo compreendemo-las de um outro modo, porque entretanto conhecemos melhor os sujeitos envolvidos, a sua personalidade e as suas formas de reação às situações ou acontecimentos, já que nos tornamos parte do contexto, aplicando-se a afirmação de Bogdan e Taylor (1975) de que os observadores imergem nas vidas das pessoas e situações que desejam entender. Falam com elas, riem com elas, criam empatia com elas, e partilham as suas preocupações e experiências (p.5).

Assim, faz sentido caracterizarmos a nossa recolha e análise de dados como sendo indutiva, pois foi à medida que fomos recolhendo os dados que a própria investigação se foi construindo, e que fomos percebendo quais as questões mais relevantes no contexto e para os sujeitos envolvidos. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994), [...] *as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando* (p. 50). O período de observações e os dados que aí recolhemos, por exemplo, foram fundamentais para compreendermos que eram várias as crianças do grupo que apresentavam uma baixa competência social e emocional, e daí partirmos para a investigação do tema, seguindo o conselho de Bogdan e Biklen (1994): [...] *deixe que o foco lhe seja sugerido pelo contexto* (p.91), até porque articulando a investigação com a PPS A2, considerámos importante manter sempre abertura ao currículo emergente, que se caracteriza por um planeamento flexível, aberto aos diferentes e inesperados caminhos que poderão surgir. Rinaldi (1999) explica que no planeamento deste tipo de currículo, os educadores [...] *formulam objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesses das crianças, os quais incluem aqueles expressados por elas a qualquer momento durante o projeto* [...] (p. 113).

Para além da preocupação com o contexto natural e da participação ativa do investigador nesse mesmo contexto, outra característica da investigação qualitativa que se estende ao nosso trabalho é o facto de ser descritivo (Bogdan e Biklen, 1994, p.48). Todos os nossos dados são, no fundo, descrições de situações que ocorreram no contexto, tendo em consideração os pormenores, que podem ser determinantes para a compreensão das mesmas. No nosso caso, várias vezes fazemos referência a dados que vão para além do discurso verbal, como a dinâmica das interações, a postura ou os gestos, que são indicadores importantes do comportamento humano, e que nos permitem fazer uma leitura muito mais rica dos acontecimentos.

Tratando-se o nosso estudo de uma investigação qualitativa, poderíamos situá-lo em diferentes metodologias. Gómez, Flores & Jiménez (1996) apresentam-nos uma síntese de alguns métodos que têm vindo a ser utilizados na investigação qualitativa: a fenomenologia, a etnografia, a teoria fundamentada, a etnometodologia, a investigação-ação e a biografia (p.39-41). Contudo, sentimos dificuldade em situar o nosso estudo num destes métodos de forma rígida, pois consideramos que o mesmo apresenta características que não se reportam apenas a um deles. Pensamos, no entanto, que se destacam no trabalho, das metodologias referidas, algumas características da etnografia e da investigação-ação.

Apresenta características da etnografia porque trabalhamos com dados não codificados em categorias, ou seja, os dados não foram recolhidos a partir de categorias predefinidas; analisamo-los através da interpretação dos significados e funções das ações humanas, expressando-o através de descrições e explicações verbais; e temos uma grande permanência no contexto, já que o projeto de investigação ocorreu em simultâneo com a PPS A2, como já referimos (Gómez, Flores & Jiménez, 1996, p.44-48).

Apresenta características da investigação-ação porque partimos de um problema emergente da prática educativa para a investigação, interpretando os acontecimentos do ponto de vista de alguém que atua na situação-problema, sendo a linguagem utilizada é aquela usada comumente na vida diária (Gómez, Flores & Jiménez, 1996, p.52-57).

Mas para além de apresentar algumas semelhanças com a etnografia e a investigação-ação, pensamos que o nosso trabalho se identifica também com o estudo de caso, uma vez que a investigação se foca apenas num contexto, mais especificamente num grupo. Tal como afirmam Bogdan e Biklen (1994) *O investigador qualitativo tenta ter em*

consideração a relação desta parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria de estudo (p.91).

Constituindo o investigador o principal instrumento de observação e recolha de dados, como já explicamos, importa agora referir que não deixamos de recorrer a diversas formas de recolha e registo dos dados: a videogravação, a fotografia, as grelhas, as notas de campo, e a entrevista grupal não estruturada.

Uma questão que se coloca é a validade dos dados recolhidos. Quando falamos, por exemplo, nas notas de campo, é um registo redigido por nós e desse modo submetido à nossa visão dos acontecimentos. O conhecimento não deixa de estar sujeito, em certa medida, à perspetiva do investigador. Tentamos sempre adotar uma postura o mais neutra e objetiva possível, mas de certa forma fazemos parte do contexto que estamos a estudar, e relacionamo-nos com os sujeitos envolvidos, o que leva a que a nossa subjetividade acabe por estar sempre presente e por isso a leitura da realidade é interpretativa. Como dizem Denzin e Lincoln, a investigação qualitativa implica um enfoque interpretativo (citado em Gómez, Flores & Jiménez, 1996, p.32).

Por outro lado, o facto do investigador ser um observador participante, integrado na vida quotidiana do contexto, poderá ser uma atenuante nos *efeitos do observador* (Bogdan e Biklen, 1994, p.68), ou seja, nos efeitos que o observador causa no comportamento dos sujeitos da investigação, já que a sua presença acaba por se tornar parte do contexto natural.

O uso de instrumentos tecnológicos para a recolha de dados, como a videogravação e a fotografia, aos quais recorreremos, são uma forma de atenuar o cariz interpretativo da investigação. A informação obtida a partir destes instrumentos é, de certo modo, objetiva, pois regista os acontecimentos e situações tal como eles sucederam, permitindo-nos fazer descrições mais fiéis à realidade, para além de se tornarem meios de recolha de dados menos expositivos para as crianças, ao contrário da entrevista, por exemplo. Foi por esse motivo que optamos pela entrevista grupal não estruturada, que utilizamos apenas em algumas atividades, durante a dinamização das mesmas, de forma integrada (por exemplo, as questões colocadas durante uma sessão de leitura), para termos acesso à opinião das crianças em relação a alguns dos temas abordados. Este tipo de entrevista permite *ao entrevistado exprimir os seus sentimentos e os seus interesses sem receio de*

estar a ser manipulado pelo entrevistador (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990, p.163).

Deste modo, a recolha da maioria dos nossos dados foi realizada no período aproximado de um mês, entre 5 de Novembro e 6 de Dezembro, durante o qual dinamizamos 7 sessões de atividades, 5 das quais intencionalmente planeadas e duas emergentes⁴. Para além das sessões de atividades dinamizamos também outras estratégias, que nos permitiram recolher dados pertinentes para a nossa investigação, a rotina do acolhimento e as reuniões de grande grupo. Relativamente a estas estratégias a nossa recolha de dados foi mais alargada, tendo lugar entre o início do mês de Outubro e o início do mês de Dezembro.

Para além da recolha de dados foi também necessário organizar e preparar a sua análise. Assim, com base em Goleman (2003 e 2011) e com alguma influência das várias leituras sobre o tema que nos ajudaram a definir a noção de competência social e emocional, definimos categorias que nos permitiriam analisar os nossos dados, relativamente ao tema sobre o qual assentou o nosso projeto. Para tal, elaboramos o quadro 1, a seguir apresentado:

⁴ Consideramos como situação emergente aquela que não foi previamente planeada, tendo surgido espontaneamente no contexto, no decorrer da prática pedagógica.

Competência social e emocional		
Categoria	Subcategoria	Competências específicas
A. Autoconsciência	I. Autoconsciência emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento e identificação das próprias emoções; • Compreensão das causas dos sentimentos.
	II. Gestão das emoções	<ul style="list-style-type: none"> • Boa gestão do stress (tolerância à frustração e controlo da ira); • Ausência (ou ocorrência menos frequente) de comportamentos agressivos ou autodestruidores (redução das ofensas verbais, lutas e perturbações do ambiente educativo); • Expressão verbal da ira, sem lutar, e de outros sentimentos; • Sentimentos positivos a respeito de si mesmo, da escola e da família; • Ausência de sentimentos de solidão e ansiedade social.
	III. Controlo produtivo das emoções	<ul style="list-style-type: none"> • Atitudes responsáveis, como concentração na tarefa entre mãos e mais atenção; • Autocontrolo e menos impulsividade.
B. Consciência do outro	I. Empatia	<ul style="list-style-type: none"> • Perceção dos sentimentos dos outros, nomeadamente através de sinais emocionais não-verbais; • Compreensão e sensibilidade com os pensamentos, sentimentos e intenções dos outros; • Abertura à escuta dos outros, aceitando e compreendendo a sua perspetiva (diálogo recíproco); • Compreensão do funcionamento do mundo social (capacidade de lidar com situações sociais, por ex. facilidade em fazer amigos).
	II. Gestão das relações	<ul style="list-style-type: none"> • Autoapresentação eficaz (expressividade, carisma); • Abertura e capacidade de comunicação • Resolução de conflitos e negociação de desacordos ou outros problemas de relacionamento; • Alegria e envolvimento com os colegas (ser «pró-social»); • Interação harmoniosa com os outros, nomeadamente a nível não-verbal; • Respeito pelo outro; • Partilha, cooperação e ajuda; • Procura pelos colegas (ser considerado e solicitado pelos outros); • Interesse pelas necessidades dos outros e ação adequada a essas necessidades.

Quadro 1. Categorias de análise de dados que integram a competência socioemocional

Já definidas estas categorias, gostaríamos que a nossa análise de dados fosse não só em função das competências identificadas nas crianças ao longo das atividades, mas também em relação à postura e atitude do adulto, no sentido de refletir sobre as próprias práticas, de refletir sobre a ação (Schön, in Alarcão, 1996, p. 176), pois consideramos a reflexão

uma competência determinante para a prática pedagógica e para o nosso desenvolvimento profissional. Segundo Alarcão (1996), *a reflexão [...] baseia-se [...] em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça* (p.175), tendo como objetivo a *atribuição de sentido com vista a um melhor conhecimento e a uma melhor atuação* (p. 180). Assim, o nosso objetivo é analisarmos a nossa própria prática *na busca da verdade e da justiça*, já que não podemos promover determinadas competências nas crianças, se na prática não estamos a contribuir, com a nossa própria atitude, para a aquisição e desenvolvimento dessas mesmas competências.

Assim sendo, com base em Portugal e Laevers (2010), definimos ainda as categorias relativas à atitude do adulto⁵ (Cf. Quadro 2):

⁵ A análise da atitude do adulto nas várias atividades será efetuada relativamente aos vários adultos que participaram nas mesmas e que interagiram com as crianças, não sendo necessariamente referente ao investigador.

Atitude do adulto	
Categoria	Subcategoria
Modelar competências sociais positivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Ser gentil; • Escutar; • Estabelecer relações empáticas e cooperantes.
Ajudar as crianças a desenvolver competências sociais apropriadas.	<ul style="list-style-type: none"> • Motivá-las a conversar sobre os conflitos; • Encorajar os mais tímidos e isolados a fazerem amigos; • Ajudá-las a compreender os sentimentos dos outros; • Providenciar oportunidades de trabalho conjunto, de realização de projetos comuns e significativos.
Sensibilidade (promoção de relações de respeito mútuo).	<ul style="list-style-type: none"> • Contacto físico adequado (retribuir o beijo da criança, mas nunca dar beijos e abraços indesejados ou forçados); • Demonstrar atenção e disponibilidade de escuta, mostrando que o que a criança diz é importante e tido em conta; • Ser empático e compreensivo, ajudando a criança quando necessário, ouvindo-a e compreendendo aquilo que ela sente; • Aceitar e valorizar a criança enquanto pessoa, tendo em conta a sua opinião.
Estimulação.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os interesses das crianças, planeando atividades e possibilitando o acesso a informação que lhes deem resposta; • Criar um espaço de descoberta, de experimentação, de pensamento e de expressão; • Diversificar a oferta de atividades, materiais, ideias, questões, entre outros; • Enriquecer a ação da criança, a sua comunicação e pensamento.
Promoção da autonomia.	<ul style="list-style-type: none"> • Ser sensível às necessidades de exploração e experimentação ativa das crianças; • Estar aberto às ideias, projetos, interpretações e interesses das crianças; • Envolver a criança na resolução dos conflitos, nomeadamente no estabelecimento de acordos e das regras do JI.

Quadro 2. Categorias de análise da atitude do adulto

3.4. Dinamização das atividades: Apresentação e análise dos dados

3.4.1. Que atividades?

O desenvolvimento da competência social e emocional é transversal a todos os domínios do desenvolvimento: à formação pessoal e social, pela aquisição de valores democráticos e de cidadania e de regras de convivência, pela promoção do respeito pelo outro e pela diferença, pelo desenvolvimento da autonomia e da independência, e pela consolidação da identidade e da autoestima; à expressão e comunicação, desde as expressões motora, dramática, plástica e musical, passando também pela comunicação oral e escrita e matemática, pois todas elas promovem a exploração das diferentes possibilidades de comunicação da criança e do seu corpo, o melhor conhecimento de si próprio, e de si em relação aos outros e ao espaço; e ao conhecimento do mundo, que fomenta a descoberta do contexto e da cultura que rodeia a criança, conduzindo à descoberta das possibilidades do mundo e de si própria no seio do mesmo (ME, 1997).

Sem dúvida que a promoção da competência social e emocional é muito importante, e deve ser trabalhada nos contextos educativos. No entanto, que atividades pode um educador ou professor desenvolver para este fim? De que modo poderemos levar as crianças a explorarem-se a si mesmas, às emoções, sentimentos, relações e interações? E será que essa exploração só ocorre quando é explícita? Estas eram algumas das dúvidas que nos assomavam, e nos dificultavam a tarefa de planear as atividades a dinamizar no âmbito do projeto.

É claro que as nossas dúvidas foram em grande parte respondidas pelas próprias crianças. O projeto só fazia sentido se pudesse servi-las e contribuir, de alguma forma, para o seu desenvolvimento. Por isso a observação das suas dificuldades, das suas necessidades e dos seus interesses foi fundamental para delinear as atividades e estratégias a dinamizar, mas também o foi a transdisciplinaridade que acima explanamos.

Assim, optamos pelos domínios da expressão artística, da expressão motora e da leitura, com atividades de teatro, de mímica, de jogos motores, e de leitura. Este tipo de atividades foram uma constante no âmbito de toda a prática pedagógica, até porque como anteriormente dissemos, a competência social e emocional está presente na maioria dos momentos do Jardim de Infância, e o nosso projeto de investigação – intervenção ocorreu de forma articulada com a PPS A2.

Retomando um dos nossos principais autores de referência, Vigotski (1999) afirma: *Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento* (p.21).

Desta forma, promovemos várias situações em que utilizando uma história como instrumento, visamos confrontar as crianças com situações simbólicas, que as levassem a repensar determinadas atitudes e comportamentos. O comportamento assemelha-se à fala ou linguagem, pois também ele é um código com uso social, que a criança pode aprender através da interação com os pares, ou da mediação do adulto, que lhe disponibiliza um padrão adequado à sua cultura e realidade, favorecendo a sua emulação.

Foi pensando em diferentes situações de conflito emergentes no grupo que planeamos várias situações simbólicas: o teatro de fantoches, que teve como mote a dificuldade de algumas crianças em partilhar, sobretudo brinquedos, a leitura do *Livro dos Medos*, para explorar os medos das crianças e aceitar o medo como uma emoção válida e do livro *Desculpa!*, devido à dificuldade (neste caso de C18) em pedir desculpa aos colegas quando adequado.

O teatro e a leitura das histórias relacionam-se com a representação, isto é, são momentos em que a criança se depara com uma situação que sendo fictícia é representativa de situações reais. Assim, ela é levada a refletir sobre essa situação. A vantagem é que a criança se sente mais confortável para falar sobre conflitos ou sentimentos, porque não são os seus, pelo menos explicitamente. Ao contrário, se abordarmos diretamente a criança sobre as suas próprias emoções isso possivelmente conduzirá a um sentimento de exposição que poderá bloquear a sua capacidade de comunicação.

Também a expressão artística foi uma das áreas que integrou o nosso trabalho. Papatheodorou (2005) afirma que as artes expressivas, como o movimento, o drama e o conto de histórias, dão às crianças a oportunidade de expressar os seus sentimentos e emoções e de reduzir o stress e a frustração (p.80). Para além do teatro e das várias leituras que já referimos, organizamos também um jogo de mímica e um jogo motor, que podemos integrar nesta categoria designada de artes expressivas pelo autor, que permitem à criança expressar-se e lhe proporcionam bem-estar emocional.

Um dos nossos autores de referência afirma mesmo que as atividades artísticas encorajam a percepção e o pensamento, e proporcionam uma experiência emocional profunda (Greenhalgh, 1994, p.140).

O mesmo acontece com as atividades de expressão motora, pelo que faz todo o sentido dinamizá-las, com a finalidade de promover a competência social e emocional, até porque:

[...] os jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem. Todas estas situações permitem que a criança aprenda a utilizar o seu corpo e vá interiorizando a sua imagem (ME, 1997, p. 52).

Mas para além das atividades dinamizadas, a nossa investigação contempla também alguns momentos de rotina. Tal como dizem as próprias OCEPE, a prática das rotinas *[...] é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações (Ministério da educação, p.40).* Assim, os momentos de rotina fomentam nas crianças o sentimento de pertença ao grupo e a sua autoestima, já que são elementos importantes e valorizados, cuja opinião é tida em conta.

O facto de existirem diferentes momentos na rotina promove também a implementação e aquisição de regras, originadoras de um bom clima de grupo e por isso de melhores interações e relações entre as crianças. Quando o grande grupo se reúne no tapete para conversar, por exemplo. As crianças aprendem, porque vão compreendendo, observando os colegas mais velhos e tendo a orientação da educadora, que a postura a adotar é diferente daquela que têm nos outros momentos, pois devem respeitar algumas regras de convivência. Devem esperar pela sua vez de falar, respeitando os colegas, e ouvindo-os; devem colocar o dedo no ar se querem falar, esperando em silêncio; não podem falar todos ao mesmo tempo, pois sabem por experiência própria que assim não se consegue ouvir ninguém.

Apresentamos de seguida o Quadro 3, no qual explicitamos as características gerais de cada uma das atividades dinamizadas:

Atividade		Características
Teatro dos afetos (5 Novembro)		<ul style="list-style-type: none"> • Intencionalmente planeada • Em grande grupo (25 crianças)
Dia das emoções (21 Novembro)	Mímica das emoções	<ul style="list-style-type: none"> • Intencionalmente planeada • Em grupos de 8 crianças, com a participação do grande grupo (25 crianças)
	A nossa caixa das emoções	<ul style="list-style-type: none"> • Intencionalmente planeada • Organizada em dois grupos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Construção da caixa dos bichos ✓ Trabalho de campo – encontrar bichinhos e outros elementos naturais
Leitura do “Livro dos Medos” (26 Novembro)		<ul style="list-style-type: none"> • Intencionalmente planeada • Pré-leitura e leitura em grande grupo (25 crianças) • Pós-leitura organizada em grupos de 5 crianças, de forma rotativa
Pinceladas de emoções (27 de Novembro)		<ul style="list-style-type: none"> • Situação emergente • Com a participação de uma criança com baixa competência socio-emocional
Gincana do equilíbrio (28 de Novembro)		<ul style="list-style-type: none"> • Intencionalmente planeada • Organizada em circuito (cada criança percorre todo o circuito da gincana e regressa ao ponto inicial), com o grande grupo (25 crianças)
Leitura do livro “Desculpa!” (28 Novembro)		<ul style="list-style-type: none"> • Intencionalmente planeada • Em grande grupo (25 crianças)
Rosquilhas com a avó (6 Dezembro)		<ul style="list-style-type: none"> • Situação emergente • Em grande grupo (25 crianças), para ouvir a história da avó Cila e ver a confeção da massa • Em dois grupos para tender a massa (de forma rotativa)
Acolhimento e reuniões de grande grupo		Rotinas implementadas diariamente com todo o grupo ao longo da prática pedagógica.

Quadro 3. Atividades dinamizadas no âmbito do projeto

Ao longo das atividades trabalhamos com as 25 crianças que compõe o grupo, pelo que no decorrer do trabalho as mesmas serão referenciadas através de um código, de C1 a C25, de modo a garantir o seu anonimato.

3.4.2. Apresentação e análise dos dados

Atividade 1. Teatro dos afetos

Atividade	Características
Teatro dos afetos (5 Novembro)	<ul style="list-style-type: none">• Intencionalmente planejada• Trabalho específico da área de formação pessoal e social em articulação com os domínios de expressão dramática e linguagem oral• Emergência da área de conhecimento do mundo• Em grande grupo (25 crianças)

Quadro 4. Caracterização da atividade *Teatro dos afetos*

Para esta sessão tínhamos como objetivos que as crianças refletissem sobre uma situação de conflito, reconhecendo sentimentos de alegria, de medo, de zanga e de tristeza, partilhando a sua opinião e sugerindo soluções para resolver o conflito ocorrido. Pretendíamos também que se identificassem com a situação, pois esta questão da partilha é muitas vezes origem de conflitos entre elas. Sendo *a expressão dramática é um meio de descoberta de si e do outros, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais* (ME, 1997, p.59), preparamos um teatro para lhes apresentar. Assim construímos os fantoches, representativos das quatro emoções: feliz, triste, zangado e assustado (Cf. ilustração 2), e criámos uma peça que envolvia uma situação entre alguns



Ilustração 2



Ilustração 3

si e do outros, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais (ME, 1997, p.59), preparamos um teatro para lhes apresentar. Assim construímos os fantoches, representativos das quatro emoções: feliz, triste, zangado e assustado (Cf. ilustração 2), e criámos uma peça que envolvia uma situação entre alguns

amigos, em que um deles usava um brinquedo do outro sem lhe pedir autorização, recusando-se este último a emprestar-lhe o dito brinquedo.

Nós encenamos o teatro, que teve um cariz interativo, já que lhes fomos colocando algumas questões e pedindo a sua opinião em relação ao que ia acontecendo, através dos fantoches, cujas falas por vezes lhes eram dirigidas. Assim, elas participaram em vários momentos do teatro (Cf. ilustração 3), tal como podemos ver no diálogo que teve lugar e que de seguida transcrevemos:

Felisberto: *Olá amiguinhos! Este é o teatro dos afetos e eu sou o Felisberto. Venho de casa da minha mãe. Sabem, fui lá almoçar. Ela fez aquele bolinho que eu adoro e que deixa a barriga tão quentinha e aconchegadinha. E antes de me vir embora, ainda me deu um monte de beijinhos! Sinto-me mesmo contente! Vocês também gostam dos mimos da mamã?*

Crianças: *Sim!!*

Entretanto...aparece o Franjinha.

Franjinha: *AHHH!! AHHH!! Socorro! O Bretão está a perseguir-me e quer arrancar-me os cabelos! Ajudem-me, ou ele apanha-me!*

Atrás dele entra o Bretão:

Bretão: *Anda cá, seu grande medricas! Não tinhas nada que usar o meu bayblade!*

Franjinha: *Pára, seu egoísta!*

Entretanto, no meio desta luta, aparece o Tristão.

Tristão: *Hó, não! UUhhhhh uhh uhhh!! Snif snif!*

Felisberto: *Mas o que se passa Tristão? Porque estás tão triste?*

Tristão: *Hó Felisberto, o Franjinha e o Bretão estão tão ocupados a zangarem-se um com o outro, que se esqueceram completamente de mim! Uuhhhhh uhh!*

Felisberto: *Isto assim não pode ser! Franjinha! Bretão! Parem já com essa briga e venham cá!!*

(eles lá vêm...)

Mas afinal, porque é que vocês andam para aí nessa briga?

Franjinha: *Ele não me quer emprestar o bayblade dele!*

Bretão: *Não, ele é que o usou sem sequer me pedir.*

Tristão: *Vocês são muito maus! Por causa desse bayblade não quiseram saber mais de mim nem brincar comigo.*

(Pausa na ação)

Felisberto *(dirigindo-se ao público):*

Esperem lá! Mas afinal quem é que estará certo? Quem é que vocês acham que tem razão, amiguinhos?

Crianças: *O Bretão, porque o Franjinha não lhe devia ter tirado o bayblade.*

Felisberto: *Então, mas não acham que o Bretão podia ter emprestado o seu Bayblade ao Franjinha?*

Crianças: *Sim.*

Felisberto: *Como é que acham que eles se sentiram?*

Crianças: *Zangados!*

Felisberto: *E como é que acham que eles podem resolver a situação?*

Crianças: *Pedir desculpa!*

(regresso à ação)

Franjinha: *Desculpa ter usado o teu bayblade sem pedir, Bretão.*

Bretão: *Desculpa-me também Franjinha por ter sido egoísta e não to ter emprestado.*

Tristão: *E agora que já está tudo bem o que vamos fazer?*

Crianças: *Venham para a nossa escola!*

Tristão: *Boa ideia! E o que é que se faz aí na vossa escola?*

Crianças: *Podem brincar nos cantinhos, na casinha, na biblioteca, no computador, nos jogos de mesa, nos jogos de chão, na modelagem, na pintura.*

Há e mais uma coisa, é muito importante lavarem os dentes. E a língua. Os meninos têm de lavar sempre os dentes.

Durante o teatro, tendo em conta o diálogo apresentado, consideramos que alcançamos os objetivos iniciais e também que as crianças evidenciaram diversas competências socioemocionais.

Em termos de autoconsciência emocional, ao identificarem as emoções dos personagens (por exemplo, quando Felisberto pergunta se também gostam dos miminhos da mamã, ou quando o Bretão fica muito zangado por o Franjinha ter utilizado o seu bayblade sem pedir autorização), as crianças acabam por identificar as suas próprias emoções, pois sendo as emoções dos personagens naquele momento, são emoções que elas próprias experienciam tantas vezes na sua vida.

Quanto à gestão das emoções, estão presentes sentimentos positivos a respeito da família e da escola, quando as crianças identificam os miminhos da mãe com emoções positivas, como algo de que gostam, e também quando convidam os personagens a juntarem-se à sua escola, que descrevem, evidenciando sentimento de pertença ao JI.

Demonstram também competências ao nível da empatia, percecionando sentimentos dos personagens do teatro (por exemplo, quando afirmam que eles se sentiram zangados); e evidenciando compreensão do mundo social, ao lhes apresentarem a escola e convidarem-nos para lá irem.

Já ao nível da gestão das relações evidenciam preocupação com o respeito pelo outro, quando afirmam que o Franjinhas não devia ter usado o bayblade do Bretão sem a sua autorização; noção de que é importante partilhar, ao concordarem que o Bretão podia ter emprestado o seu brinquedo ao Franjinhas; capacidade de resolução de conflitos, ao identificarem uma forma de resolver o conflito que surgiu: pedindo desculpas; e capacidade de se autoapresentarem eficazmente, pois apresentam os vários espaços da sua sala e escola, de que fazem parte, e ainda algumas das suas aprendizagens mais marcantes (em termos de higiene dentária), demonstrando também abertura e capacidade de comunicação. Em suma, identificámos na atividade *Teatro dos afetos* as seguintes competências sociais e emocionais (Cf. Quadro 5):

Competências sociais e emocionais		
Categoria	Subcategoria	Competências específicas
C. Autoconsciência	I. Autoconsciência emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação das próprias emoções
	II. Gestão das emoções	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimentos positivos a respeito da família e da escola
D. Consciência do outro	I. Empatia	<ul style="list-style-type: none"> • Perceção dos sentimentos dos outros • Facilidade em travar amizades (compreensão do mundo social)
	II. Gestão das relações	<ul style="list-style-type: none"> • Autoapresentação eficaz (expressividade, carisma) • Abertura e capacidade de comunicação • Resolução de conflitos • Respeito pelo outro • Partilha

Quadro 5. Categorias da competência socio-emocional identificadas na atividade *Teatro dos afetos*

Relativamente à atitude do adulto, que também nos propusemos analisar, identificamos na atividade a presença de atitudes de cada uma das categorias de análise.

O adulto demonstrou disponibilidade e capacidade de escuta para com as crianças, dando-lhes espaço de participação no teatro, sendo um modelo de competências sociais positivas; motivou o diálogo sobre os conflitos e a compreensão dos sentimentos dos

outros, ajudando a desenvolver competências sociais apropriadas; valorizou as crianças, tendo em conta as suas opiniões, que foram determinantes nos acontecimentos do teatro, demonstrando sensibilidade; criou um espaço estimulante, de pensamento e de expressão, em que as crianças pensaram sobre os sentimentos dos outros e sobre o conflito apresentado, e puderam expressar livremente as suas opiniões e sugestões; e contribui ainda para a promoção da sua autonomia, envolvendo-as na resolução de conflitos. Assim, apresentamos o Quadro 6, no qual sintetizamos as categorias referidas, relativamente à atitude do adulto ao longo do *Teatro dos afetos*:

Atitude do adulto	
Categoria	Atitudes
Modelar competências sociais positivas	<ul style="list-style-type: none"> • Escutar.
Desenvolver competências sociais apropriadas	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar as crianças a conversar sobre os conflitos; • Ajudá-las a compreender os sentimentos dos outros.
Sensibilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar a criança enquanto pessoa, tendo em conta a sua opinião.
Estimulação	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de um espaço de pensamento e de expressão.
Promoção da autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • Envolver as crianças na resolução de conflitos.

Quadro 6. Categorias da atitude do adulto identificadas na atividade *Teatro dos afetos*

Atividade 2. Dia das emoções

Atividade		Características
Dia das emoções (21 Novembro)	Mímica das emoções	<ul style="list-style-type: none">• Intencionalmente planeada• Trabalho específico da área de formação pessoal e social em articulação com os domínios de expressão dramática e linguagem oral• Em grupos de 8 crianças, com a participação do grande grupo (25 crianças)
	A nossa caixa das emoções	<ul style="list-style-type: none">• Intencionalmente planeada• Organizada e dinamizada pelas crianças com a orientação do investigador/educador• Trabalho específico da área de formação pessoal e social em articulação com os domínios de expressão plástica e linguagem oral• Emergência da área de conhecimento do mundo• Organizada em dois grupos:<ul style="list-style-type: none">✓ Construção da caixa dos bichos✓ Trabalho de campo – encontrar bichinhos e outros elementos naturais

Quadro 7. Caracterização das atividades do Dia das emoções

Mímica das emoções

Esta sessão tinha como objetivo que as crianças identificassem e expressassem algumas emoções básicas: alegre, triste, assustado e zangado.

Para isso organizamos um jogo a partir do material *Uma caixa cheia de emoções*



Ilustração 4

(Depondt, Kog & Moons,

2004). Para o jogo utilizamos os cartões grandes de 40x30cm (Cf. ilustração 4) com as quatro emoções: feliz, triste, zangado, e assustado, e outros cartões (Cf. ilustração 5), acrescentados à caixa, que se podiam pendurar ao pescoço.

Primeiro, começámos por mostrar os cartões grandes às crianças, para que as mesmas identificassem as emoções que iriam estar presentes no jogo. Depois, enquanto uma



Ilustração 5

criança pendurava um cartão ao pescoço, outra criança deveria mimar/imitar a emoção presente no cartão, para que a primeira adivinhasse de que emoção se tratava. O nosso primeiro objetivo foi conseguido, já que entre todo o grupo as crianças conseguiram identificar as quatro emoções dos cartões. Quanto à expressão dos sentimentos, as crianças imitaram os cartões, de um modo bastante literal, isto é, ficaram um pouco presas à imagem em si, acabando por distanciar-se do sentimento em questão. Nas imagens as emoções estão representadas não só na expressão facial, mas também na expressão corporal. As crianças mostraram dificuldade em coordenar esta “dupla” expressão da emoção.

Apesar das nossas atividades de investigação terem surgido integradas na prática pedagógica, nem sempre foi fácil conjugar as duas coisas, pois nem sempre sabíamos exatamente que dados iríamos recolher em cada atividade ou de que forma, e se realmente eles seriam pertinentes ou não para a análise, completos ou não. Contudo, em termos investigativos, a recolha de dados é fundamental.

A presente atividade representa um momento difícil ao nível da organização da recolha de dados. A mesma coincidiu com um dia de observação/avaliação da prática pedagógica do investigador. Assim, demos início à atividade sem efetuar qualquer gravação, e o investigador não conseguir efetuar registos escritos no decorrer ou após a mesma. Seria interessante analisar o diálogo das crianças na identificação das emoções, onde as mesmas explicaram os traços presentes nas imagens, contudo esse diálogo não foi registado. Tendo em conta que a segunda parte da atividade não respondeu aos objetivos pretendidos, e na falta de dados importantes, não a analisaremos.

No entanto, compreendemos que, não fazendo uma recolha de dados previamente estruturada, era necessário garantirmos uma forma de recolha de dados, ainda que não estruturada. Assim, e apesar de não termos recorrido aos mesmos nesta situação, as videograções e as notas de campo do investigador revelam-se instrumentos úteis,

permitindo-nos rever as situações posteriormente, e permitindo-nos selecionar a informação relevante para a investigação.

A nossa caixa das emoções

Partindo do uso de *Uma caixa cheia de emoções* (Depondt, Kog & Moons, 2004), colocamos às crianças a seguinte situação: *E se criássemos a nossa própria caixa das emoções?*. A nossa ideia era criar um espaço onde as crianças pudessem ir depositando as suas emoções, na forma de desenhos, de cartas, ou até objetos com algum significado. A sua resposta à nossa sugestão foi positiva, pois concordaram com a criação da caixa, demonstrando algum entusiasmo. Sendo as crianças surpreendentes, de uma sugestão criam um enorme leque de ideias, possibilidades e projetos, e enquanto educadores devemos dar espaço ao inesperado, pois como afirma Malaguzzi, *a criança tem cem linguagens* (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p.5). Quando lhes perguntamos como poderíamos construir esta caixa e o que poderíamos colocar lá dentro as respostas foram variadas e diferentes do que estávamos à espera, conforme podemos observar nos seguintes excertos:

Caixa da magia (C1 e C5)

Podemos fazer uma caixa do tempo (C3)

Podemos fazer relógios e uma caixa para os relógios”; “Podia por os brinquedos que gostava (C6)

Caixa dos segredos (C9)

Uma caixinha para os grilos com uma porta (C14)

Fazer uma caixinha de saltitões (C16)

Uma garagem para os caracóis (C21)



Ilustração 6

Foi com base neste diálogo que organizámos a atividade, dando espaço ao currículo emergente. Assim, tendo em conta que a maioria das crianças demonstrara já um grande interesse em apanhar insetos e outros organismos de pequena dimensão, organizamos a construção da caixa dos

bichos. Enquanto algumas crianças ficaram a construir a caixa (Cf. ilustração 6), outras foram explorar o exterior em busca dos bichos (Cf. ilustração 7), para colocar na caixa.



Ilustração 7

A construção da caixa consistiu no reaproveitamento de uma velha caixa de sapatos, que as crianças decoraram, à base de pequenos recortes. No final surgiu uma dúvida, que foi colocada pelas crianças ao

investigador: como iriam os bichinhos respirar? Perante esta questão, concordámos com as crianças que eles não teriam ar, já que a caixa era totalmente fechada, e questionámo-las como poderíamos solucionar esta situação. Assim, decidiram fazer um orifício numa das partes laterais da caixa.

Para a procura dos bichos no exterior existia apenas uma lupa, o que acabou por dar origem a um conflito entre duas crianças (C1 e C7), pois ambas queriam utilizar o instrumento ao mesmo tempo. Assim, C7 veio dizer-nos que C1 não lhe emprestava a lupa. Tendo em conta que o conflito [...] *é um elemento essencial [...] [que] transforma os relacionamentos que uma criança tem com seus colegas – oposição, negociação, consideração dos pontos de vista de outros e reformulação da premissa inicial [...]* (Rinaldi, 1999, p.117), sugerimos que conversassem para chegarem a um entendimento. Assim, tendo em conta que não existia mais nenhuma lupa na sala, combinaram que C1 a utilizaria mais um pouco, e depois a daria a C7 para que também a pudesse utilizar.

No final, as crianças colocaram os bichinhos na caixa, entre os quais vários caracóis e um escaravelho.

Analisando a situação, considerámos que as crianças demonstraram um controlo produtivo das emoções, pois evidenciaram concentração na tarefa entre mãos, tanto quando deram sugestões sobre que tipo de caixa criar, como na construção da caixa e na procura e recolha dos bichos.

As crianças evidenciaram também empatia, já que se criou um momento de diálogo recíproco, em que todos escutaram a opinião dos outros e tiveram liberdade para partilhar a sua; de compreensão e sensibilidade com os pensamentos e intenções dos outros, durante o trabalho de grupo, pois aqueles que ficaram a construir a caixa tiveram de

dialogar e decidir como iriam fazê-la, sendo que cada criança tinha as suas ideias e opiniões, tornando-se necessário encontrar soluções, cedendo na sua vontade e tendo em atenção a vontade dos outros. De forma geral a atividade ajudou a que as crianças desenvolvessem a compreensão do funcionamento do mundo social pois implicou a colaboração com os outros, o que exige, entre outras coisas, que se resolvam problemas, se negocie e se encontrem soluções, se aprenda a ouvir e respeitar os outros.

Consideramos que a atividade promoveu também a gestão das relações, pois criou um espaço em que as crianças tiveram de partilhar (por exemplo a lupa), mas também de cooperar e de se entretajudarem, para conseguirem levar a cabo um projeto comum, organizado e realizado por todos. Foi também evidente a interação harmoniosa entre todos, nomeadamente a nível não-verbal, pois excetuando a situação da lupa, as crianças realizaram o trabalho sem grandes dificuldades ou desentendimentos, tendo para isso que adotar uma atitude de abertura e capacidade de comunicação com os outros. A atividade, em especial a situação da lupa, implicou a resolução de conflitos e a negociação de desacordos.

Apresentamos no Quadro 8 a síntese das competências sociais e emocionais identificadas na atividade *A nossa caixa das emoções*:

Competências sociais e emocionais		
Categoria	Subcategoria	Competências específicas
A. Autoconsciência	III. Controlo produtivo das emoções	<ul style="list-style-type: none"> • Concentração na tarefa entre mãos
	I. Empatia	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão e sensibilidade com os pensamentos e intenções dos outros • Abertura à escuta dos outros, aceitando e compreendendo a sua perspetiva (diálogo recíproco) • Compreensão do funcionamento do mundo social
B. Consciência do outro	II. Gestão das relações	<ul style="list-style-type: none"> • Abertura e capacidade de comunicação • Resolução de conflitos e negociação de desacordos • Interação harmoniosa com os outros, nomeadamente a nível não-verbal • Partilha, cooperação e ajuda

Quadro 8. Categorias da competência socio-emocional identificadas na atividade *A nossa caixa das emoções*

Ainda, consideramos que esta situação criou uma participação ativa das crianças, que deram a sua opinião, recriando o projeto/ideia proposto por nós inicialmente. Assim, esteve presente sensibilidade na atitude do adulto, que mostrou que o que as crianças dizem é importante e tido em conta na vida e nos projetos da sala, ao criar um diálogo onde deram a sua opinião sobre a atividade, planeando-a e decidindo o seu rumo. Demonstrou ainda disponibilidade de escuta, tornando-se um modelo de competências sociais positivas. Para além disso, promoveu o desenvolvimento de competências sociais apropriadas, já que proporcionou oportunidades de trabalho conjunto, motivando as crianças a conversarem sobre os conflitos que surgiram. O adulto criou ainda um espaço de estimulação, já que a atividade foi ao encontro dos interesses das crianças, promovendo a exploração desses mesmos interesses, e promoveu a expressão das suas opiniões e sugestões, assim como a descoberta (por exemplo, os bichinhos encontrados pelas crianças). Foi também evidente a promoção da autonomia, pela abertura às ideias, projetos, interpretações e interesses das crianças e pelo seu envolvimento na resolução dos seus próprios conflitos. Deste modo, o adulto manifestou na atividade *A nossa caixa das emoções* as seguintes atitudes (Cf. Quadro 9):

Atitude do adulto	
Categoria	Atitudes
Modelar competências sociais positivas	<ul style="list-style-type: none"> • Escutar.
Desenvolver competências sociais apropriadas	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar as crianças a conversar sobre os conflitos; • Providenciar oportunidades de trabalho conjunto.
Sensibilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar atenção e disponibilidade de escuta, mostrando que o que a criança diz é importante e tido em conta; • Aceitar e valorizar a criança enquanto pessoa, tendo em conta a sua opinião.
Estimulação	<ul style="list-style-type: none"> • Planear atividades de acordo com os interesses das crianças; • Criar de um espaço de expressão e de descoberta.
Promoção da autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • Manter abertura às ideias, projetos, interpretações e interesses das crianças; • Envolver as crianças na resolução dos seus próprios conflitos.

Quadro 9. Categorias da atitude do adulto identificadas na atividade *A nossa caixa das emoções*

Atividade 3. Sessão de leitura “Livro dos Medos”

Atividade	Características
Leitura do “Livro dos Medos” (26 Novembro)	<ul style="list-style-type: none">• Intencionalmente planeada• Trabalho específico da área de formação pessoal e social em articulação com a área de conhecimento do mundo e o domínio de linguagem oral• Emergência dos domínios de expressão plástica e de abordagem à escrita• Pré-leitura e leitura em grande grupo (25 crianças)• Pós-leitura organizada em grupos de 5 crianças, de forma rotativa

Quadro 10. Caracterização da sessão de leitura do *Livro dos medos*

Esta sessão consistiu na exploração do *Livro dos Medos* (Cf. ilustração 8), da autoria de Adélia Carvalho e Marta Madureira.

Esta é a história de Carolina, uma menina que tem medo de dormir sozinha. Quando confessa o seu medo à mãe, esta diz-lhe que não pode ter medo. Contudo, quando Carolina lhe fala dos seus medos e dos medos de todos os seus amigos, a mãe acaba por confessar-lhe que também tem

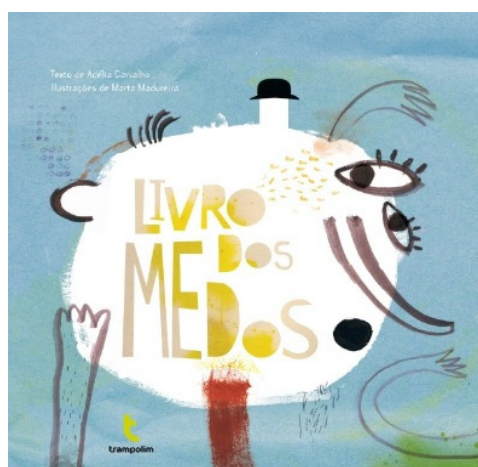


Ilustração 8

medo e sugere-lhe que desenhe os seus medos num papel, para que fiquem lá presos.

Os objetivos desta atividade eram a exploração e a expressão e comunicação de sentimentos; a aceitação do medo como uma emoção válida, mesmo para os adultos, que também têm medos; e a partilha dos medos de cada um, levando as crianças a falarem sobre os seus medos.

Assim, a sessão de leitura organizou-se em três fases: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. A pré-leitura consistiu em identificar com as crianças alguns elementos do livro: a capa, a contracapa, a lombada, as guardas e o título, e posteriormente em analisá-los na tentativa de prever algo sobre a história: sobre o que será, que personagens entrarão, o que acontecerá. Depois tivemos o momento da leitura, em que contamos a história às crianças, fazendo algumas questões inferenciais, para promover a sua competência



Ilustração 9

inferencial, mas também para envolvê-las no próprio conto da história. Por fim, na pós-leitura, fizemos o reconto da história e conversamos com as crianças sobre o sentimento do medo e sobre os seus medos, perguntando-lhes: *têm medos?*, *que medos têm?*, *concordam com a mãe da Carolina quando ela disse que não se pode ter medo?*, *ou acham que podemos ter medo?*. No final,

propusemos às crianças que tal como na história desenhassem os seus medos num papel. No entanto, nem todas se mostraram recetivas à ideia, e algumas contra sugeriram a construção de máscaras representativas dos seus medos. Assim, algumas das crianças construíram máscaras e outras optaram por fazer desenhos (Cf. ilustração 9), sendo que outras não optaram por nenhuma das duas possibilidades, tendo ido brincar nos cantinhos ou no exterior.

Uma das formas de observação e recolha de dados desta atividade foi o preenchimento de uma grelha pré-concebida (Cf. Anexo 6). A grelha permitiu-nos registar a participação das crianças nas várias fases da leitura, nomeadamente quais as crianças que a partir da história partilharam as suas ideias, opiniões e sentimentos.

Pensamos que os objetivos foram conseguidos, o que é visível no seu discurso:

Havia uma menina que tinha medo de algumas coisas.

Ela contou à mãe que tinha medo das coisas más. (C4)

E o que são coisas más? (Educadora)

São coisas muito assustadoras. (C4)

E o que são coisas muito assustadoras? (Educadora)

Fantasmas, monstros, ... (C4)

E depois, o que é que a mãe lhe disse? (Educadora)

Que não podemos ter medo. (C4)

E o que é que a menina disse, C6? (Educadora)

A menina chamada Carolina. (C6)

Ai a menina chama-se Carolina? (Educadora)

Sim. (C6)

Olha e o que é que a menina fez quando a mãe lhe disse que não podíamos ter medo?

(Educadora)

A mãe estava a fingir que não tinha medo. (C6)

E porque é que tu achas que ela estava a fingir? Porque as pessoas adultas também têm medo! (Educadora)

A Carolina tinha medo do amigo dela que não tinha dentes. (C6)

Não era amigo! (C19)

Era monstro. (C13)

Era um amigo que não tinha dentes. (C6)

Anda a comer muitas guloseimas esse amigo... (Educadora)

Era um mau. (C21)

Era mau? Porque é que era mau? (Educadora)

Não é nada mau! (C6)

E a mãe disse à Carolina que as portas e as janelas estavam fechadas.

E a Carolina disse-lhe - Mas às vezes os bichos entram por os buraquinhos das portas e das janelas. (C6)

(Reconto da história)

Vocês acham que nós podemos ter medo? (Investigador)

Eu acho que nós podemos ter medo. (C4)

E vocês têm medo de quê? (Investigador)

Eu tenho medo do escuro, porque pode aparecer lá uma bruxa e comer-me os olhos. (C21)

Eu só tenho medo do escuro, porque pode aparecer lá uma múmia. (C13)

Tenho medo dos tiros. (C9)

Porquê? (Investigador)

Porque fazem muito barulho. (C9)

E tu já ouviste tiros? (Investigador)

(C9 afirma com um movimento de cabeça.)

E tenho medo dos palhaços mascarados. (C9)

E tu C4, de que tens medo? (Investigador)

Tenho medo que a minha mãe morra e que a minha família toda morra. (C4)

Um dia, no dia das bruxas, eu dormi sozinho e ouvi uma voz de bruxas. (C1)

Eu tenho dos monstros e dos fantasmas e dos monstros. Mas por mim não tenho medo do escuro também. (C15)

Eu tenho medo do escuro e dos fantasmas. (C8)

Tenho medo dos fantasmas e de tudo. (C19)

(Após a sessão de leitura, estando presentes o investigador, C3 e C4):

Olha um dia assaltaram – é numa parte que dá para brincar, tem uma frutaria, uma pastelaria, uma loja que se vende raspadinhas – e assaltaram a loja que se vendia raspadinhas e por cima tinham casas e assaltaram. (C3)

E como é que vocês acham que as pessoas que viviam nessas casas se sentiram?

(Investigador)

Assustadas! (C3)

Antes tinha falado em pai e lembrei-me de uma coisa. Para a semana vou ao sábado para casa do pai e vou para casa da mãe ao domingo. (C4)

E tu gostas de ir para casa do pai? (Investigador)

Gosto, nunca mais fui para ele. Espero bem que eu tenha uma cama sozinha! No outro dia eu tinha uma cama com a minha irmã e no outro dia estava sem cama e tive que dormir na cama do pai. (C4)

E tu estás contente por ires para a casa do pai? (Investigador)

Sim. Mas é só para a outra semana... (C4)

Ao nível da autoconsciência emocional, as crianças reconhecem e identificam as próprias emoções, ao falarem sobre os seus medos, e algumas delas explicam mesmo o porquê do seu medo, demonstrando compreensão das causas dos sentimentos.

Evidenciam também, relativamente à gestão das emoções, a capacidade de expressar verbalmente as próprias emoções; e em relação ao controlo produtivo das emoções, evidenciaram concentração, prestando atenção à história, o que se traduziu em indicadores físicos, como as gargalhadas nas partes cómicas da história, mas também nas respostas dadas às questões feitas ao longo da leitura, em que as crianças mostraram atenção, participando ativamente.

Foi também evidente a empatia, pela perceção dos sentimentos dos outros, quando compreendem que as pessoas que sofreram um assalto provavelmente se sentiram assustadas, o que demonstra compreensão do funcionamento do mundo social, ou seja, perceber que sentimentos determinadas situações ou acontecimentos poderão despoletar; pela compreensão dos pensamentos, sentimentos e intenções dos outros, quando perceberam que a mãe da Carolina não estava a ser sincera ao afirmar que não podemos

ter medo (*A mãe estava a fingir que não tinha medo - C6*), pois também ela acabou por admitir ter medos; e pela abertura à escuta dos outros, durante o diálogo.

Pensamos que a atividade promoveu também competências ao nível da gestão das relações, tendo as crianças manifestado abertura e capacidade de comunicação, e respeito pelo outro, durante o diálogo, por saberem ouvir e esperarem pelo seu tempo para falar, assim como capacidade de partilha, cooperação e ajuda, no reconto da história, feito pelo grupo. Em suma, identificamos ao longo da atividade de leitura do *Livro dos medos* as competências sociais e emocionais enunciadas no Quadro 11:

Competências sociais e emocionais		
Categoria	Subcategoria	Competências específicas
A. Autoconsciência	I. Autoconsciência emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento e identificação das próprias emoções. • Compreensão das causas dos sentimentos.
	II. Gestão das emoções	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão verbal dos próprios sentimentos.
	III. Controlo produtivo das emoções	<ul style="list-style-type: none"> • Concentração e atenção durante a atividade.
B. Consciência do outro	I. Empatia	<ul style="list-style-type: none"> • Perceção dos sentimentos dos outros. • Compreensão e sensibilidade com os pensamentos, sentimentos e intenções dos outros. • Abertura à escuta dos outros, aceitando e compreendendo a sua perspetiva (diálogo recíproco). • Compreensão do funcionamento do mundo social.
	II. Gestão das relações	<ul style="list-style-type: none"> • Abertura e capacidade de comunicação. • Respeito pelo outro. • Partilha, cooperação e ajuda.

Quadro 11. Categorias da competência socio-emocional identificadas na atividade de leitura do *Livro dos medos*

Relativamente à postura do adulto, este mostrou-se disponível para escutar as crianças e compreensivo para com os seus sentimentos, assumindo-se como um modelo de competências sociais positivas; incentivou a partilha e a compreensão dos sentimentos, e promoveu momentos de trabalho conjunto, não só pelo diálogo de reconto e de partilha dos medos de cada um, mas também pelo trabalho de expressão plástica posterior à leitura, ajudando as crianças a desenvolver competências sociais apropriadas; demonstrou sensibilidade, pela atenção e disponibilidade de escuta, mostrando que o que a criança diz

é importante e tido em conta, por exemplo em relação à sugestão das máscaras, e pela aceitação e valorização da criança enquanto pessoa, pois cada criança teve oportunidade de expressar os seus medos, sendo ouvida, e participando enquanto membro relevante do grupo. O adulto criou também um espaço estimulante de descoberta, de experimentação, de pensamento e de expressão, não só durante a leitura, em que as crianças são levadas numa viagem pelo onírico, descobrindo palavras, personagens, espaços, e experienciando as suas vivências e sentimentos, mas também no diálogo, em que são levadas a pensar e a expressar-se. Esteve também presente a promoção da autonomia das crianças, pela abertura às suas ideias, projetos, interpretações e interesses, como foi o caso da atividade das máscaras. Assim, consideramos que foram evidenciadas durante a atividade de leitura do *Livro dos medos*, as atitudes apresentadas no Quadro 12:

Atitude do adulto	
Categoria	Atitudes
Modelar competências sociais positivas	<ul style="list-style-type: none"> • Escutar; • Estabelecer relações empáticas.
Desenvolver competências sociais apropriadas	<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar a compreender os sentimentos dos outros; • Providenciar oportunidades de trabalho conjunto.
Sensibilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar atenção e disponibilidade de escuta, mostrando que o que a criança diz é importante e tido em conta; • Aceitar e valorizar a criança enquanto pessoa.
Estimulação	<ul style="list-style-type: none"> • Criar um espaço de descoberta, de experimentação, de pensamento e de expressão.
Promoção da autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • Abertura às ideias, projetos, interpretações e interesses das crianças.

Quadro 12. Categorias da atitude do adulto identificadas na atividade de leitura do *Livro dos medos*

Atividade 4. Pinceladas de emoções

Atividade	Características
Pinceladas de emoções (27 de Novembro)	<ul style="list-style-type: none">• Situação emergente• Com a participação de uma criança com baixa competência socio-emocional• Trabalho específico da área de formação pessoal e social em articulação com o domínio de expressão plástica

Quadro 13. Caracterização da atividade *Pinceladas de emoções*

Para contextualizar a situação que seguidamente descrevemos e analisamos importa referir que C10 é uma criança que demonstrou, desde o início, atitudes de agressividade na interação com os colegas, em situações como o brincar livre no exterior, nas quais frequentemente dava pontapés, murros, puxões ou empurrões às crianças que estavam a brincar, ou mesmo nas situações de grande grupo no tapete, em que frequentemente empurrava e calcava os colegas sentados ao seu lado. Para além disso, a sua comunicação verbal quando chegámos ao JI limitava-se a raros monossílabos como “sim” ou “não”.

Mas olhando mais profundamente estas situações, que poderíamos ler apenas como demonstrações de agressividade ou até violência, acreditamos que podemos traduzi-las em tentativas de comunicar e obter atenção. Como diz Roberts (2004), [...] *no caso das crianças pequenas, devemos lembrar-nos que a linguagem corporal ainda é, em grande medida, a sua linguagem principal, sobretudo no que diz respeito a assuntos emocionais* (p.146). A criança em questão é de etnia cigana, sendo proveniente de uma comunidade que se gere por uma conduta e por regras próprias da sua cultura, nem sempre em consonância com as regras do JI. Uma vez que C10 não fala com os colegas, estas atitudes podem ser tentativas de comunicar com eles, de tentar juntar-se à sua brincadeira ou até de criar uma nova brincadeira, já que muitas vezes C10 se aproxima de um dos colegas, dando-lhe um safanão e fugindo, como quem espera que vão atrás dele. Talvez para ele seja um jogo, semelhante ao da apanhada, pois várias vezes alguns dos colegas vão mesmo atrás dele. O mesmo acontece com os adultos, que vendo a perturbação que C10 causa em algumas crianças mais tímidas, vão por vezes atrás dele na tentativa de parar a sua agressividade.

C10 estava novamente a recorrer a agressividade com os colegas, enquanto estes brincavam no exterior.

A nossa primeira reação foi sentá-lo num pequeno banco de jardim existente, dizendo-lhe que não pode agredir os colegas e sugerindo-lhe que refletisse sobre as suas ações.

Contudo, esta solução, que foi a que nos ocorreu no momento não pareceu ser muito adequada. Apesar de C10 ficar sentado no banco e assim já não agredir os colegas, até que ponto isso irá levar a que não os agrida mal saia do banco? A solução adotada estava apenas a privar C10 de se envolver em alguma atividade e esse não era o nosso objetivo. Não podíamos permitir que continuasse a agredir os colegas, mas haveria com certeza uma forma de o fazer sem aplicar castigos originadores da sua exclusão e inatividade.

Depois de refletirmos um pouco, propusemos-lhe que fizesse uma pintura. A sugestão da pintura surgiu devido à observação, num dos dias anteriores, de um momento em que C9



Ilustração 10

pintava no cavalete, enquanto C10 observava com interesse a sua atividade.

Quando C10 se sentou em frente ao cavalete, inicialmente pegou no pincel, puxando para cima e para baixo dentro do copinho da tinta. Depois, incentivado por nós, deu uma pincelada no papel, e ficou maravilhado, observando pasmado e sentindo o deslizar do pincel e da tinta (Cf. ilustração 10). A criança manteve-se concentrada nesta atividade até ao final da tarde, sem perturbar novamente os colegas.

Analisando a atividade referida, e o comportamento de C10 durante a mesma, foi evidente um controlo produtivo das emoções, demonstrado pela concentração na tarefa entre mãos, pois durante o resto da tarde nada distraiu a atenção da criança, que se mostrou sempre bastante focada na pintura, olhando admirada e sentindo o deslizar do pincel e da tinta na folha, vendo as cores tingirem a folha branca. Transmitiu a sensação de estar a fazer uma descoberta. Mostrou também bem-estar emocional, pois ao contrário do que acontecia na maioria dos momentos não tinha uma expressão distante e desligada, nem uma postura e uma atitude agressivas, mas antes uma postura calma e de entrega à tarefa em mãos, demonstrando assim mais autocontrolo e menos impulsividade durante a mesma.

A criança manifestou também, ao nível da gestão das emoções, ausência de comportamentos agressivos e da perturbação do ambiente educativo durante a realização

da atividade, e sentimentos positivos a respeito de si mesmo e da escola, pelo facto de ter a possibilidade de realizar atividades nas quais se implica e está emocionalmente tranquilo, já que *as atividades de expressão plástica [...] tornam-se situações educativas quando implicam um forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e realizar um trabalho que considera acabado* (ME, 1997, p. 61).

Considerámos que ocorreu também alguma compreensão do funcionamento do mundo social, já que a intervenção do adulto contribuiu para que C10 compreendesse que não pode agredir os colegas, e que existem outras formas de comunicar e de se expressar, como é o caso das artes e em específico da pintura.

Sintetizando, consideramos que a atividade *Pinceladas de emoções* promoveu em C10 as competências sociais e emocionais enunciadas no Quadro 14:

Competências sociais e emocionais		
Categoria	Subcategoria	Competências específicas
A. Autoconsciência	II. Gestão das emoções	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência (ou ocorrência menos frequente) de comportamentos agressivos ou autodestruidores (redução das ofensas verbais, lutas e perturbações do ambiente educativo) • Sentimentos positivos a respeito de si mesmo e da escola
	III. Controlo produtivo das emoções	<ul style="list-style-type: none"> • Concentração na tarefa entre mãos • Autocontrolo e menos impulsividade
B. Consciência do outro	I. Empatia	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do funcionamento do mundo social

Quadro 14. Categorias da competência socio-emocional identificadas na atividade *Pinceladas de emoções*

Na sua atitude, o adulto demonstrou sensibilidade, ao ser empático e compreensivo, ajudando a criança quando necessário, neste caso compreendendo que a mesma pode estar à procura de uma forma de comunicar; promoveu um ambiente de estimulação, pela compreensão dos interesses da criança, ou seja, por ter observado uma situação em que esta demonstrou curiosidade pela pintura, sendo capaz de proporcionar momentos de exploração desses interesses e de criar um espaço de descoberta de técnicas, materiais, e possibilidades de comunicação, de experimentação dos próprios interesses, e de expressão, através da pintura, como uma forma de comunicação. De alguma forma, o adulto promoveu também a autonomia da criança, sendo sensível às suas necessidades de

exploração e experimentação ativa e estando aberto aos seus interesses. Deste modo, apresentamos as atitudes manifestadas pelo adulto na atividade *Pinceladas de emoções* (Cf. Quadro 15):

Atitude do adulto	
Categoria	Atitudes
Sensibilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Ser empático e compreensivo, ajudando a criança quando necessário.
Estimulação	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os interesses das crianças, planejando atividades adequadas; • Criar um espaço de descoberta, de experimentação e de expressão.
Promoção da autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • Ser sensível às necessidades de exploração e experimentação ativa das crianças. • Estar aberto aos interesses das crianças.

Quadro 15. Categorias da atitude do adulto identificadas na atividade *Pinceladas de emoções*

Acreditamos que esta atividade foi uma forma positiva de reverter o comportamento que lhe deu origem, já que promoveu sub-competências na categoria da gestão das emoções, e na do controlo produtivo das mesmas, tendo ajudado C10 a adotar uma postura diferente da inicial, pelo menos no decorrer da atividade. Se por um lado a sugestão da mesma privou a criança, naquele momento, da interação com os colegas, que era, na nossa perspetiva, o seu verdadeiro objetivo, por outro lado mostrou-lhe que não pode interagir com eles de forma agressiva, e permitiu-lhe fazer novas descobertas, expressar-se de um outro modo e adotar uma atitude mais calma e adequada.

Atividade 5. Gincana do equilíbrio

Atividade	Características
Gincana do equilíbrio (28 Novembro)	<ul style="list-style-type: none">• Intencionalmente planeada• Trabalho específico da área de formação pessoal e social em articulação com a área de conhecimento do mundo e o domínio de expressão motora• Organizada em circuito (cada criança percorre todo o circuito da gincana e regressa ao ponto inicial), com o grande grupo (25 crianças)

Quadro 16. Caracterização da atividade *Gincana do equilíbrio*

Vigotski (1998), um dos nossos principais autores de referência, afirma que *Lewin mostrou que as reações emocionais [...] podem surgir tanto na atividade esportiva,*

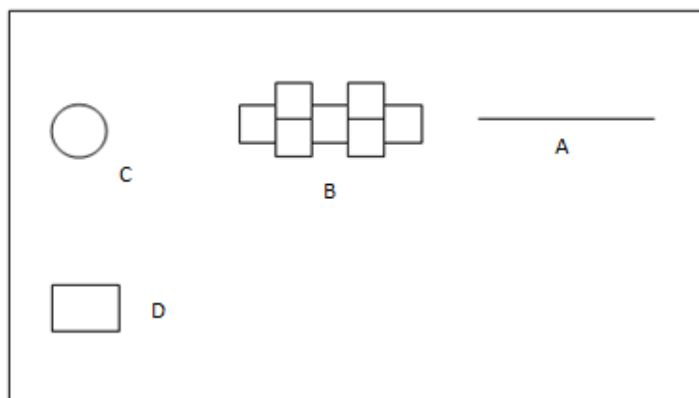


Ilustração 11

desenvolvida em movimentos externos, como na que transcorre na mente [...] (p.103). Desta forma, tínhamos como objetivo para esta sessão proporcionar às crianças um momento de exploração do seu corpo e das suas próprias potencialidades,

sendo o movimento e as atividades motoras uma das necessidades mais evidentes do grupo. Desta forma, planeamos uma atividade de expressão motora. Organizamos um percurso com várias estações, como visível na ilustração 11. As crianças deveriam iniciar o percurso com uma bola em cada mão. A estação A (Cf. ilustração 11) consistia numa corda, que deveriam passar em equilíbrio, sem calcarem o chão (Cf. ilustração 12); a estação B (Cf. ilustração 11) era o jogo da macaca, que deveriam passar como fazem no jogo tradicional (Cf. ilustração 12); na estação C (Cf. ilustração 11) existia um balde onde deveriam depositar uma das bolas, e raquetes, com as quais deveriam transportar a outra bola, em equilíbrio, até à estação D (Cf. ilustração 11), que consistia num cesto, onde deveriam depositá-la (Cf. ilustração 12).

Pensamos que o objetivo foi atingido, já que o jogo se apresentou como um desafio para a



Ilustração 12

maioria das crianças. Criou-se um ambiente de motivação geral, pois assim que a primeira criança iniciou o percurso, todos os colegas começaram a chamar pelo seu nome em uníssono, apoiando, o que se foi repetindo para as outras crianças.

Uma das crianças da amostra (C6) inicialmente estava hesitante em participar, afirmando não conseguir. Assim, incentivámo-la dizendo-lhe que seria capaz. Então C6 acabou por arriscar, gostou, e repetiu (Cf. Anexo 7).

Sobretudo na terceira estação da gincana as crianças demonstraram alguma dificuldade em transportar a bola com a raquete para o cesto, mas várias arriscaram com determinação, fazendo tentativas sucessivas, até conseguirem (Cf. Anexo 7).

Durante a atividade as crianças demonstraram uma boa gestão das emoções. Fizeram uma boa gestão do stress, pois houve vários momentos em que demonstraram sentir alguma frustração devido às dificuldades em executarem os movimentos que integravam a gincana, mas geralmente ultrapassaram-na, esforçando-se para vencer o desafio. Evidenciaram sentimentos positivos a respeito de si mesmo, pela consciencialização das capacidades que já possuem e pelo desafio de alargá-las, e a respeito da escola, pela promoção de atividades de interesse para a criança, que a motivam e que possibilitam o desenvolvimento da sua ZDP. Acreditamos que a atividade deu lugar à ausência de sentimentos de solidão e ansiedade social, pela cooperação e apoio mútuo que se promoveu, em que todos se sentiram parte do mesmo todo, partilhando o mesmo desafio. Foi manifesta a concentração na tarefa em mãos, pois as crianças demonstraram energia durante a atividade, mostrando-se entusiasmadas, com uma postura ativa e expressões de satisfação, e demonstraram também persistência, sobretudo no transporte das bolas com as raquetes. Pensamos que a atividade se apresentou como um desafio.

Ao nível da empatia, acreditamos que este jogo foi promotor da compreensão do funcionamento do mundo social, já que no dia a dia as crianças têm de respeitar regras, o que é facilitado pelo jogo, em que existiam alguma regras, como esperar pelo sinal de partida, não passar à estação seguinte antes de terminar a anterior, regressar à fila antes da primeira estação após ter terminado o percurso, a criança ter de esperar que o colega anterior termine a estação para a sua vez, entre outras.

Quanto à gestão das relações as crianças demonstraram respeito pelo outro na organização da atividade, pois tiveram de respeitar o tempo e o espaço de cada um, já que existiam várias crianças em movimento simultaneamente, para que a gincana pudesse fluir sem atropelos, sobretudo quando alguns demoravam mais tempo em algumas das estações que se mostravam mais difíceis, o que era um teste à paciência das crianças seguintes; e partilha, cooperação e ajuda, pelo ambiente de apoio mútuo que surgiu, em que as próprias crianças se motivaram umas às outras. Sumariamente, identificamos na atividade *Gincana do equilíbrio*, as competências sociais e emocionais a seguir indicadas (Cf. Quadro 17):

Competências sociais e emocionais		
Categoria	Subcategoria	Competências específicas
A. Autoconsciência	II. Gestão das emoções	<ul style="list-style-type: none"> Boa gestão do stress (tolerância à frustração). Sentimentos positivos a respeito de si mesmo e da escola. Ausência de sentimentos de solidão e ansiedade social.
	III. Controlo produtivo das emoções	<ul style="list-style-type: none"> Atitudes responsáveis, como concentração na tarefa entre mãos e mais atenção.
B. Consciência do outro	I. Empatia	<ul style="list-style-type: none"> Compreensão do funcionamento do mundo social.
	II. Gestão das relações	<ul style="list-style-type: none"> Respeito pelo outro. Partilha, cooperação e ajuda.

Quadro 17. Categorias da competência socio-emocional identificadas na atividade *Gincana do equilíbrio*

Refletindo sobre a atitude do adulto, consideramos que este foi gentil, pela motivação dada às crianças (por exemplo com C6, que não queria participar); contribuiu para o desenvolvimento de competências sociais apropriadas, pela promoção de uma oportunidade de trabalho conjunto que fomentou todas as competências sociais e

emocionais anteriormente identificadas; demonstrou sensibilidade, ao ser empático e compreensivo, ajudando a criança quando necessário, e motivando-a, neste caso, dando-lhe confiança, ao aceitar e valorizar a criança enquanto pessoa, compreendendo as suas dificuldades e motivando-a a realizar tarefas que é capaz de executar com sucesso; criou um espaço estimulante, de resposta aos interesses e necessidades evidenciados pelo grupo. Pensamos também que se criou um espaço de descoberta, de experimentação, de pensamento e também de expressão, onde a criança se experimentou a si própria, às suas limitações e potencialidades, nomeadamente às suas possibilidades de comunicação, pois tal como diz Fonseca (1995):

[...] antes de atingir o sistema de comunicação verbal, o ser humano apropria-se de funções de comunicação que não são dependentes de palavras, objetivando um sistema de comunicação não verbal de enorme importância e relevância para a compreensão do papel da motricidade na aquisição do sistema total de comunicação humana (p.44),

Promovendo-se a autonomia das crianças, pela sensibilidade às suas necessidades de exploração e experimentação ativa, neste caso, de exploração da sua própria motricidade, através da experimentação de diversos movimentos e materiais. Em suma, o adulto manifestou, ao longo da atividade *Gincana do equilíbrio* as seguintes atitudes (Cf. Quadro 18):

Atitude do adulto	
Categoria	Atitudes
Modelar competências sociais positivas	<ul style="list-style-type: none"> • Ser gentil.
Desenvolver competências sociais apropriadas	<ul style="list-style-type: none"> • Providenciar oportunidades de trabalho conjunto.
Sensibilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Ser empático e compreensivo, ajudando a criança quando necessário; • Aceitar e valorizar a criança enquanto pessoa.
Estimulação	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os interesses das crianças, planeando atividades que lhes deem resposta; • Criar um espaço de descoberta, de experimentação, de pensamento e de expressão.
Promoção da autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • Ser sensível às necessidades de exploração e experimentação ativa das crianças.

Quadro 18. Categorias da atitude do adulto identificadas na atividade *Gincana do equilíbrio*

Atividade 6. Sessão de leitura “Desculpa!”

Atividade	Características
Leitura do livro “Desculpa!” (28 Novembro)	<ul style="list-style-type: none">• Intencionalmente planeada• Trabalho específico da área de formação pessoal e social em articulação com a área de conhecimento do mundo e o domínio de linguagem oral• Em grande grupo (25 crianças)

Quadro 19. Caracterização da atividade de leitura do livro *Desculpa!*

Nesta sessão, à semelhança de uma das anteriores, preparamos uma sessão de leitura, do livro *Desculpa!* (Cf. ilustração 13), da autoria de Norbert Landa e Tim Warnes.

Esta obra conta a história de dois amigos, o Urso e o Coelho, que viviam na casa Urso e Coelho em grande harmonia. Cada um tinha a sua especialidade e estavam organizados de modo a partilharem o espaço de uma forma agradável. No verão tinham uma casa da árvore para onde costumavam ir. A sua amizade era bonita e verdadeira, até que um dia viram um estranho objeto a brilhar ao longe, e ambos correram para lá, para verem de que se tratava. Contudo, foram incapazes de partilhar o objeto, pois cada um deles queria-o apenas para si. Então puxaram um para cada lado e o objeto acabou por se rasgar em dois, de certa forma como a sua amizade. Cada um ficou com um pedaço do objeto e um deles foi para a casa Urso e Coelho e o outro para a casa da árvore. Ao início, pareciam satisfeitos, cada um com o seu pedaço. Mas depois começaram a sentir a falta um do outro e a questionar-se o que poderiam fazer para resolverem a sua zanga. Assim, decididos e cheios de saudades e remorsos foram ao encontro um do outro, e pediram desculpas. E, juntando os dois pedaços do objeto brilhante, olharam-no e aperceberam-se de que a imagem que lá aparecia não era nem a imagem do Urso, nem a imagem do Coelho. Era sim a imagem de ambos, juntos!



Ilustração 13

Os objetivos desta atividade eram a exploração do que é a amizade e a sua valorização; a abordagem de situações de conflito e da sua resolução; a importância de assumir os erros e ser capaz de pedir desculpa; e a promoção de relações positivas com os outros. Esta atividade surgiu também devido a um momento em que C18 afirmou estar farto de pedir desculpa.

A sessão de leitura foi organizada em torno de dois momentos: a pré-leitura e a leitura. Na pré-leitura identificamos e exploramos alguns elementos do livro: a capa, a contracapa, a lombada, as guardas e o título e tentamos prever sobre o que seria e o que se passaria na história. Durante a leitura do livro fomos fazendo algumas questões, tanto para desenvolver a competência inferencial, como para sabermos a opinião das crianças sobre o tema do livro (a amizade) e questões relacionadas com o mesmo, mas também para envolvê-las mais na história. Algumas das questões colocadas às crianças foram: *acham que ser um bom amigo e ter um bom amigo é maravilhoso, o que acham que o Urso pode fazer para o Coelho voltar a ser amigo dele, como é que eles se sentiram*. No final da leitura, as crianças quiseram ver o objeto, que no livro aparecia como uma superfície espelhada, e *retirar um bocadinho do mesmo* (Cf. ilustração 14).



Ilustração 14

Algumas das repostas das crianças indicam-nos que os objetivos foram conseguidos, pelo menos dentro do que era imediatamente observável:

Desculpa! Esta história chama-se “Desculpa!”. Acham que é um nome interessante para uma história? (Investigador)

Não. É fazer asneiras. (C1)

Desculpa é algo que pedimos quando fazemos asneiras, é isso? (Investigador)

Sim. (C1)

E acham que esta história é sobre o quê, C5?

Bater, morder, dar pontapés, puxar os dedos. (C5)

Eu sei, rasgar as coisas e pedir desculpa, tem que se pedir. (C3)

Pois é. (Investigador)

É desculpa lá! (C6)

...

Vocês acham que é maravilhoso ser um bom amigo e ter um bom amigo? (Investigador)

Sim. (Em coro)

Porquê? (Investigador)

Porque os amigos são sempre nossos amigos, brincam com nós... (C9)

E mais? O que é que o urso e o Coelho faziam? (Investigador)

Brincavam, dormiam juntos. (C3)

Liam histórias. (C21)

O Coelho dormia em baixo e o urso dormia em cima. (C9)

Porque é que o urso dormia em cima? (Investigador)

Porque era o melhor a trepar. (C13)

E quem é que cozinhava bem os bolos de mel, era o Coelho? (Investigador)

Era o urso. (C13)

E os cogumelos era o Coelho. (C9)

...

O que acham que o urso pode fazer para o Coelho voltar a ser amigo dele?

(Investigador)

Pedir desculpa. (C3)

Pedir desculpa lá. (C6)

E dar um beijinho. (C3)

E dar um abraço. (C5)

E vocês acham que algum deles tem razão? (Investigador)

Quando os amigos estão tristes, partilham as coisas. (C9)

E eles partilharam? (Investigador)

Não! (Em coro)

Depois é que vão partilhar. (C9)

Eles puxaram, puxaram, puxaram e rasgou-se. (C9)

Como é que eles se sentiram, primeiro? (Investigador)

Tristes. (em coro)

Zangados. (C6)

A seguir tristes. (C13)

...

Então e agora o que é que será que o urso vai fazer? (Investigador)

Vai descer pelo elevador e pedir desculpa. (C13)

Quando olharam para o grande pedaço brilhante, o que viram? (Investigador)

A cara deles. (C6 e C9)

Do urso ou do Coelho? (Investigador)

As duas caras. (C3)

A do urso e do coelho. (C13)

Eu acho que isso é a sério. (C21, com um ar pasmado e curioso olhando a superfície espelhada do livro)

Achas que é um espelho a sério? (Investigador)

Olhem lá, então afinal como é que ficaram o urso e o coelho? (Investigador)

Contentes! (em coro)

Consideramos que esta atividade promoveu nas crianças sentimentos positivos a respeito de si mesmo e da escola, já que tiveram um papel ativo durante a mesma, sendo valorizada a sua opinião, e criando-se um diálogo recíproco, em que se sentem parte integrante do JI.

As crianças evidenciaram também concentração ao longo da atividade, pois participaram ativamente, respondendo às questões colocadas com entusiasmo e energia.

Esta leitura promoveu também a empatia, pela percepção dos sentimentos dos outros, já que as crianças identificaram vários sentimentos nos personagens, em diferentes momentos da história, desde zangados, tristes, até contentes; pela compreensão e sensibilidade com os pensamentos, sentimentos e intenções dos outros, ao inferirem a ação de um personagem antes de saberem o que ele realmente faria:

Então e agora o que é que será que o urso vai fazer? (Investigador)

Vai descer pelo elevador e pedir desculpa. (C13).

A empatia foi ainda evidente pelo diálogo recíproco, já que várias crianças partilharam a sua opinião, mostrando abertura e capacidade de comunicação e capacidade de escutar, havendo uma interação harmoniosa entre todos; e pela compreensão do mundo social, por exemplo quando identificaram as situações em que se deve pedir desculpa (*Bater, morder, dar pontapés, puxar os dedos [...] rasgar as coisas [...]*), e identificaram algumas formas para o urso e o coelho fazerem as pazes, como demonstrações de afeto e a partilha, identificando assim formas de resolução de conflitos.

Ao nível da gestão das relações demonstraram também respeito pelo outro, não só ao ouvirem os colegas e respeitarem as várias opiniões, mas também ao identificar a importância de se pedir desculpa quando se faz asneiras, o que pode incluir o desrespeito

pelo outro; e mostraram saber que é importante partilhar (*Quando os amigos estão tristes, partilham as coisas*).

Assim, e sintetizando, considerámos que a atividade de leitura do livro *Desculpa!* promoveu as seguintes competências sociais e emocionais (Cf. Quadro 20):

Competências sociais e emocionais		
Categoria	Subcategoria	Competências específicas
C. Autoconsciência	II. Gestão das emoções	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimentos positivos a respeito de si mesmo e da escola.
	III. Controlo produtivo das emoções	<ul style="list-style-type: none"> • Atitudes responsáveis, como concentração na tarefa entre mãos e mais atenção.
D. Consciência do outro	I. Empatia	<ul style="list-style-type: none"> • Perceção dos sentimentos dos outros, nomeadamente através de sinais emocionais não-verbais; • Compreensão e sensibilidade com os pensamentos, sentimentos e intenções dos outros; • Abertura à escuta dos outros, aceitando e compreendendo a sua perspetiva (diálogo recíproco); • Compreensão do funcionamento do mundo social (capacidade de lidar com situações sociais, por ex. facilidade em fazer amigos).
	II. Gestão das relações	<ul style="list-style-type: none"> • Abertura e capacidade de comunicação; • Resolução de conflitos e negociação de desacordos ou outros problemas de relacionamento; • Interação harmoniosa com os outros, nomeadamente a nível não-verbal; • Respeito pelo outro; • Partilha, cooperação e ajuda.

Quadro 20. Categorias da competência socio-emocional identificadas na atividade de leitura do livro *Desculpa!*

Quanto à atitude do adulto, julgamos que este foi um modelo de competências sociais positivas e demonstrou sensibilidade, ao escutar a criança, dando-lhe um espaço de diálogo, ouvindo o que ela tem a dizer e valorizando-a.

O adulto promoveu também competências sociais apropriadas, motivando as crianças a conversar sobre o conflito de que tratava a história, refletindo sobre ele e sobre formas de solucioná-lo; promovendo através da atividade dinamizada a compreensão do funcionamento do mundo social, fomenta a capacidade das crianças fazerem e manterem amizades; ajudou-as a compreenderem os sentimentos dos personagens das histórias nos

vários momentos; e proporcionou um momento de trabalho conjunto, neste caso o diálogo entre todos para ir respondendo às questões colocadas.

A atividade foi também estimulante, pois surgiu de uma prática comum na vida do grupo, que é pedir desculpa quando se tem uma atitude menos correta com alguém. A atividade veio ajudar as crianças a perceber que em algumas situações pedir desculpa pode facilitar a situação.

Este foi também um espaço de pensamento e de expressão, já que as crianças refletiram sobre a situação da história, nomeadamente sobre os sentimentos dos personagens, e puderam expressar a sua opinião e as suas ideias, assim como de descoberta e experimentação, sobretudo de materiais, quando ficaram admiradas com a superfície espelhada que o livro apresentava, e quiseram tocar-lhe e *tirar um bocadinho*. Em suma, considerámos que o adulto manifestou na atividade de leitura do livro *Desculpa!* as atitudes identificadas no Quadro 22:

Atitude do adulto	
Categoria	Atitudes
Modelar competências sociais positivas	<ul style="list-style-type: none"> • Escutar.
Desenvolver competências sociais apropriadas	<ul style="list-style-type: none"> • Motivá-las a conversar sobre os conflitos. • Encorajar os mais tímidos e isolados a fazerem amigos. • Ajudá-las a compreender os sentimentos dos outros. • Providenciar oportunidades de trabalho conjunto, de realização de projetos comuns e significativos.
Sensibilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar atenção e disponibilidade de escuta, mostrando que o que a criança diz é importante e tido em conta. • Aceitar e valorizar a criança enquanto pessoa, tendo em conta a sua opinião.
Estimulação	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os interesses das crianças, planeando atividades e possibilitando o acesso a informação que lhes deem resposta. • Criar um espaço de descoberta, de experimentação, de pensamento e de expressão. • Diversificar a oferta de atividades, materiais, ideias, questões, entre outros • Enriquecer a ação da criança, a sua comunicação e pensamento.
Promoção da autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • Ser sensível às necessidades de exploração e experimentação ativa das crianças. • Estar aberto às ideias, projetos, interpretações e interesses das crianças.

Quadro 21. Categorias da atitude do adulto identificadas na atividade de leitura do livro *Desculpa!*

Atividade 7. Rosquilhas com a avó

Atividade	Características
Rosquilhas com a avó Cila (6 Dezembro)	<ul style="list-style-type: none">• Situação emergente• Trabalho específico da área de formação pessoal e social em articulação com a área de conhecimento do mundo e o domínio da linguagem oral• Em grande grupo (25 crianças), para ouvir a história da avó Cila e ver a confeção da massa• Em dois grupos para tender a massa (de forma rotativa)

Quadro 22. Caracterização da atividade *Rosquilhas com a avó*

Esta sessão surgiu de uma situação emergente. Um dia uma das crianças (C3) trouxe rosquilhas, biscoitos feitos a partir de uma receita tradicional da família, para partilharem com os colegas. Assim, a educadora combinou com a avó das crianças uma ida ao Jardim de Infância para ensinar ao grupo a receita, e para que todos participassem no processo de confeção dos biscoitos.

Consideramos que esta sessão poderia integrar o nosso projeto porque as emoções e as relações estão presentes em muitos aspetos da vida e, sobretudo no Jardim de Infância, elas são transversais a todas as áreas do conhecimento. Apesar desta atividade se encontrar mais centrada em alguns conhecimentos culinários, este momento encontrou-se repleto de afetos e emoções, e também se aproximou bastante da expressão plástica, em especial quando as crianças toldaram a massa dos biscoitos. Roberts (2004) refere-se a cozinhar e a comer como duas das atividades humanas fundamentais, afirmando que *a maioria das crianças adora cozinhar [...] e o mesmo se aplica a comer, quer se trate de um almoço diário ou de lanche de biscoitos especiais, retirados ainda mornos do forno* (p.156), sobretudo quando estas atividades envolvem a participação das famílias, o que é *uma parte integral da experiência educacional*. Como já anteriormente referimos, e citando agora Rinaldi (1999) *nós consideramos a família como uma unidade pedagógica que não pode ser separada da escola* (p.116).

A sessão decorreu na cozinha da escola. A avó começou por lhes explicar que esta receita era feita antigamente em Zaba (uma aldeia), pois não havia muito para comer. Preparou a massa das rosquilhas e foi explicando o processo à medida que ia adicionando os ingredientes:

As rosquilhas antigamente eram comida dos pobres, que não tinham nada para comer, ou quase nada. Agora é uma comida de todos, e são muito famosas, porque são muito boas. (Avó)

E nós tivemos a fazer tudo à noite, não foi? (C3)

Pois foi. Então primeiro é preciso ovos. Aqui estão: 7 ovos. (Avó, mostrando uma bacia com os ovos).

Farinha. (C5)

Todas as crianças demonstram bastante interesse, espreitando para a bacia.

Olhem mas sabem que estes ovos não foram comprados (Avó)

Foram da galinha, da nossa galinha. (C3)

Foram das nossas galinhas, que nós temos lá galinhas em casa. (Avó)

Nós não gastamos dinheiro para os ovos. (C3)

A gente tem que poupar. (Avó)

Eu também tenho uma galinha que choca. (C9)

A minha avó também tem uma galinha que dá ovos. (C5)

Eu já ensinei às minhas netas muitos ditados populares. (Avó)

“Quem não trabuca, não manduca”, “a capa e a merenda nunca pesam”. (C3)

Mas agora aqui o que se aplica mais é “No poupar é que está o ganho”. Agora juntamos meio quilo de açúcar. Batemos os ovos com o açúcar. Sabem que antigamente não havia batedeiras. Tudo isto batia-se à mão. (Avó)

As crianças puderam provar a massa para verificarem se estava boa. Cada criança moldou um pedaço de massa para colocar nos tabuleiros e levar ao forno (Cf. ilustração 15), sendo esta parte da atividade realizada em dois turnos, já que as superfícies disponíveis não eram suficientes para todas as crianças ao mesmo tempo. Puderam ainda ver as rosquilhas no forno, a meio do processo de cozedura.



Ilustração 15

Todas as crianças gostaram da atividade, e mostraram-se bastante envolvidas na tarefa de moldar a massa, depois de a avó ter dado o exemplo de como se fazia, o que foi mais fácil para alguns e mais desafiante para outros.

Depois de prontas, todos provaram as rosquilhas (Cf. ilustração 16).



Ilustração 16

Considerámos que esta atividade promoveu competências ao nível da gestão das emoções, fomentando a capacidade de esperar e consequentemente uma boa gestão do stress, já que uma parte das crianças teve que esperar pela sua vez para moldarem a massa dos biscoitos, tendo de lidar com a ansiedade da espera e demonstrando assim autocontrolo; a ausência de comportamentos agressivos, nomeadamente o agredir ou perturbar os colegas, perturbando o ambiente educativo, o que foi evidente naquelas crianças que recorrentemente enveredavam por estas atitudes (especialmente C10 e C20), e que nesta atividade se demonstraram bastante calmas, com níveis satisfatórios de bem-estar emocional e concentração; sentimentos positivos a respeito de si mesmo, da escola e da família, já que [...] *tomar parte nestas atividades da vida quotidiana [...] pode desenvolver os sentimentos de pertença, confiança e competência* (Roberts, 2004, p.156), sentimentos estes que se opõem a sentimentos de solidão e ansiedade social.

As crianças evidenciaram também um controlo produtivo das suas emoções, demonstrando concentração na tarefa entre mãos, estando focadas na atividade, evidenciando energia e satisfação, pela postura e expressão facial.

A atividade promoveu também a empatia, pelo diálogo recíproco e abertura à escuta dos outros, sobretudo na primeira parte, quando a avó explicou às crianças a origem dos biscoitos e o processo de confeção; e também pela compreensão do funcionamento do mundo social, pelo alargamento de alguns saberes, nomeadamente, e entre outros conhecimentos, quando a avó falou em alguns ditados populares adequados à situação.

Ao nível da gestão das relações, as crianças evidenciaram abertura e capacidade de comunicação, durante o diálogo da avó, em que algumas crianças também participaram; manifestaram respeito pelo outro, ouvindo a avó com atenção e esperando pela sua vez; e partilha, cooperação e ajuda, tanto entre crianças e adultos, nomeadamente na confeção da massa em que algumas crianças ajudaram a avó, como entre as próprias crianças, que

se entreajudaram a toldar a massa, através de uma interação harmoniosa, verbal e não-verbal. Em suma, a atividade *Rosquilhas com a avó* promoveu as competências sociais e emocionais identificadas no Quadro 23:

Competências sociais e emocionais		
Categoria	Subcategoria	Competências específicas
A. Autoconsciência	II. Gestão das emoções	<ul style="list-style-type: none"> • Boa gestão do stress (tolerância à frustração e controlo da ira); • Ausência (ou ocorrência menos frequente) de comportamentos agressivos ou autodestruidores (redução das ofensas verbais, lutas e perturbações do ambiente educativo); • Sentimentos positivos a respeito de si mesmo, da escola e da família; • Ausência de sentimentos de solidão e ansiedade social.
	III. Controlo produtivo das emoções	<ul style="list-style-type: none"> • Atitudes responsáveis, como concentração na tarefa entre mãos e mais atenção; • Autocontrolo e menos impulsividade.
B. Consciência do outro	I. Empatia	<ul style="list-style-type: none"> • Abertura à escuta dos outros, aceitando e compreendendo a sua perspectiva (diálogo recíproco); • Compreensão do funcionamento do mundo social (capacidade de lidar com situações sociais, por ex. facilidade em fazer amigos).
	II. Gestão das relações	<ul style="list-style-type: none"> • Abertura e capacidade de comunicação • Interação harmoniosa com os outros, nomeadamente a nível não-verbal; • Respeito pelo outro; • Partilha, cooperação e ajuda.

Quadro 23. Categorias da competência socio-emocional identificadas na atividade *Rosquilhas com a avó*

Pensando agora sobre a atitude do adulto relativamente a esta atividade, podemos afirmar que contribuiu para o desenvolvimento de competências sociais apropriadas, já que providenciou um momento de trabalho conjunto, um projeto comum, que foi também promotor de diálogo, nomeadamente com alguém portador de uma experiência de vida interessante e de novos conhecimentos culturais para o grupo.

O adulto evidenciou também sensibilidade, ao valorizar a criança enquanto pessoa, por promover sentimentos positivos a respeito de si mesmo, da escola e da família; por ajudar as crianças em função das suas necessidades, por exemplo, quando alguma criança demonstrou mais dificuldade em toldar a massa, ou quando foram espreitar o forno, em que era necessário um cuidado especial devido às altas temperaturas; mas também pelo contacto físico e afetivo adequado, por exemplo quando C10 veio, enquanto esperava

pela sua vez, encostar-se ao colo de uma das educadoras, brincando com os botões da sua bata, sendo a resposta da educadora um afago nas costas.

Foi também evidente a estimulação, pela oferta de uma atividade que deu resposta a um interesse das crianças, que já tinham provado as rosquilhas mas não conheciam o seu processo de confeção, enriquecendo os seus conhecimentos e a sua experiência; pela criação de um espaço de descoberta, de experimentação, de pensamento e de expressão, desde o diálogo com a avó, passando pela confeção da massa, pela sua moldagem, pela observação da cozedura das rosquilhas, até ao seu consumo pelas crianças, tornando-se esta uma atividade diferente do habitual, que envolvia materiais e substâncias diferentes.

Ao nível da promoção da autonomia, foi manifesta a sensibilidade às necessidades de exploração e experimentação ativa das crianças, nomeadamente quando puderam provar a massa das rosquilhas e sentirem o sabor dos vários ingredientes que a compunham, mas também quando cada um pode toldar a massa, mexendo-lhe, percecionando a sua textura e compreendendo a função da farinha, importante para que a massa não se colasse nas mãos e na mesa. Resumindo, o adulto evidenciou as seguintes atitudes na atividade *Rosquilhas com a avó* (Cf. Quadro 24):

Atitude do adulto	
Categoria	Atitudes
Desenvolver competências sociais apropriadas	<ul style="list-style-type: none"> • Providenciar oportunidades de trabalho conjunto, de realização de projetos comuns e significativos.
Sensibilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Contacto físico adequado; • Ser empático e compreensivo, ajudando a criança quando necessário, ouvindo-a e compreendendo aquilo que ela sente; • Aceitar e valorizar a criança enquanto pessoa.
Estimulação	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os interesses das crianças, planeando atividades e possibilitando o acesso a informação que lhes deem resposta; • Criar um espaço de descoberta, de experimentação, de pensamento e de expressão; • Diversificar a oferta de atividades, materiais, ideias, questões, entre outros; • Enriquecer a ação da criança, a sua comunicação e pensamento.
Promoção da autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • Ser sensível às necessidades de exploração e experimentação ativa das crianças.

Quadro 24. Categorias da atitude do adulto identificadas na atividade *Rosquilhas com a avó*

Acolhimento e reuniões de grande grupo

Na sua obra *Inteligência emocional*, Goleman (2003), um dos nossos autores de referência, fala-nos sobre as práticas da *Ciência do Eu*, em que a educação passa por conversar sobre os sentimentos e sobre os conflitos da vida das crianças (p. 283-301). Todos os dias na chamada, cada um identifica o seu próprio nível de bem-estar, podendo falar sobre ele, explicando como se sente e porquê. O objetivo é *fazer subir o nível da competência social e emocional das crianças* (p.284).

À semelhança da *Ciência do Eu*, as reuniões de grande grupo, entre as quais o acolhimento diário matinal, fazem parte das rotinas do nosso JI. Para iniciar cada dia sentamo-nos todos ao redor do tapete, onde cantamos os bons dias. A música inclui a saudação individual de cada criança pela educadora, que pergunta a cada um se está tudo bem. Assim, é mote para que as crianças partilhem o seu estado de espírito em cada dia e falem sobre aquilo que as preocupa, aborrece ou alegra. Não é obrigatório que o façam. Depois, existe o momento das novidades, em que cada criança pode partilhar o que lhe aprouver. Para além disso são frequentes as reuniões de grupo, nomeadamente após o almoço, para discutir os acontecimentos, resolver possíveis conflitos, esclarecer certas situações, saber se está tudo bem com o grupo, entre outros.

As OCEPE evidenciam a importância desta rotina, ao consagrarem:

A relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças. Esta relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada (ME, 1997, p. 35).

Esta relação é estabelecida quando a educadora se dirige individualmente a cada criança, tendo cada um o seu espaço, em que é ouvido pela educadora e pelos outros. O facto desta prática ser um ato de rotina torna-se securizante para a criança, que sabe que a educadora, adulto de referência, se preocupa consigo e que irá ouvi-la e apoiá-la quando sentir necessidade de falar, sendo ainda valorizador da sua individualidade e identidade, já que sabe que tem lugar e um papel ativo no grupo.

Considerámos que esta rotina promove competências ao nível da autoconsciência emocional, já que dá espaço a que as crianças reconheçam e identifiquem as suas próprias emoções, e que compreendam as causas dessas emoções, tal como aconteceu num dos acolhimentos matinais com C3:

Tudo bem? (Investigador)

Não. (C3)

Porquê? (Investigador)

Estou triste, porque a mãe de manhã vestiu-me e depois foi-se embora. E na sexta-feira não vai poder ir à entrega das bandeiras. Vou só eu, a minha irmã e a avó. (C3)

Ou com C4, noutra acolhimento:

C4, hoje estás triste? (Investigador)

Sim. (C4)

Porquê? (Investigador)

Porque de manhã a minha avó não me deixou ir à lata das bolachas, porque eu estava atrasada. (C4)

Promove também uma boa gestão do stress, já que as crianças têm de esperar pela sua vez para falar, sendo o tempo de espera por vezes extenso, já que o grupo é composto por 25 crianças. Este caso é ilustrado pela seguinte situação com C5, no momento das novidades:

Vamos às novidades? C15... tens alguma coisa para nos contar do teu fim-de-semana?
(Educadora, iniciando pela primeira criança sentada na ponta da roda que formavam no tapete)

Eu tenho novidades! Eu tenho novidades! (C5, impaciente)

Pois C5, mas então esperas pela tua vez, porque os outros meninos também têm.

Mas a minha é rápida. (C5)

Também as dos outros meninos. (Educadora)

...

Após ter ouvido as outras crianças, chegada a vez de C5:

C5, finalmente! Olha, eu vou-te dar um beijinho, anda cá. Sabes porquê? Porque tu soubeste esperar. A educadora dá-lhe um beijo. *Viste, custou muito esperar?* (Educadora)

Não, um bocadinho. (C5)

Mas tu soubeste esperar, em silêncio. Muito bem. (Educadora)

Estes momentos do grupo são promotores de uma ocorrência menos frequente de comportamentos agressivos ou autodestruidores, como as ofensas verbais e as lutas; e fomentam a expressão verbal da ira e de outros sentimentos, como ilustram os seguintes momentos:

Num momento das novidades:

Um dia eu estava ao pé da minha avó e uma amiga minha chamada Inês queria ver tourada e eu bonecos. (C3, com um ar revoltado)

E como resolveram o problema? (Educadora)

E ela não parava. E eu queria ver bonecos e ela queria ver tourada, e ela mudou para a tourada e eu queria ver bonecos. E depois fui para a cama (com ar indignado). (C3)

...

Certo dia, no acolhimento, C20 começou a pontapear um colega nos pés. Quando lhe pedimos que se sentasse, tal como os colegas, ele fez uma grande birra, gritando perturbadoramente e esperneando. Retiramo-lo da sala e tentamos conversar com ele sobre o que sentia:

Porque é que tu gritas dentro da sala? (Investigador)

Eu queria ir para a escola do meu irmão e ele não deixou. (C20)

E tu ficaste triste? (Investigador)

Sim... (C20)

E por isso é que tu gritas? (Investigador)

É... (C20)

E achas que os meninos da sala têm culpa? Adianta alguma coisa tu gritares? (Investigador)

Não. (C20)

Esta rotina promove também sentimentos positivos na criança, quer a respeito de si mesma, quer a respeito da escola. Podemos referir como exemplo a situação na qual alguém mostra uma peça de roupa nova e a educadora faz um elogio (Cf. Anexo 8), ou até em casos como no anteriormente referido, em que C5 foi elogiado por ter sabido esperar. Mas fomenta ainda sentimentos positivos a respeito da família, quando as crianças falam sobre acontecimentos com os pais ou outros familiares e significativos para si, como nos exemplos seguintes:

Numa reunião de grande grupo após o almoço:

Todos os dias quando eu vou dormir o meu pai conta-me duas histórias. Conta-me uma com história a sério e outra inventada. (C6)

E tu gostas? E quando é que tu contas uma história ao teu pai, já pensaste nisso? (Educadora)

Uma vez é o meu pai, depois sou eu, depois é o meu pai, depois sou eu, depois é o meu

pai... (C6)

...

Num momento das novidades:

Fui ao trabalho do pai. (C8)

E o que foste lá fazer? Ajudar? (Educadora)

Não. Fui almoçar. (C8)

E o que é que almoçaste? (Educadora)

Pão. (C8)

Com o quê? (Educadora)

Ovo. (C8)

E mais? (Educadora)

E salada. (C8)

Os sentimentos positivos a respeito da escola surgem porque cada criança tem a oportunidade de se expressar, de falar sobre si mesma, dos seus sentimentos e dos acontecimentos da sua vida, tendo também a possibilidade de partilhar a sua opinião sobre os assuntos discutidos, e sobre o funcionamento e a vida do grupo. Desse modo, a criança sente-se um elemento significativo e ativo do JI, pois a sua opinião é tida em conta, sentindo-se valorizada enquanto pessoa. Um exemplo ilustrativo foi o diálogo com as crianças numa reunião após o almoço, em que definimos a criação de um mapa de tarefas, em que foram as próprias crianças a decidir como é que o mesmo funcionaria, as crianças mais velhas assumido um papel de relevo, já que se apoiaram na organização do mapa do ano anterior (Cf. Anexo 8H).

Sendo as rotinas do acolhimento e das reuniões de grande grupo promotoras de sentimentos positivos a respeito de si mesmo, da escola e da família, as crianças sentem-se integradas em diferentes contextos e grupos sociais, nos quais são elementos importantes, pelo que estas rotinas contrariam a existência de sentimentos de solidão e ansiedade social.

Foi também evidente em vários momentos concentração. Por exemplo, no jogo do rei manda, em que as crianças se mostram bastante envolvidas no jogo, sobretudo quando o rei manda, por exemplo, gritar muito alto, o que se torna um ato de expansão e libertação do stress. Essa concentração foi também evidente no diálogo de planeamento do mapa de tarefas, já anteriormente referido, em que as crianças participaram e partilharam a sua opinião, sugerindo até formas de organização, evidenciando interesse no assunto e no

diálogo.

Os momentos de acolhimento e de reunião do grupo são também muito importantes para o desenvolvimento do autocontrolo, pois aqui as crianças aprendem a saber esperar, já que têm de controlar a sua ansiedade de falar até que chegue a sua vez, como no exemplo dado com C5, e também porque são momentos oportunos para que as crianças aprendam que existe uma forma de estar adequada, o que implica que respeitem os outros, o ambiente e o espaço, estabelecendo interações harmoniosas. Um momento ilustrativo desta aprendizagem é quando, no meio de um momento das novidades, enquanto C4 falava, C20 deu um grito, ao que a educadora respondeu:

Olha C20 se voltas a gritar dessa forma eu ponho-te fora da sala. É isso que tu queres?
(Educadora)

Não. (Responde C20 baixinho)

Então se não, não voltas a fazer isso. (Educadora).

Estas rotinas foram também promotoras de empatia, já que as crianças manifestaram perceção dos sentimentos dos outros, por exemplo, num momento das novidades:

C14, tens novidades? (Educadora)

Sim. (C14)

Conta. (Educadora)

Hoje não há piscina. (C14)

Sim. E tu não gostas de ir à piscina? É amanhã. (Educadora)

Ele não vem. (C14, referindo-se a C2)

C2 também vai, se não eu zango-me com ele, e com C22, que amanhã também tem que ir, estás a ouvir C2? (Educadora)

Ele tem medo da água. (C2)

...

Ou quando, numa reunião de grupo após o almoço, a educadora conversava com C6 devido a uma birra na piscina:

Então porque é que fizeste a birra, C6? (Educadora)

Por nada. (C6)

Não se faz uma birra por nada!

Eu acho que sei porque é que a Mariana não gosta da piscina. Ela tem medo. (C3)

Demonstraram também compreensão e sensibilidade com os pensamentos, sentimentos e intenções dos outros, por exemplo, na seguinte situação, quando C9 e C19 compreenderam imediatamente porque é que a educadora disse a C5 que só ele podia utilizar o apito:

Olha a minha surpresa. (C5)

Mostra-me. (Educadora)

É o apito da minha mana, para apitar lá fora. Olha aqui. Sopra levemente no apito para demonstrar. (C5)

Boa. Mas os meninos não podem usar isso. Só tu, está bem? (Educadora)

Porque se não tem micróbios. (C9)

Exatamente. (Educadora)

Não pode andar de boca em boca. (C19)

Sem dúvida que os momentos de grande grupo foram também promotores de abertura à escuta dos outros e de diálogo recíproco, assim como da capacidade de comunicação, em que as crianças ouvem os colegas, participando muitas vezes no diálogo, como foi o caso do diálogo de planeamento do mapa das tarefas, em que várias crianças intervieram, ou a situação atrás descrita, em que C9 e C19 contribuem no diálogo entre a educadora e C5. Evidencia-se ainda a compreensão do funcionamento do mundo social, por exemplo, num momento das novidades, em que C3 demonstrou simpatia para com C5, mostrando alegria e envolvimento com os colegas, compreendendo formas de agir de modo a desenvolver relações de amizade:

Hoje quando eu ia levar a minha mãe à escola vi a GNR, que disse que estava lá uma pedra a deitar muita água, para termos cuidado com a pedra. E a água ia para o meio da estrada. (C5)

Há. Se calhar foi alguma rutura de um cano. E a GNR estava lá para avisar? (Educadora)

Estava. (C5)

Sabes que a mãe de C3 é GNR? (Educadora)

Ela já mudou de sítio. (C3)

A mãe de C3 é GNR. Estava em Mafra e agora está em... (Educadora, esperando que C3 conclua)

Em Santarém. (C3)

... (C5 conta a sua novidade)

Mais tarde, enquanto outras crianças contavam as suas novidades:

C3 foi minha amiga e deu-me um cartão da GNR. (C5)

Podemos também dizer que as reuniões do grupo são momentos propícios à resolução de conflitos e à negociação de desacordos ou outros problemas, como foi o caso do diálogo entre a educadora e C6 sobre o seu choro na piscina, no qual tentaram perceber qual o era o problema e como poderiam resolvê-lo (Cf. Anexo 8C), ou mesmo no diálogo de planeamento do mapa de tarefas (Cf. Anexo 8H), que surgiu de uma situação problema da vida quotidiana do grupo, e em que foi também manifesta a partilha, cooperação e ajuda, já que em conjunto as crianças ajudaram a definir o mapa de tarefas, que veio posteriormente a ser implementado.

As crianças demonstraram ainda interesse pelas necessidades dos outros e ação adequada a essas necessidades. Um exemplo ilustrativo é um momento em que C10 chegou à sala enquanto preenchíamos o quadro das presenças. Cumprimentou C20 com um aperto de mão e, sem se aperceber, sentou-se à frente do quadro. Então C20 explicou-lhe:

Olha, não podes estar aí, porque tapas o quadro. Chega-te para aqui. (C20)

C10 se afastou um pouco para o lado.

Assim, considerámos que os momentos de acolhimento e de reunião de grupo promoveram as seguintes competências emocionais e sociais (Cf. Quadro 25):

Competências sociais e emocionais		
Categoria	Subcategoria	Competências específicas
A. Autoconsciência	I. Autoconsciência emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento e identificação das próprias emoções; • Compreensão das causas dos sentimentos.
	II. Gestão das emoções	<ul style="list-style-type: none"> • Boa gestão do stress (tolerância à frustração e controlo da ira); • Ausência (ou ocorrência menos frequente) de comportamentos agressivos ou autodestruidores (redução das ofensas verbais, lutas e perturbações do ambiente educativo); • Expressão verbal da ira, sem lutar, e de outros sentimentos; • Sentimentos positivos a respeito de si mesmo, da escola e da família; • Ausência de sentimentos de solidão e ansiedade social.
	III. Controlo produtivo das emoções	<ul style="list-style-type: none"> • Atitudes responsáveis, como concentração na tarefa entre mãos e mais atenção; • Autocontrolo e menos impulsividade.
B. Consciência do outro	I. Empatia	<ul style="list-style-type: none"> • Perceção dos sentimentos dos outros, nomeadamente através de sinais emocionais não-verbais; • Compreensão e sensibilidade com os pensamentos, sentimentos e intenções dos outros; • Abertura à escuta dos outros, aceitando e compreendendo a sua perspetiva (diálogo recíproco); • Compreensão do funcionamento do mundo social (capacidade de lidar com situações sociais, por ex. facilidade em fazer amigos).
	II. Gestão das relações	<ul style="list-style-type: none"> • Abertura e capacidade de comunicação • Resolução de conflitos e negociação de desacordos ou outros problemas de relacionamento; • Alegria e envolvimento com os colegas (ser «pró-social»); • Interação harmoniosa com os outros, nomeadamente a nível não-verbal; • Respeito pelo outro; • Partilha, cooperação e ajuda • Interesse pelas necessidades dos outros e ação adequada a essas necessidades.

Quadro 25. Categorias da competência socio-emocional identificadas nos momentos de acolhimento e de reunião do grupo

Debruçando-nos agora sobre a atitude do educador nestes momentos de rotina, podemos afirmar que o mesmo foi um modelo de competências sociais positivas, ao ser gentil, elogiando as crianças quando trazem uma peça de roupa nova que fazem questão de mostrar ao grupo com orgulho; ao escutá-las, ouvindo o que têm a dizer e tentando compreendê-las, estabelecendo relações empáticas.

Considerámos também que o adulto ajudou as crianças a desenvolver competências sociais apropriadas, motivando-as a conversar sobre os conflitos ou problemas, como no

diálogo entre a educadora e C6 sobre o seu choro na piscina, ou no diálogo de planeamento do mapa de tarefas, que surgiu do facto de ocorrerem frequentemente conflitos entre as crianças para decidir quem faria determinadas tarefas; encorajando-as a fazerem amigos e a compreender os sentimentos dos outros, o que naturalmente é proporcionado pelo diálogo que se gera nestes momentos, em que as crianças falam sobre si mesmas e sobre aquilo que sentem, sobre o que gostam e o que não gostam, o que leva a que se conheçam melhor e compreendam os sentimentos uns dos outros, acontecendo situações como aquela entre C5 e C3 (*C3 foi minha amiga e deu-me um cartão da GNR. - C5*); e providenciando oportunidades de trabalho conjunto, de realização de projetos comuns e significativos, não só pelo diálogo recíproco entre o grande grupo, mas mais especificamente em momentos como o diálogo de planeamento do mapa de tarefas, em que as crianças trabalharam (e dialogaram) juntas para resolverem um problema e organizarem a vida da sala (Cf. Anexo 8H). Neste diálogo o adulto demonstrou também abertura às ideias, projetos, interpretações e interesses das crianças.

O adulto manifestou ainda sensibilidade. Primeiro, pelo contacto físico adequado, como na situação em que C5 teve de esperar pela sua vez de falar e a educadora o compensou com um beijinho. Neste caso trata-se de incentivar o respeito pelos outros através do afeto. Quando alguma criança chega à sala a meio do momento do acolhimento, tem por hábito cumprimentar o adulto com um beijo, o que é também uma manifestação de afeto, que ajuda a que essa criança se integre no grupo, por se sentir acolhida.

Nas rotinas que aqui analisamos o adulto evidenciou atenção e disponibilidade de escuta, mostrando que o que a criança diz é importante e tido em conta, aceitando-a e valorizando-a enquanto pessoa. Isto acontece quando a criança tem a possibilidade de dar a sua opinião, nomeadamente em relação aos assuntos do JI, em relação aos quais também tem uma palavra a dizer (como no diálogo sobre o mapa das tarefas), mas também quando fala sobre assuntos importantes para si, nomeadamente acerca de acontecimentos da sua vida e da sua família e amigos.

O diálogo com C6 sobre o choro na piscina foi um dos momentos em que se evidenciou a atitude empática e compreensiva do adulto, que fez questão de ouvir a criança, tentando compreender os seus sentimentos, e ajudando-a a resolver o seu problema.

Em relação à estimulação, esteve presente um enriquecimento da ação, da comunicação e do pensamento da criança, quando o adulto ajudou C5 a esperar pela sua vez de falar, ou

quando enriqueceu o diálogo das crianças, ajudando-as a expressarem-se, como no exemplo seguinte:

A tua novidade C20? (Educadora)

O meu avô comprou-me um carrinho do faísca mackween. (C20)

O teu avô não estava na Alemanha? Já veio? (Educadora)

Já. (C20)

Quando é que ele veio? (Educadora)

Ontem. (C20)

Há. E ele trouxe-te um carrinho? (Educadora)

É do faísca e tem uma porta. E estava lá tanta gente! (C20)

Onde? (Educadora)

No avião. (C20)

Ai tu foste buscar o avô ao aeroporto? Tu viste os aviões? (Educadora)

C20 acena afirmativamente com a cabeça. *Estava lá muitos.* (C20)

Muitos aviões? (Educadora)

Sim. (mostrando as duas mãos abertas) *E depois fui no avião e estava lá tanta gente. E estava um avião no céu. E depois tinha uns óculos assim* (coloca as mãos nos ouvidos). (C20)

Uns óculos nas orelhas? Eu pensava que os óculos eram para a cara. (Educadora)

Era para os senhores ouvirem o que os outros senhores estão a dizer. (C9)

Há, uns auscultadores.

Mas também há outros auscultadores, será que são para ouvir? (Educadora)

São na boca. (C3)

Um auscultador na boca? (Educadora)

Eu vi uns senhores com uma... eu não sei como é que se chama... era uma... eu não sei bem dizer... mas era uma coisa que estava na boca e também estava nos ouvidos, podiam ouvir (C3)

Então e na boca para que é? (Educadora)

No ouvido é para segurar e para ouvir, e na boca é para falar. (C3)

Há!

Mas olhem, há auscultadores que não são para ouvir. São para quê?

Para tapar os ouvidos. (C3)

Para não se ouvir o quê? (Educadora)

O barulho. (C21)

Porque há pessoas que trabalham em sítios muito barulhentos, que fazem mal aos nossos ouvidos. (Educadora)

Este momento é um exemplo em que a educadora forneceu às crianças informações novas e pertinentes em relação ao seu discurso, levando-as a pensar de forma a expressarem-se melhor.

Aconteceu também várias vezes a introdução de objetos novos nos momentos do acolhimento, em que o adulto trazia, por exemplo, elementos do mundo natural, como bolotas, pinhas, folhas, ouriços, entre outros, permitindo às crianças que os explorassem, sentindo o seu cheiro, textura, cor, tamanho, entre outros.

Em resumo, o adulto manifestou as seguintes atitudes nos momentos de acolhimento e de reunião do grupo (Cf. Quadro 26):

Atitude do adulto	
Categoria	Atitudes
Modelar competências sociais positivas	<ul style="list-style-type: none"> • Ser gentil; • Escutar; • Estabelecer relações empáticas e cooperantes.
Desenvolver competências sociais apropriadas	<ul style="list-style-type: none"> • Motivá-las a conversar sobre os conflitos; • Encorajar os mais tímidos e isolados a fazerem amigos; • Ajudá-las a compreender os sentimentos dos outros; • Providenciar oportunidades de trabalho conjunto, de realização de projetos comuns e significativos.
Sensibilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Contacto físico adequado (retribuir o beijo da criança, mas nunca dar beijos e abraços indesejados ou forçados); • Demonstrar atenção e disponibilidade de escuta, mostrando que o que a criança diz é importante e tido em conta; • Ser empático e compreensivo, ajudando a criança quando necessário, ouvindo-a e compreendendo aquilo que ela sente; • Aceitar e valorizar a criança enquanto pessoa, tendo em conta a sua opinião.
Estimulação	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os interesses das crianças, planeando atividades e possibilitando o acesso a informação que lhes deem resposta; • Criar um espaço de descoberta, de experimentação, de pensamento e de expressão; • Diversificar a oferta de atividades, materiais, ideias, questões, entre outros; • Enriquecer a ação da criança, a sua comunicação e pensamento.
Promoção da autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • Ser sensível às necessidades de exploração e experimentação ativa das crianças; • Estar aberto às ideias, projetos, interpretações e interesses das crianças; • Envolver a criança na resolução dos conflitos, nomeadamente no estabelecimento de acordos e das regras do JI.

Quadro 26. Categorias da atitude do adulto identificadas nos momentos de acolhimento e de reunião do grupo

3.4.3. Evidências da evolução manifestada pelas crianças

Acreditamos que a maioria das crianças evoluíram na sua competência social e emocional, ao longo do período de dinamização do projeto. No entanto, o ritmo de desenvolvimento próprio de cada uma fez com que esta evolução sentida tenha sido irregular. Houve crianças cujos sinais de evolução manifestados foram mais evidentes do que outras, embora a implicação ou participação nas atividades tenha permitido manter o *habitus*⁶ do projeto.

Assim, gostaríamos de referir algumas situações que mais claramente evidenciam a evolução de algumas crianças no que respeita à sua competência social e emocional.

Uma das situações ocorreu num momento de brincar livre, em que C7, que brincava na casinha, veio pedir-nos auxílio para apertar o avental. Imediatamente C10 aproximou-se de C7 para o ajudar, com uma linguagem corporal um pouco impulsiva. C7 mostrou-se receoso devido à rudeza de C10, pensando talvez que este pudesse ir agredi-lo. No entanto C10 aproximou-se e pegou nos fios do avental, para ajudar C7. O investigador interveio no sentido de afastar o medo de C7, dizendo *Calma C7, C10 quer ajudar-te*. É importante referir que C10 apresenta bastante destreza em fazer nós e por isso ter-se-á sentido útil e valorizado, não só por ter ajudado um colega, mas também por ter recorrido às suas competências para fazê-lo.

Posteriormente, numa outra situação, quando preenchíamos o quadro das presenças, solicitamos a C10 ajuda para entregar as bolinhas a cada um dos colegas, segurando a caixa que as continha. Quando estávamos a terminar a marcação das presenças, C10 abanou a caixa das bolinhas, atirando-as ao chão. Nessa situação dissemos-lhe que não deveria tê-lo feito e que teria de apanhar as bolinhas e colocá-las de novo na caixa. A criança riu-se, acabando por apanhá-las, tal como lhe disséramos.

Num outro dia, no acolhimento, de manhã, C10 chegou à sala enquanto preenchíamos o quadro das presenças. Cumprimentou C20 com um aperto de mão e, sem se aperceber, sentou-se à frente do quadro. Então, C20 dirigiu-se-lhe explicando-lhe que não podia estar ali sentado, porque estava a tapar o quadro, ao que C10 se afastou um pouco para o lado.

⁶ Neste caso entendemos o *habitus* (Bourdieu, 1989) como o fio condutor estruturante do projeto. O *habitus* mantém-se pela participação das crianças nas práticas sociais, em algo que é coletivo.

Nas situações que descrevemos C10 demonstrou possuir competência social e emocional em vários dos seus aspetos. Evidenciou um controlo produtivo das emoções, demonstrando mais autocontrolo e menos impulsividade; empatia, manifestando compreensão do funcionamento do mundo social, tendo travado uma relação de amizade com C20, e abertura à escuta do outro, aceitando e compreendendo a sua perspetiva, como na situação em que se desviou do quadro das presenças, depois de C20 lhe ter explicado que estava a tapa-lo. Foi também evidente uma melhoria na gestão das relações, pela interação harmoniosa com os outros, nomeadamente ao nível não-verbal; pela partilha, cooperação e ajuda, e interesse pelas necessidades dos outros e ação adequada a essas necessidades, como na situação em que C10 ajudou C7 a apertar o avental; pela ausência (ou ocorrência menos frequente) de comportamentos agressivos ou autodestruidores (redução das ofensas verbais, lutas e perturbações do ambiente educativo); pela alegria, e envolvimento com os colegas, assim como a procura pelos mesmos, neste caso com C20, com quem C10 pareceu identificar-se e travar uma relação de amizade; pela abertura e capacidade de comunicação demonstrada; pelo respeito pelo outro, na saudação de C20 e na atenção às necessidades dos outros.

C8 era uma criança que demonstrava bastante timidez, tendo dificuldade em enfrentar situações de exposição. Por exemplo, numa situação de grande grupo em que a educadora fazia perguntas às várias crianças, chegada a vez de C8, este mostrava-se bastante perturbado, incapaz de comunicar, e prestes a chorar. Este tipo de reação era bastante frequente nesta criança, que evitava falar em grupo, por exemplo nas rotinas do acolhimento e nas reuniões de grande grupo.

No final do mês de novembro, C8 disse à mãe que queria começar a frequentar o ATL depois das 15:30h (horário de saída do Jardim de Infância) para poder brincar com os colegas, porque em casa não tinha ninguém para brincar.

C8 demonstrou autoconsciência emocional, pelo reconhecimento dos seus sentimentos e necessidades, identificando as suas causas e formas de solucionar esses sentimentos e necessidades. Evidenciou também sentimentos positivos a respeito da escola, onde deseja passar mais tempo, mostrando gostar de estar com as outras crianças. Evidenciou também compreensão do mundo social, ao atribuir importância à convivência social com os outros para o seu bem-estar.

Outra situação que interessa referir é relativa a C18. Em meados de Outubro, depois de uma zanga entre C11 e C18, os dois vieram ter connosco zangados contar-nos o que se passara. C11 pediu desculpa a C18, mas este não quis pedir-lhe desculpa. Mais tarde, conversando connosco, disse: “Estou farto de pedir desculpa!”.

Mais tarde, já em finais de Novembro, numa situação de brincar socialmente espontâneo, a criança C18 magoou C17, com quem estava a brincar, acidentalmente. Então dirigiu-se a ele, dizendo “desculpa, foi sem querer”.

Neste caso C18 evidenciou compreensão do mundo social, compreendendo que ao magoar um colega, mesmo que acidentalmente, pedir desculpa poderá ser uma forma simpática de resolver a situação, sem que ambos se zanguem, demonstrando respeito pelo outro e criando uma interação mais harmoniosa. Para além disso, podemos inferir que a sessão de leitura do livro “Desculpa!” poderá estar de algum modo relacionada com esta mudança na atitude de C18.

Não podemos afirmar que as competências identificadas nas situações descritas tenham sido consequência direta das atividades por nós dinamizadas, até porque as crianças estão integradas numa série de sistemas, como já vimos anteriormente, que se influenciam mutuamente, pelo que nós não podemos controlar todas as variáveis que influenciam no desenvolvimento destas competências por parte das crianças.

Contudo, as situações referidas ocorreram dentro do período de implementação do projeto no contexto, o que nos leva a inferir que as atividades e estratégias dinamizadas poderão ter contribuído para o desenvolvimento das competências referidas.

3.4.4. Síntese final

Visto que temos uma apresentação e análise de dados bastante extensa, consideramos pertinente apresentar uma síntese final⁷.

Para simplificar a nossa síntese, o gráfico seguinte (Cf. Gráfico 2) permite-nos visualizar o número total de sub-competências sociais e emocionais promovidas em cada uma das atividades dinamizadas e analisadas, assim como o número de sub-competências promovidas em cada atividade, para cada uma das categorias de análise: autoconsciência e consciência do outro.

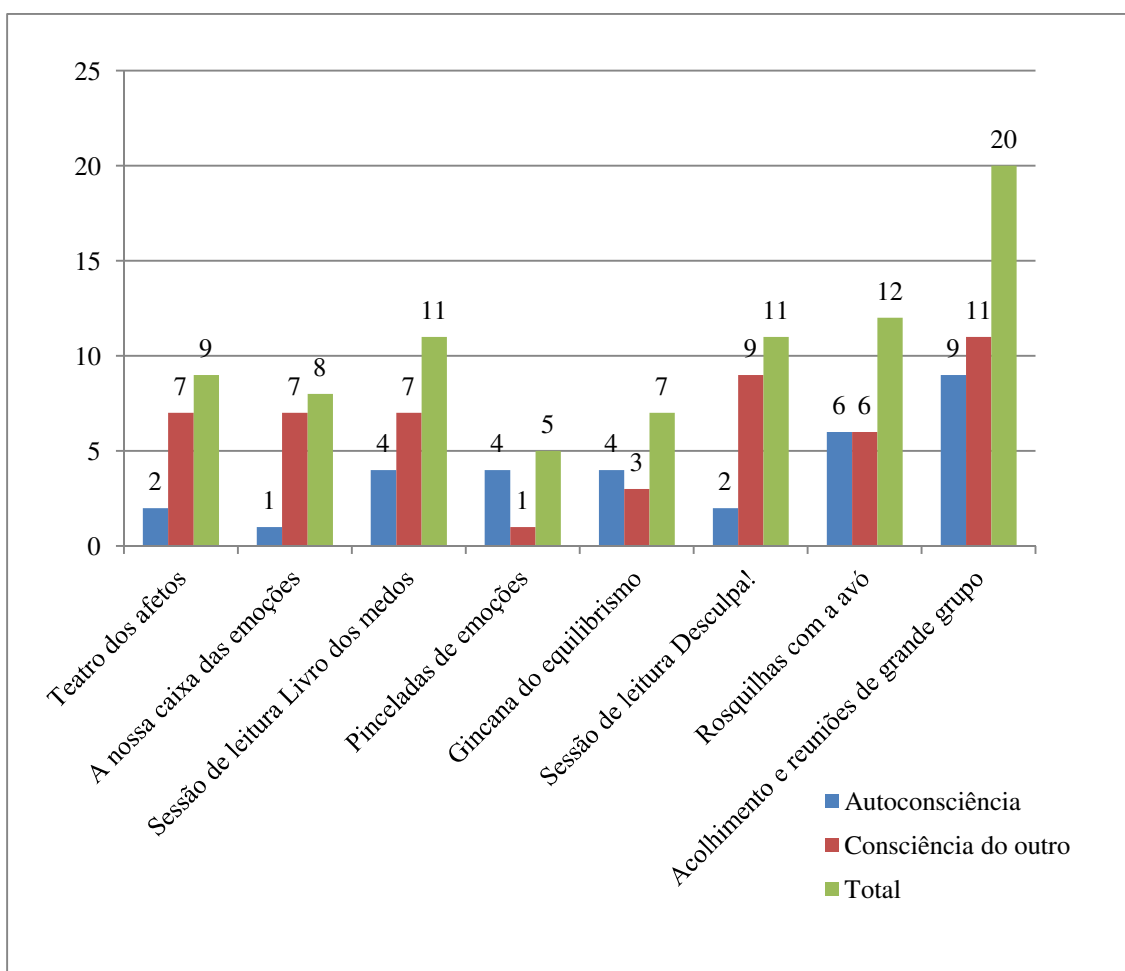


Gráfico 2 – Número de sub-competências sociais e emocionais promovidas em cada uma das atividades, relativamente a cada uma das categorias de análise

⁷ Para esta síntese elaboramos dois quadros, um relativo à competência social e emocional, e outro relativo à atitude do adulto, que permitiram um resumo mais completo da nossa análise, mas pela complexidade da sua leitura remetemo-los para anexo, para que o leitor possa visualizá-los se desejar algum esclarecimento adicional (Cf. Anexo 9). Elaboramos complementarmente os gráficos visíveis nesta parte do trabalho, de mais fácil leitura.

Segundo a nossa análise, podemos concluir que todas as atividades analisadas contribuíram para a promoção da competência social e emocional.

Algumas atividades contribuíram para a promoção de mais sub-competências sociais e emocionais do que outras, tendo sido *Pinceladas de emoções* aquela em que se evidenciaram menos sub-competências (Cf. Gráfico 2). Devemos ter em conta que esta foi a única atividade dinamizada com apenas uma criança, tendo todas as outras sido dinamizadas em grande grupo. A probabilidade de se observarem mais sub-competências é maior nas atividades em que participa um maior número de crianças. Seguiu-se a atividade *Gincana do equilíbrio*, no domínio da expressão motora, depois *A nossa caixa das emoções*, envolvendo o domínio da linguagem oral e da expressão plástica, assim como a área de conhecimento do mundo, seguida pelo *Teatro dos afetos*, envolvendo o domínio da expressão dramática e da linguagem oral, assim como, a área de conhecimento do mundo. Seguidamente apresentam-se as atividades de leitura do *Livro dos Medos* e do livro *Desculpa!*, envolvendo o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e a área de conhecimento do mundo. Depois das sessões de leitura, tivemos a atividade *Rosquilhas com a avó*, envolvendo a área do conhecimento do mundo e o domínio da linguagem oral. Foram as rotinas do *acolhimento e das reuniões de grande grupo* que contribuíram para a promoção de um maior número de sub-competências sociais e emocionais (Cf. Gráfico 2). No entanto, não podemos esquecer que estas rotinas ocorreram diariamente, ao contrário de todas as outras atividades apresentadas e analisadas, que ocorreram pontualmente.

A atividade que, de acordo com a nossa análise, contribuiu para a promoção de mais sub-competências sociais e emocionais ao nível da *autoconsciência* foram as rotinas do *acolhimento e das reuniões de grande grupo*, seguidas pelas *Rosquilhas com a avó*. Seguidamente encontraram-se *Gincana do equilíbrio*, *Pinceladas de emoções* e a leitura do *Livro dos medos*. Depois destas três atividades tivemos o *Teatro dos afetos*, e por último, *A nossa caixa das emoções*, que foi a atividade que contribuiu para a promoção de menos sub-competências ao nível da *autoconsciência* (Cf. Gráfico 2).

Já ao nível da *consciência do outro* foram também as rotinas do *acolhimento e as reuniões de grande grupo* que contribuíram para a promoção de mais sub-competências sociais e emocionais, mas desta vez seguidas pela leitura do livro *Desculpa!*. Depois desta, encontraram-se o *Teatro dos afetos*, *A nossa caixa das emoções*, e a leitura do

Livro dos medos. Seguidamente encontra-se a atividade *Rosquilhas com a avó*, depois *Gincana do equilíbrio*, e por último *Pinceladas de emoções* (Cf. Gráfico 2).

Ao longo de todo o projeto foram promovidas mais sub-competências sociais e emocionais na categoria da *consciência do outro* do que na da *autoconsciência* (Cf. Gráfico 2), tendo sido as atividades *Pinceladas de emoções* e *Gincana do equilíbrio* as únicas em que se promoveram mais sub-competências na categoria da *autoconsciência* do que na *consciência do outro*. É necessário ter em conta que as categorias e sub-categorias de análise previamente definidas não possuem todas o mesmo número de sub-competências, já que temos, por exemplo, a sub-categoria *gestão das relações*, com nove sub-competências, enquanto as sub-categorias *autoconsciência emocional* ou *controlo produtivo das emoções* possuem apenas duas sub-competências cada uma.

O Gráfico 3 permite-nos visualizar a promoção das competências sociais e emocionais por sub-categoria, ao longo do projeto.

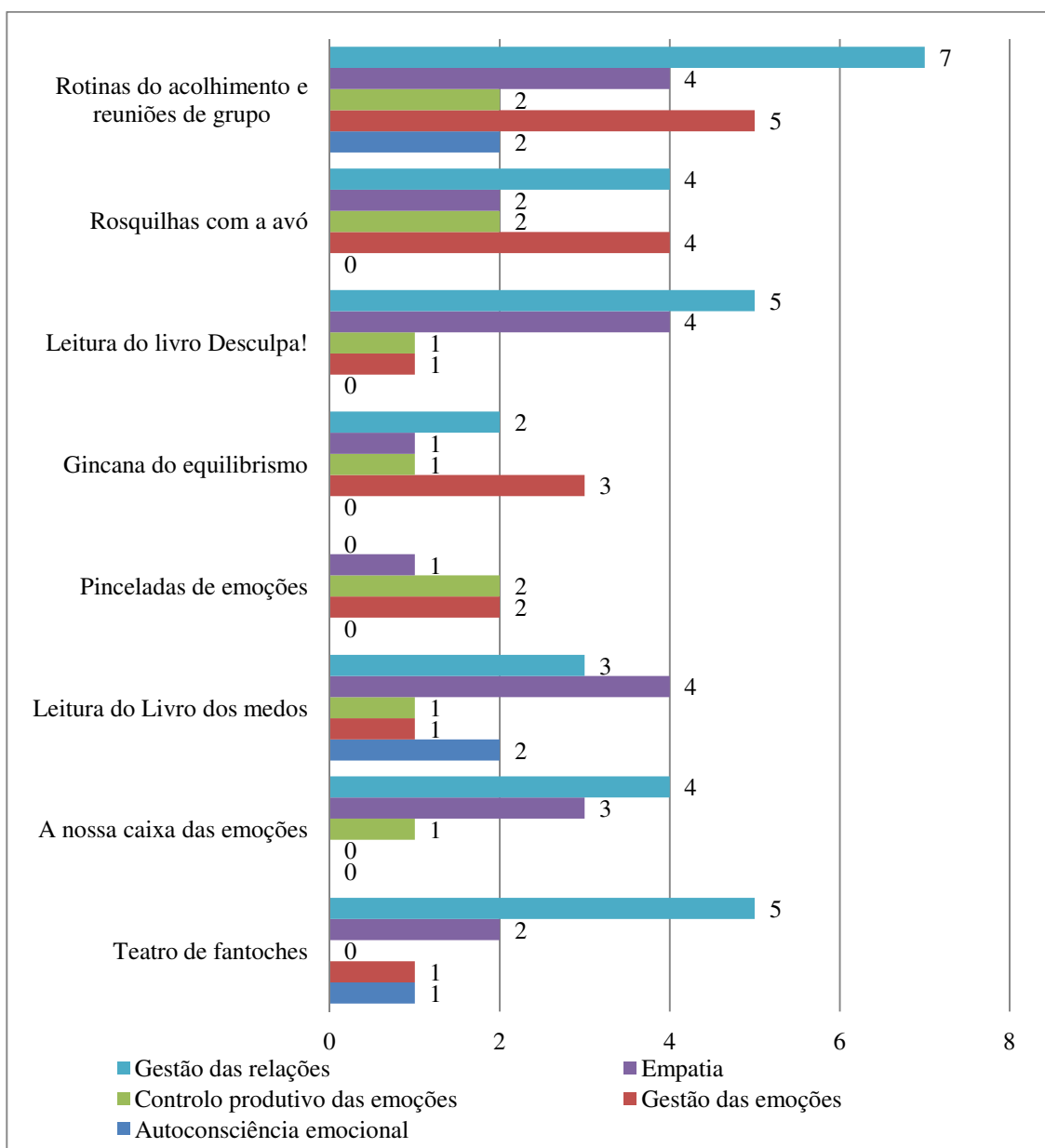


Gráfico 3 – Número de sub-competências promovidas em cada uma das atividades, para cada uma das sub-categorias da competência social e emocional

Segundo o mesmo, durante as atividades dinamizadas e analisadas, a sub-categoria com mais sub-competências promovidas foi a *gestão das relações*, seguida pela *empatia*, e depois pela *gestão das emoções*. Depois desta esteve o *controlo produtivo das emoções*, e por último a *autoconsciência emocional*.

As atividades que mais contribuíram para a promoção da *autoconsciência emocional* foram as *rotinas de acolhimento e reuniões de grande grupo*, a par com a leitura do *Livro dos medos*. Foram também as *rotinas de acolhimento e reuniões de grande grupo* que

mais contribuíram para promoção da *gestão das emoções*, seguidas pela atividade *Rosquilhas com a avó*. As atividades que mais contribuíram para o controlo produtivo das emoções foram as *rotinas do acolhimento e reuniões de grande grupo*, a par com *Rosquilhas com a avó* e *Pinceladas de emoções*. Já no tocante à *empatia*, destacam-se as *rotinas de acolhimento e reuniões de grande grupo*, a par com as duas atividades de leitura. Por fim, a *gestão das relações* foi mais evidenciada nas *rotinas de acolhimento e reuniões de grande grupo*, seguidas pelo *Teatro dos afetos*, a par com a leitura do livro *Desculpa!* (Cf. Gráfico 3).

As *rotinas de acolhimento e reuniões de grande grupo* são a atividade que mais contribuiu para a promoção de sub-competências sociais e emocionais em todas as sub-categorias. Se por um lado isto significa que estes momentos são facilitadores do desenvolvimento da competência social e emocional, não podemos esquecer que os dados analisados relativamente a esta atividade foram recolhidos em vários momentos, ao contrário das restantes atividades, cujos dados foram recolhidos no momento de dinamização das mesmas, tendo cada uma delas ocorrido apenas uma vez. As rotinas, como o próprio nome indica, ocorreram rotineiramente, criando mais oportunidades de observação das competências sociais e emocionais, pelo que não podemos afirmar que estão foram mais promotoras da competência social e emocional do que as restantes atividades.

A nossa análise não incidiu unicamente sobre a competência social e emocional, mas também sobre a atitude do adulto. Assim, e tendo sempre como base a nossa própria análise dos dados, fazemos algumas considerações. Parece-nos possível afirmar que pelo facto de determinadas atitudes não serem observadas em muitas situações, isso não significa que tenha ocorrido uma atitude oposta, ou seja, por exemplo o facto de o adulto não ter evidenciado uma atitude claramente gentil com as crianças, não significa que tenha sido antipático ou desagradável. Por outro lado, os dados recolhidos podem não permitir a verificação de certa atitude, o que não implica necessariamente que a atitude não tivesse na realidade ocorrido, até porque, como já foi referido, a nossa análise de dados é sempre um pouco subjetiva e interpretativa.

O Gráfico 4 permite visualizar o número de atitudes evidenciadas pelo adulto em cada uma das atividades.

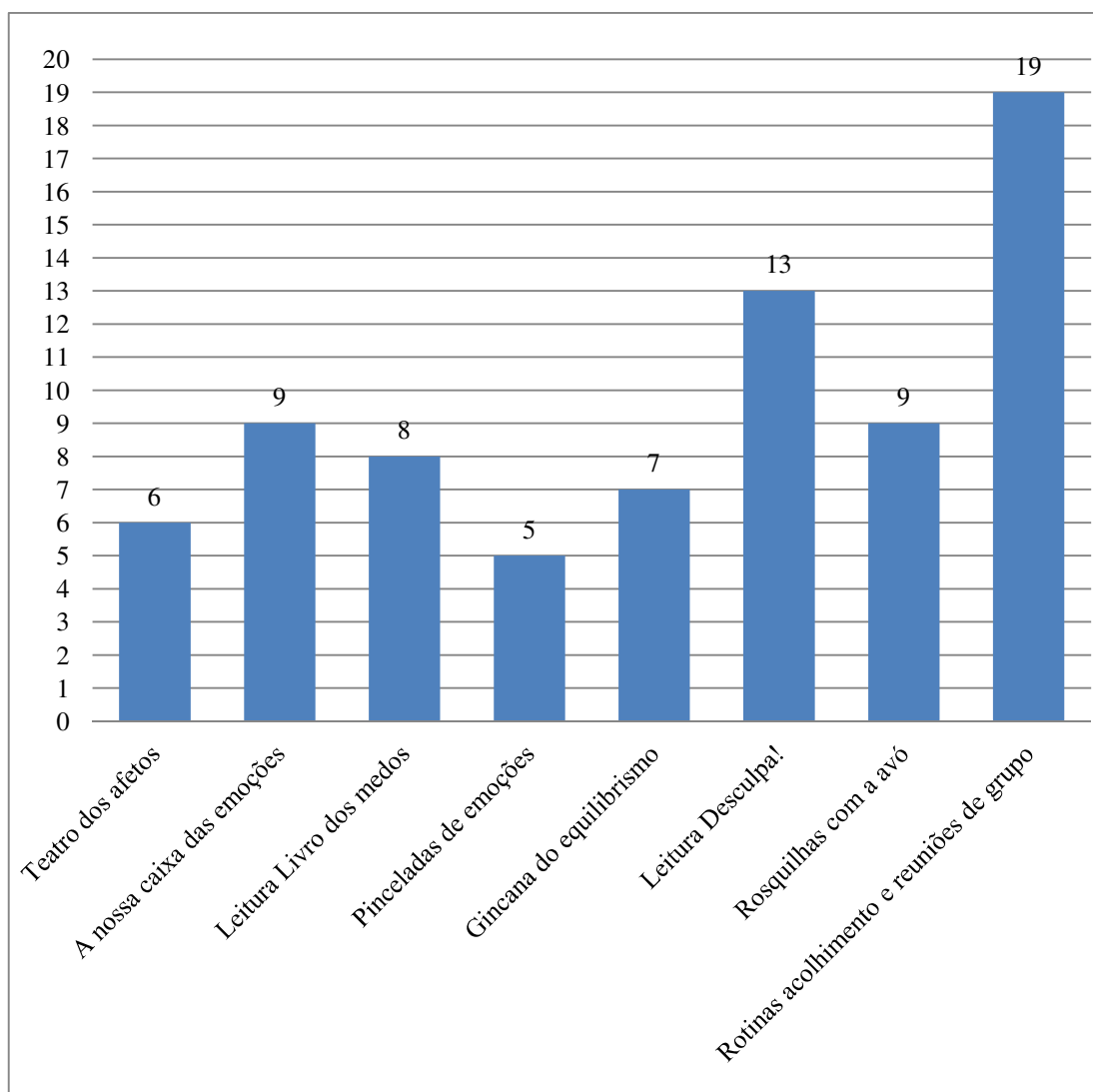


Gráfico 4 – Número de atitudes evidenciadas pelo adulto em cada uma das atividades

A atividade em que o adulto adotou mais atitudes favorecedoras do bem-estar das crianças e de um bom clima de grupo foram as *rotinas do acolhimento e as reuniões de grande grupo*, ao longo das quais manifestou todas as atitudes que integram as várias categorias. No entanto, é necessário lembrar que estas rotinas foram dinamizadas ao longo de toda a PPS A2, ao contrário das restantes atividades, que foram dinamizadas pontualmente. Depois destas rotinas encontra-se a sessão de leitura do livro *Desculpa!*, seguida pelas atividades *A nossa caixa das emoções* e *Rosquilhas com a avó*, em que o adulto evidenciou o mesmo número de atitudes. A seguir a estas está a leitura do *Livro dos medos*, seguida pela *Gincana do equilíbrio*. Temos depois o *Teatro dos afetos*, e por último *Pinceladas de emoções* (Cf. Gráfico 4).

Para além do Gráfico 4, o Quadro 27 permite-nos perceber quais as atitudes evidenciadas pelo adulto em cada uma das atividades.

Categorias	Atitudes	Atividades
Modelar competências sociais positivas	Ser gentil	5,8
	Escutar	1,2,3,6,8
	Estabelecer relações empáticas e cooperantes	3,8
Desenvolver competências sociais positivas	Motivar o diálogo sobre os conflitos	1,2,6,8
	Encorajar os mais tímidos e isolados a fazerem amigos	6,8
	Ajudar a compreender os sentimentos dos outros	1,3,6,8
	Providenciar oportunidades de trabalho conjunto	2,3,5,6,7,8
Sensibilidade	Contacto físico adequado	7,8
	Demonstrar atenção e disponibilidade de escuta	2,3,6,8
	Ser empático e compreensivo, ajudando a criança quando necessário	4,5,7,8
	Aceitar e valorizar a criança enquanto pessoa, tendo em conta a sua opinião	1,2,3,5,6,7,8
Estimulação	Compreender os interesses das crianças, dando-lhes resposta	2,4,5,6,7,8
	Criar um espaço de descoberta, de experimentação, de pensamento e de expressão	1,2,3,4,5,6,7,8
	Diversificar a oferta de atividades, materiais, ideias, questões, entre outros	6,7,8
	Enriquecer a ação, comunicação e pensamento da criança	6,7,8
Promoção da autonomia	Ser sensível às necessidades de experimentação e exploração ativa das crianças	4,5,6,7,8
	Estar aberto às ideias, projetos, interpretações e interesses das crianças	2,3,4,6,8
	Envolver a criança na resolução de conflitos e no estabelecimento de acordos e regras	1,2,8

Quadro 27. Atitudes evidenciadas pelo adulto durante as atividades

Legenda:

- | | |
|---|--|
| 1 – Teatro dos afetos | 5 – Gincana do equilíbrio |
| 2 – A nossa caixa das emoções | 6 – Sessão de leitura “Desculpa!” |
| 3 – Sessão de leitura “Livro dos medos” | 7 – Rosquilhas com a avó |
| 4 – Pinceladas de emoções | 8 – Acolhimento e reuniões de grande grupo |

Podemos verificar que ao longo de todo o projeto, o adulto manifestou todas as atitudes que integram as categorias de análise.

Assim, as atitudes observadas com mais frequência foram *criar um espaço de descoberta, de experimentação, de pensamento e de expressão, aceitar e valorizar a criança enquanto pessoa, tendo em conta a sua opinião, compreender os interesses das crianças, planeando atividades e possibilitando o acesso a informação que lhes deem resposta e*

providenciar oportunidades de trabalho conjunto, de realização de projetos comuns e significativos. As atitudes menos observadas foram ser gentil, estabelecer relações empáticas e cooperantes, encorajar os mais tímidos e isolados a fazerem amigos e contacto físico adequado.

A categoria cujas atitudes o adulto evidenciou mais vezes foi a *estimulação*, seguida pela *sensibilidade*. Depois encontra-se a categoria *desenvolver competências sociais positivas*, seguida pela *promoção da autonomia*, e, por último, *modelar competências sociais positivas*.

Considerações finais

Ao término deste trabalho podemos afirmar que os objetivos a que nos propusemos inicialmente foram, de forma geral, alcançados.

Quanto aos objetivos didáticos, acreditamos que promovemos no contexto momentos de exploração, expressão e comunicação dos sentimentos e de outras necessidades, já que as atividades foram planeadas e dinamizadas de acordo com os interesses e necessidades das crianças, proporcionando momentos de partilha de sentimentos, em que identificaram e compreenderam os seus próprios sentimentos e também os dos outros.

Relativamente à compreensão de que todas as emoções são válidas, a atividade de leitura do *Livro dos medos* proporcionou a compreensão de que o medo é uma emoção válida, mas foi a única em relação à qual se fomentou esta compreensão, pelo que não podemos afirmar que o objetivo tenha sido totalmente alcançado.

Acreditamos ter promovido competências que permitiram às crianças gerir adequadamente os sentimentos (nomeadamente o autocontrolo) e as relações e interações (nomeadamente a capacidade de resolução de conflitos), tendo sido promovidas sub-competências da sub-categoria da *gestão das emoções* em todas as atividades, exceto *A nossa caixa das emoções*, e da sub-categoria da *gestão das relações* em todas as atividades, exceto *Pinceladas de emoções*.

Quanto aos objetivos de investigação, concluímos pela nossa análise de dados que as atividades e estratégias dinamizadas contribuíram para a promoção da competência social e emocional, tendo sido evidenciadas em todas as atividades várias das suas sub-competências, tal como vimos anteriormente.

A nossa análise permite-nos também concluir que a atitude do adulto contribuiu para a promoção do bem-estar das crianças, assim como para um bom clima de grupo, já que em todas as atividades o adulto evidenciou várias atitudes promotoras destes fatores, tendo sido também manifestadas pelas crianças várias sub-competências da competência social e emocional.

Por último, a investigação permitiu-nos também observar sinais de desenvolvimento da competência social e emocional nas crianças, através da análise das várias atividades, ao longo das quais evidenciaram sempre várias das suas sub-competências, e também por alguns casos e situações mais evidentes, como foi referido nas *evidências da evolução manifestada pelas crianças*.

Como afirmam Bogdan e Biklen (1994), *a preocupação central não é a de se os resultados são suscetíveis de generalização [...] (p.66)*, pois não pretendemos generalizar quaisquer conclusões, uma vez que o nosso estudo foi desenvolvido num contexto particular, cujos sujeitos possuem características únicas. Assim, o que verificamos no nosso estudo não é necessária e certamente verificável noutros contextos, com outros sujeitos.

O trabalho desenvolvido no âmbito da UC de SIE, em estreita ligação com a PPS, foi essencial para estabelecermos uma articulação entre a teoria e a prática, conjugando toda a nossa formação académica, e mobilizando os conhecimentos e capacidades desenvolvidos, para levar a cabo a prática nos contextos.

O período de observações foi fundamental para conseguirmos identificar uma problemática que desse origem ao nosso projeto, mas também o foram os conhecimentos até então desenvolvidos, pois permitiram-nos compreender que, sendo a realidade complexa, seria necessário organizar as nossas observações. No entanto, aqui foi também muito relevante o olhar experiente da orientadora cooperante, que nos guiou no conhecimento do grupo e das várias crianças, levando-nos sempre a questionarmo-nos a nós mesmas. Para além disso acolheu-nos desde o início, ajudando-nos a integrar no contexto educativo, e acompanhou-nos ao longo de todo o percurso, nomeadamente através das reuniões semanais, momentos importantes de reflexão conjunta. Foi em grande parte nessas reuniões que fomos percebendo como melhorar a nossa capacidade de gestão do grupo, e também como melhorar as nossas planificações, criando mais espaço para as necessidades, interesses, ideias e sugestões das crianças. Para além da coordenadora cooperante, também a colaboração com a parceira de d'ade foi muito importante, quer na discussão de diversas situações observadas, na partilha de interpretações acerca dessas situações, mas também na planificação conjunta, na troca de ideias, assim como na observação autónoma e mútua, geradora de sugestões de melhoria da ação, tanto própria como do par. Ainda, em termos de colaboração, importa referir a disponibilidade da auxiliar da ação educativa que nos apoiou durante a prática pedagógica, sendo muitas vezes um elemento essencial no decorrer das atividades.

Ao longo deste trabalho de prática articulada com a investigação desenvolvemos também as nossas competências no âmbito da investigação educacional, compreendendo como se processa, de modo geral, uma investigação desta natureza, havendo sempre variáveis

contextuais que não podemos generalizar, mas acima de tudo compreendendo que a mesma pode produzir mudanças importantes na vida das crianças que educamos, e também em nós mesmos, educadores, que repensamos o nosso papel, refletindo sobre ele. Neste caso pudemos desenvolver os nossos conhecimentos na área do desenvolvimento pessoal e social, mais especificamente acerca da competência social e emocional, que como já vimos, pode ser determinante no bem-estar das crianças, no estabelecimento de boas interações e relações e também em todo o seu percurso de aprendizagem e desenvolvimento. Daí a importância deste tema, seja qual for o contexto educativo em que nos encontremos, pois podemos encontrar crianças com dificuldades ao nível da competência social e emocional, e é importante estarmos atentos para podermos ajudá-las a desenvolvê-la.

O SIE tornou-se um espaço de pesquisa basilar para a formação da nossa concepção de educação, e foi na prática pedagógica que viemos alicerçar aquilo que na teoria estudamos, confirmando e também infirmando hipóteses, mas acreditando sempre que a aprendizagem e o desenvolvimento se encontram de mãos dadas e passam pelas relações que estabelecemos uns com os outros, até porque não são só as crianças que aprendem, mas também nós aprendemos com elas.

A pesquisa e investigação, encetadas com o SIE, foram produzidas com base na colaboração, já que as reuniões realizadas entre o grupo permitiram a discussão de ideias e o enriquecimento de noções e conhecimentos, tornando-se esse grupo um espaço de referência e de partilha de informação, de experiências, de dúvidas, de formas de fazer e de pensar.

Em suma, a PPS, em articulação com SIE, permitiu-nos entender que em qualquer contexto é necessário conhecer o grupo e as crianças, compreender as suas necessidades e interesses, para poder proporcionar um espaço de descoberta, experimentação, expressão e comunicação, que dê resposta a essas necessidades e interesses e que seja gerador de desenvolvimento e aprendizagem. Para isso é importante que o educador continue a investir no seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, que deve ser contínuo e vitalício, e do qual deve fazer parte a colaboração com os outros, com colegas, superiores, profissionais de outras instituições, e também com as crianças. Outro aspeto fundamental nesse processo é a capacidade reflexiva, de questionamento crítico constante, antes, durante e após a prática, no sentido de uma evolução e melhoria

constantes da mesma, e até para perscrutarmos os nossos próprios preconceitos, que podem muitas vezes ser limitadores da nossa prática e do nosso olhar.

O presente relatório constitui em si mesmo um momento de reflexão, de certo modo retrospectiva, quer sobre a teoria, quer sobre a prática, mas também sobre a articulação de ambas. Considerámos que esta é uma das capacidades mais relevantes de um educador, se não mesmo a mais relevante, pois a reflexão ajuda-nos a atribuir significado às diferentes situações, permitindo-nos muitas vezes distanciarmo-nos de nós próprios, e abrindo espaço para agirmos de modo mais calmo, mais verdadeiro e mais justo.

Bibliografia

- Alarcão, I. (1996). *Ser Professor Reflexivo*. In *Formação Reflexiva de Professores, Estratégias de Supervisão*. Porto Alegre: Porto Alegre. (pp. 172-187).
- Almeida, F. (2010, 15 de Fevereiro). A nossa herança límbica. *Peritia: revista portuguesa de psicologia*. Recuperado em 20 de Fevereiro, 2012, de http://www.revistaperitia.org/wp-content/uploads/2010/04/2.-Cr%C3%B3nica-de-15-Fev-10_F%C3%A1tima-Almeida.pdf.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos* (M. J. Alvarez, S. B. Santos, T. M. Batista, Trad.). Porto: Porto Editora. (Obra original publicada em 1991).
- Bogdan, R. & Taylor, S. J. (1975). *Introduction to qualitative research methods: Phenomenological approach to the social sciences*. USA: Wiley-interscience.
- Bordieu, P. (1989). *O poder simbólico* (F. Tomaz, Trad.). Lisboa: DIFEL.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Recuperado em 26, março, 2013, de http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=8cf0FYm0jW0C&oi=fnd&pg=PR17&dq=Bronfenbrenner&ots=1MNS-EYAeB&sig=piJTrgMXZLz2VOI3njHWtXIH1fQ&redir_esc=y.
- Carvalho, C. M., Boléo, M. L., Nunes, T. P. & Bispo Auxiliar de Lisboa (Coord.) (2006). *Cooperação família-escola: um estudo de situações de famílias imigrantes na sua relação com a escola*. Lisboa: ACIME.
- Cury, A. J. (2005). *Pais brilhantes, professores fascinantes: como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Pergaminho.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W. & Nanzhao, Z. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir* (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI) (J. C., Eufrázio, Trad.), São Paulo, SP, UNESO no Brasil, Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. (Obra original publicada em 1996).

- Depondt, L., Kog, M. & Moons, J. (2004). *Uma Caixa Cheia de Emoções - Manual*. Lisboa: Estúdio Didáctico.
- Educação, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Coleção Pré-Escolar). Lisboa. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (D. Batista, Trad.). Porto Alegre: ARTMED. (Obra original publicada em 1995).
- Elias, M. J., Zins, J.E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greensberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fonseca, V. (1995). *O papel da motricidade na aquisição da linguagem*. Faculdade da motricidade humana: Lisboa.
- Goleman, D. (2003). *Inteligência emocional*. (12ª ed.). (M. D. Correia, Trad.). Camarate: Temas e Debates. (Obra original publicada em 1995).
- Goleman, D. (2010). *Inteligência Emocional* (14ª ed.). (M. D. Correia, Trad.). Camarate: Temas e Debates. (Obra original publicada em 1995).
- Goleman, D. (2011). *Inteligência social*. (M. D. Correia, Trad.). Maia: Temas e Debates. (Obra original publicada em 2006).
- Gómez, G. R., Flores, J. G. & Jiménez, E. G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gonçalves, C. (2007). Escola e família: uma relação conflitual rumo à cooperação. *Pessoas e Sintomas*, nº 3, 10-14.
- Greenhalgh, P. (1994). *Emotional Growth and Learning*. Oxon: Routledge.
- Landa, N. & Warnes, T. (2012). *Desculpa!*. Minutos de Leitura.
- Leontiev, A. N. (1988). *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil*. In Vigotskii, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone editora. São Paulo. (pp. 59 – 83).
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Instituto Piaget. Lisboa.

- Luria, A. R. (1988). *Vigotskii*. In Vigotskii, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone editora. São Paulo. (pp. 21 – 37).
- Madureira, M. & Carvalho, A. (2009). *Livro dos medos*. Editora Trampolim.
- Malaguzzi, L. (1999). *História, ideias e filosofia básica*. In Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (D. Batista, Trad.). (Parte II, Capítulo 3, pp. 59-104). Porto Alegre: ARTMED. (Obra original publicada em 1995).
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.) *Emotional development and emotional intelligence*. New York: Basic Books.
- Moura, M. O. (2007). *Matemática na infância*. In Migueis, M. R. e Azevedo, M. G. (2007). *Educação matemática na infância: abordagens e desafios*. 1ª edição, edições gailivro. V. N. Gaia. (pp. 39-63).
- Moura, M. O., Rigon, A. J., Nascimento, C.P., Araújo, E. S., Asbahr, F. S., Ribeiro, F. D., Rosa, J. E., Bernardes, M. E., Panossian, M. L., Moraes, S. P., Moretti, V. D., Cedro, W. L. (2010). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Editora liberlivro. Brasil.
- Nunes, M. (2003). *Professor, ensine-me a dar aulas*. ASA. Porto.
- Oers, B. V. (2009). *A ZDP, zona de desenvolvimento próximo*. In: Ministério da educação (2009). *Redescobrir Vigotsky* (Destacável). *Noesis*. (Vol.77. pp. 15, 16).
- Papatheodorou, T. (2005). *Behaviour problems in the early years: a guide for understanding and support*. London: Routledge Falmer.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto editora.
- Rinaldi, C. (1999). *O currículo emergente e o construtivismo social*. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (D. Batista, Trad.). (Parte II, Capítulo 5, pp. 113-122). Porto Alegre: ARTMED. (Obra original publicada em 1995).
- Roberts, R. (2004). *Pensando em mim mesmo e nos outros: desenvolvimento pessoal e social*. In I. Siraj-Blatchford (coord.). *Manual de desenvolvimento*

- curricular para a educação de infância.* (P. Almeida, Trad.). (Cap. 10, pp. 144-160). Lisboa: Texto editora.
- Sarmiento, M. J. (2006). *Cultures Infantines aux Carrefours de la Seconde Modernité.* In Regine Sirota (dir.) *Sociologie de l'Enfance.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes. (pp 307-316).
 - Silva, P. (2006). *Encefalização e evolução do homem: Neanderthal.* Recuperado em 15 março, 2013, de <http://www.diariodeunsateus.net/2006/08/20/encefalizacao-e-evolucao-do-homem-neanderthal/>.
 - Slepoy, V. (1998). *Compreender os sentimentos* (A. Fonseca, Trad.). Lisboa: Editorial Presença. (Obra original publicada em 1996).
 - Steiner, C. & Perry, P. (2000). *Educação emocional: literacia emocional ou a arte de ler emoções.* (Editora Pergaminho, Trad.). Cascais: Pergaminho. (Obra original publicada em 1997).
 - Teixeira, A. C. (2008). *Um novo olhar sobre a colaboração escola/família.* Tese de pós-graduação. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti (ESEPF), Porto, Portugal.
 - Vigotskii, L. S. (1988). *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.* In Vigotskii, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* Ícone editora. São Paulo. (pp. 103 – 117).
 - Vigotskii, L. S., Luria, A. R. & Leontiev, A. N. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* Ícone editora. São Paulo.
 - Vigotski, L. S. (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância* (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1982).
 - Vigotski, L. S. (1999). *A formação social da mente* (Neto, J. C., Barreto, L. S. M., Afeche, S. C., Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1984).
 - Yudina, E. (2009). *A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky.* In: Ministério da educação (2009). Redescobrir Vigotsky (Destacável). *Noesis.* (Vol.77. pp. 4, 5).

Legislação

- *Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986* (1986). Lei de bases do sistema educativo. Portugal. Recuperado em 27 março, 2013, de http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1766/Lei46_86.pdf

Anexos

Anexo 1 - Registos fotográficos das crianças

A - Imagens das crianças no exterior em momentos de brincar livre



Algumas crianças numa situação de faz de conta no exterior



Algumas crianças numa situação de faz de conta no exterior



C10 a interagir com C17



C25 e C24 a brincarem com cordas no balancé, C12 a observar



C12, C13, C17 e C18 a brincarem com os bayblades no barco



C7 a caminhar com os baldes



C1 a apanhar um caracol no exterior



C10 a trepar ao gradeamento do recreio



C3, C7, C13 e C23 a correrem na relva, numa situação de faz de conta



C4, C16, C19 e C24 a brincarem com a areia, numa situação de faz de conta



C20 a andar de trotinete; C24 a dar à corda



C23 a subir para o escorrega

Anexo 2 - Ficha 1g do SAC (adaptada)⁸

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Nomes *													
1.Leandro			x	x									Situação familiar atípica
2.Ivo M.			x						x	x			
3.Bárbara			x	x									Situação familiar atípica
4.Inês			x										
5.Diogo S.				x						x			
6.Mariana			x							x			
7.Aldo		x	x					x	x				Situação familiar atípica
8.Ivo			x										
9.Joana				X						x			
10.Lito			x						x	x			
11.Daniel			x										
12.Ruben P.			x										
13.Luciano				x									
14.Alexandra			x	X						x			
15.Ruben		x	x										Situação familiar atípica
16.Rita				x									
17.Gabriel			x										
18.Bernardo			x										
19.Bianca		x	x	x									Situação familiar atípica
20.André			x					x	x				
21.Diogo													
22.Joel													
23.Tatiana													
24.Matilde			x	x					x	x			
25.Jéssica				x					x				

Legenda:

X – Observado em 8.10.2012

X – Observado em 9.10.2012

⁸ Adaptado do sistema de acompanhamento de crianças (SAC) (Portugal e Laevers, 2010). Observado em dois dias do período de observações da PPSA2.

Anexo 3 – Grelhas de registo da observação das crianças nas várias áreas de desenvolvimento⁹

A – Grelha de observação da auto-estima

Criança	Auto-estima
	Observações:
C1	Retrai-se um pouco quando tem de falar perante o grupo, devido ao seu atraso na fala; mas no geral evidencia bem estar e alegria.
C2	NO
C3	Evidencia confiança (refere com muita frequência que é “muito esperta” e que sabe muitas coisas)
C4	Ainda necessita de um objeto de transição (por vezes varia)
C5	Evidencia bem estar, expressa os seus desejos e mostra autoconfiança.
C6	Mostra autoconfiança, mas por vezes é um pouco áspera na forma de se expressar.
C7	Falta de assertividade; procura reconhecimento por parte do adulto
C8	Demonstra muito nervosismo quando exposto perante o grupo.
C9	É bastante assertiva; evidencia autoconfiança; partilha a sua opinião.
C10	NO
C11	NO
C12	Com frequência exhibe níveis de bem estar pouco elevados. Por vezes mostra pouca flexibilidade na resolução de conflitos.
C13	Não demonstra sinais de conflitos internos nem de mau estar.
C14	Exibe níveis satisfatórios de bem estar geral.
C15	NO
C16	Exibe níveis satisfatórios de bem estar geral.
C17	Tem demonstrado alguma melhoria ao nível do bem estar.
C18	Por vezes demonstra ser pouco assertivo no que toca a assegurar o seu bem estar.
C19	Por vezes demonstra pouca assertividade; no geral evidencia níveis satisfatórios de bem estar e de confiança
C20	Comportamentos por vezes agressivos, demonstrando alguma tensão emocional e falta de assertividade.
C21	NO
C22	Parece evidenciar falta de confiança (segue o irmão para onde quer que ele vá)
C23	Geralmente evidencia bem estar e segurança
C24	Geralmente evidencia bem estar e segurança
C25	Geralmente evidencia bem estar e segurança

NO – não observado

⁹ Todas as grelhas de observação das várias áreas de desenvolvimento nas crianças foram adaptadas do SAC, constituindo instrumentos de recolha de dados, efetuada no período de observações da PPSA2.

B – Grelha de observação da auto-organização/iniciativa

Criança	Auto-organização / iniciativa
	Observações:
C1	NO
C2	NO
C3	É organizada, ajuda os colegas, dá sugestões perante diferentes situações
C4	Sugere hipóteses para a resolução de problemas.
C5	Desenvolve os seus próprios projetos com determinação
C6	Sugere hipóteses para a resolução de problemas.
C7	NO
C8	NO
C9	Dá sugestões perante diferentes situações; realiza projetos com autonomia
C10	NO
C11	NO
C12	NO
C13	NO
C14	NO
C15	NO
C16	NO
C17	NO
C18	NO
C19	NO
C20	NO
C21	NO
C22	NO
C23	NO
C24	NO
C25	NO

NO – não observado

C – Grelha de observação do comportamento social

Criança	Comportamento Social
	Observações:
C1	NO
C2	NO
C3	Interage com os pares de forma adequada.
C4	É um pouco tímida.
C5	NO
C6	NO
C7	É um pouco tímido. Vai tentando integrar-se nas atividades das outras crianças.
C8	NO
C9	É “mandona”, gosta de impor um pouco a sua vontade.
C10	Frequentemente é agressivo com os colegas, batendo-lhes e magoando-os.
C11	Demonstra uma atitude um pouco dominadora em relação aos colegas.
C12	Demonstra alguma dificuldade em colocar-se no papel dos outros.
C13	NO
C14	NO
C15	NO
C16	Interessa-se pelos pares; é meiga com os colegas; interage bastante com a Matilde (as duas entreajudam-se).
C17	Tem-se vindo a integrar no grupo. Por vezes trás doces para partilhar com os colegas.
C18	NO
C19	Interessa-se pelos outros; é simpática.
C20	Tem muita necessidade de chamar a atenção dos outros; por vezes é um pouco agressivo.
C21	Interage adequadamente com os pares, é sensível aos sentimentos e necessidades dos outros.
C22	NO
C23	Interage adequadamente com os colegas, mas opta muitas vezes por brincar sozinha.
C24	Não participa totalmente nos momentos de grande grupo (não canta quanto todos o fazem).
C25	Não participa totalmente nos momentos de grande grupo (não canta quanto todos o fazem). Interage adequadamente com os pares.

NO – não observado

D – Grelha de observação da compreensão do mundo físico e tecnológico

Criança	Compreensão do mundo físico e tecnológico
	Observações:
C1	Gosta de observar elementos do mundo natural.
C2	NO
C3	Conhece alguma terminologia específica de determinados temas (por exemplo, da tourada).
C4	Gosta de brincar na areia e fazer explorações e descobertas.
C5	Gosta de brincar na areia e fazer explorações e descobertas (aprendeu a fazer cimento a partir dela).
C6	Gosta de brincar na areia e fazer explorações e descobertas.
C7	NO
C8	NO
C9	Gosta de observar elementos do mundo natural; gosta de brincar na areia e fazer explorações e descobertas; é observadora quanto ao ambiente que a rodeia.
C10	Gosta de brincar na areia e fazer explorações e descobertas.
C11	É capaz de utilizar o computador, nomeadamente desenhar com o paint.
C12	Usa o computador com frequência, sendo capaz de utilizar um motor de pesquisa e outras ferramentas.
C13	NO
C14	NO
C15	NO
C16	Gosta de brincar na areia e fazer explorações e descobertas.
C17	NO
C18	Conhece fenómenos específicos e fala sobre eles (por exemplo, a tourada).
C19	Gosta de brincar na areia e fazer explorações e descobertas. Gosta de observar elementos do mundo natural
C20	Gosta de brincar na areia e fazer explorações e descobertas; observa as condições metereológicas.
C21	Gosta de brincar na areia e fazer explorações e descobertas.
C22	NO
C23	NO
C24	Gosta de brincar na areia e fazer explorações e descobertas.
C25	Gosta de brincar na areia e fazer explorações e descobertas. Mostrou-se impressionada com os caracóis (algum receio).

NO – não observado

E – Grelha de observação da compreensão do mundo social

Criança	Compreensão do mundo social
	Observações:
C1	NO
C2	Gosta de brincar na casinha.
C3	Capacidade de autoaprentação.
C4	Gosta de brincar na casinha.
C5	Gosta de brincar na casinha.
C6	Gosta de brincar na casinha.
C7	Gosta muito de brincar na casinha.
C8	NO
C9	Gosta de brincar na casinha. Capacidade de autoaprentação.
C10	NO
C11	Gosta de brincar na casinha. Facilidade em fazer amigos, bastante procurado pelos colegas.
C12	Gosta muito de brincar na casinha.
C13	NO
C14	Gosta muito de brincar na casinha.
C15	NO
C16	NO
C17	NO
C18	NO
C19	NO
C20	Escolhe preferencialmente brincar na casinha.
C21	NO
C22	NO
C23	NO
C24	NO
C25	Gosta de brincar na casinha.

NO – não observado

F – Grelha de observação das expressões artísticas

Criança	Expressões artísticas
	Observações:
C1	Gosta muito de cantar em grupo, acompanha sempre as músicas com gestos.
C2	NO
C3	Gosta de cantar, organiza-se com um grupo para ensaiarem uma canção.
C4	Gosta de cantar, organiza-se com um grupo para ensaiarem uma canção.
C5	Gosta de fazer construções na modelagem, utilizando materiais de desperdício.
C6	Gosta de cantar, organiza-se com um grupo para ensaiarem uma canção.
C7	Com frequência usa o guarda roupa e os acessórios da casinha para se vestir e encenar no faz de conta.
C8	NO
C9	Gosta dos trabalhos de expressão plástica e da pintura, demonstrando criatividade.
C10	NO
C11	NO
C12	NO
C13	NO
C14	NO
C15	NO
C16	NO
C17	NO
C18	NO
C19	Gosta de explorar os materiais dos trabalhos de expressão plástica.
C20	Gosta muito de usar os saltos e o avental da casinha.
C21	Usa o guarda roupa e os acessórios da casinha para se vestir e encenar no faz de conta.
C22	NO
C23	NO
C24	NO
C25	Gosta de fazer desenhos e da pintura, explorando o uso das diversas cores.

NO – não observado

G – Grelha de observação da linguagem

Criança	Linguagem
	Observações:
C1	Apresenta um atraso significativo na fala. Mostra falta de confiança quando tem de falar para todo o grupo, mas tem-se sentido um ligeiro aumento desta confiança. Não faz as concordâncias de forma correta. Apesar disto, é uma criança bastante comunicativa.
C2	NO
C3	Discurso bem organizado, mas por vezes revela alguma ansiedade quando fala. É muito comunicativa e participa ativamente nas conversas e discussões.
C4	Discurso bem organizado e dicção muito clara. Não é muito comunicativa.
C5	Discurso bem organizado. Narra histórias e acontecimentos.
C6	Discurso bem organizado. Participa ativamente nas conversas e discussões.
C7	A sua dicção é pouco clara para a idade. Gagueja um pouco, o que pode ser um sinal de pouca autoconfiança.
C8	Participa muito pouco nas conversas de grupo.
C9	É comunicativa, gosta de participar nas conversas. Tem o discurso bem organizado.
C10	Não se envolve nos momentos de comunicação. Evita falar e comunica muito por monossílabos (“sim” ou “não”).
C11	Tem um discurso bem organizado, mas não se prolonga muito nas conversas de grupo.
C12	Gosta de participar nas conversas de grupo, de contar as suas novidades.
C13	Tem o discurso bem organizado e uma dicção bastante clara.
C14	É comunicativa. Sente-se a influência da língua própria da etnia, o que torna o discurso por vezes menos claro.
C15	Não participa muito nas conversas de grupo.
C16	Não participa muito nas conversas de grupo, mas é comunicativa com os pares.
C17	A sua dicção não é totalmente clara. Troca o som “ss” pelo som “ch”.
C18	Tem um discurso bem organizado, a dicção não é ainda totalmente clara. Utiliza corretamente conectores textuais (“e então”, “mas”, “depois”). Gosta de narrar histórias e acontecimentos.
C19	Tem um discurso bem organizado e uma dicção clara.
C20	Tem um discurso razoavelmente organizado, mas uma dicção ainda não muito clara.
C21	NO
C22	NO
C23	Tem um discurso razoavelmente organizado.
C24	Gosta muito de conversar em grupo e sabe esperar pela sua vez de falar. O seu discurso ainda não é totalmente claro.
C25	Não fala muito nas conversas de grupo, mas é comunicativa, procura falar com os colegas e os adultos. Tem o discurso muito bem organizado para a idade.

NO – não observado

H – Grelha de observação da motricidade fina

Criança	Motricidade Fina
	Observações:
C1	Controla bem os pequenos músculos das mãos.
C2	NO
C3	NO
C4	NO
C5	Gosta de fazer construções na modelagem, controla bem os pequenos músculos das mãos.
C6	Gosta de desenhar (com marcadores de diferentes espessuras)
C7	NO
C8	Gosta de desenhar (com marcadores de diferentes espessuras)
C9	Gosta de atividades que requerem destreza manual (trabalhos de expressão plástica, pintura)
C10	Gosta de atividades que requerem destreza manual (fazer nós e jogos de encaixe)
C11	NO
C12	NO
C13	NO
C14	Gosta de atividades que requerem destreza manual (fazer nós; utilizar os utensílios da casinha)
C15	NO
C16	Gosta de jogo que requerem grande destreza manual
C17	NO
C18	Controla bem os pequenos músculos das mãos no uso de marcadores grossos e finos.
C19	Gosta de atividades que requerem destreza manual (encaixe) e de usar instrumentos que requerem precisão (tesoura).
C20	NO
C21	NO
C22	NO
C23	NO
C24	Gosta de atividades que requerem destreza manual (encaixe)
C25	Gosta de atividades que requerem destreza manual (desenho com canetas de diferentes espessuras e pintura com pincéis largos)

NO – não observado

I – Grelha de observação da motricidade grossa

Criança	Motricidade Grossa
	Observações:
C1	Gosta de explorar as estruturas físicas existentes no exterior. Gosta de saltar à corda e tem um bom desempenho nesta atividade. Faz os movimentos básicos de locomoção e amplas movimentações.
C2	Gosta de saltar à corda e tem um bom desempenho nesta atividade.
C3	Gosta de saltar à corda e tem um bom desempenho nesta atividade. Faz os movimentos básicos de locomoção e amplas movimentações.
C4	Gosta de trepar (as grades dos muros da escola). Gosta de saltar à corda e tem um bom desempenho nesta atividade.
C5	Gosta de explorar as estruturas físicas existentes no exterior.
C6	Gosta de explorar as estruturas físicas existentes no exterior.
C7	Faz os movimentos básicos de locomoção.
C8	Gosta de explorar as estruturas físicas existentes no exterior.
C9	Gosta de explorar as estruturas físicas existentes no exterior. Faz os movimentos básicos de locomoção e amplas movimentações.
C10	Gosta de trepar (as grades dos muros da escola). Gosta de andar no escorrega.
C11	Faz os movimentos básicos de locomoção e amplas movimentações.
C12	Gosta de explorar as estruturas físicas existentes no exterior. Gosta de usar as andas (feitas a partir de uns baldes e com cordas)
C13	NO
C14	Gosta de saltar à corda e tem um bom desempenho nesta atividade.
C15	Faz os movimentos básicos de locomoção e amplas movimentações.
C16	Gosta de explorar as estruturas físicas existentes no exterior. Gosta de trepar (as grades dos muros da escola).
C17	NO
C18	NO
C19	Gosta de explorar as estruturas físicas existentes no exterior.
C20	Gosta de explorar as estruturas físicas existentes no exterior. Gosta de trepar e de subir e de andar de trotineta.
C21	Faz os movimentos básicos de locomoção
C22	NO
C23	Gosta de andar no escorrega. Faz os movimentos básicos de locomoção e amplas movimentações.
C24	Gosta de andar no escorrega. Gosta de explorar as estruturas físicas existentes no exterior.
C25	Gosta de explorar as estruturas físicas existentes no exterior.

NO – não observado

J – Grelha de observação do pensamento lógico, conceptual e matemático

Criança	Pensamento lógico, conceptual e matemático
	Observações:
C1	Gosta de fazer jogos no computador. Gosta de jogos de encaixe (leggos)
C2	NO
C3	Gosta de área dos jogos (puzzles)
C4	Gosta de fazer construções Gosta de fazer os puzzles
C5	Gosta de fazer construções na modelagem
C6	NO
C7	NO
C8	NO
C9	NO
C10	NO
C11	Gosta de área dos jogos (puzzles) e de fazer jogos de encaixe.
C12	Gosta de fazer jogos no computador
C13	Gosta de jogos de encaixe (leggos)
C14	NO
C15	Gosta da área dos jogos e de fazer construções com os leggos grandes.
C16	Gosta de jogos de encaixe
C17	NO
C18	NO
C19	Gosta de jogos de encaixe
C20	NO
C21	NO
C22	NO
C23	NO
C24	Gosta de jogos de encaixe
C25	Gosta de fazer os puzzles e de brincar com peças de encaixe.

NO – não observado

Anexo 4 - Ficha 2g do SAC (adaptado)¹⁰

1. Análise do grupo
O que me agrada: A maioria das crianças demonstra muita autonomia e sentido de responsabilidade. As mais jovens no grupo parecem adaptar-se rapidamente e começam a compreender as regras. As dinâmicas relacionais vão evoluindo e as crianças parecem conhecer-se cada vez melhor, desenvolvendo amizades. A grande frequência dos momentos de brincar livre, tanto no exterior como na sala.
O que me preocupa: C22 continua a faltar muito. C10 demonstra uma certa inadaptação às regras e rotinas da sala, e falta de sensibilidade com as outras crianças. É muito pouco comunicativo. A frequência da piscina pode ser um factor positivo para a sua evolução nos aspetos referidos, pois mostrou um aumento notável no bem estar e na implicação. O atraso significativo na fala de C1. Mesmo com um ano pela frente, uma consulta mensal de terapia da fala não é o suficiente e se entrar para a escola nestas condições irá sentir sérias dificuldades em integrar-se no ritmo de aprendizagem, sendo a linguagem fundamental.
2. Análise do contexto
Aspetos positivos: O espaço da sala é muito rico e estimulante, pois existem várias áreas, com uma grande diversidade de explorações possíveis. A possibilidade de dispor da biblioteca sempre que necessário.
Aspetos negativos: O espaço exterior é demasiado cimentado. Contudo, existem alguns materiais e espaços à disposição das crianças, para além de um pequeno espaço com relva e outro com uma terra seca, que as crianças usam como areia. As crianças encontram sempre elementos interessantes e formas de explorarem mesmo os espaços que nos parecem mais despidos.
3. Opiniões das crianças sobre o Jardim de Infância
Aspetos positivos: “Gosto de brincar, de desenhar, (...) de colorir e de pendurar, de fazer trabalhos, e de brincar lá fora.” (C3) “Gosto de brincar lá em baixo com a areia. Gosto de brincar nos cantinhos. Da casinha, porque tem vestidos e comida para fazer.” (C6) “ (...) gosto de fazer tudo. Gosto de ir para o computador (...) eu consigo escrever, consigo jogar jogos.” (C12)
Aspetos negativos: “ Eu não gosto de fazer aqui trabalhos (trabalhos manuais)” (C12)

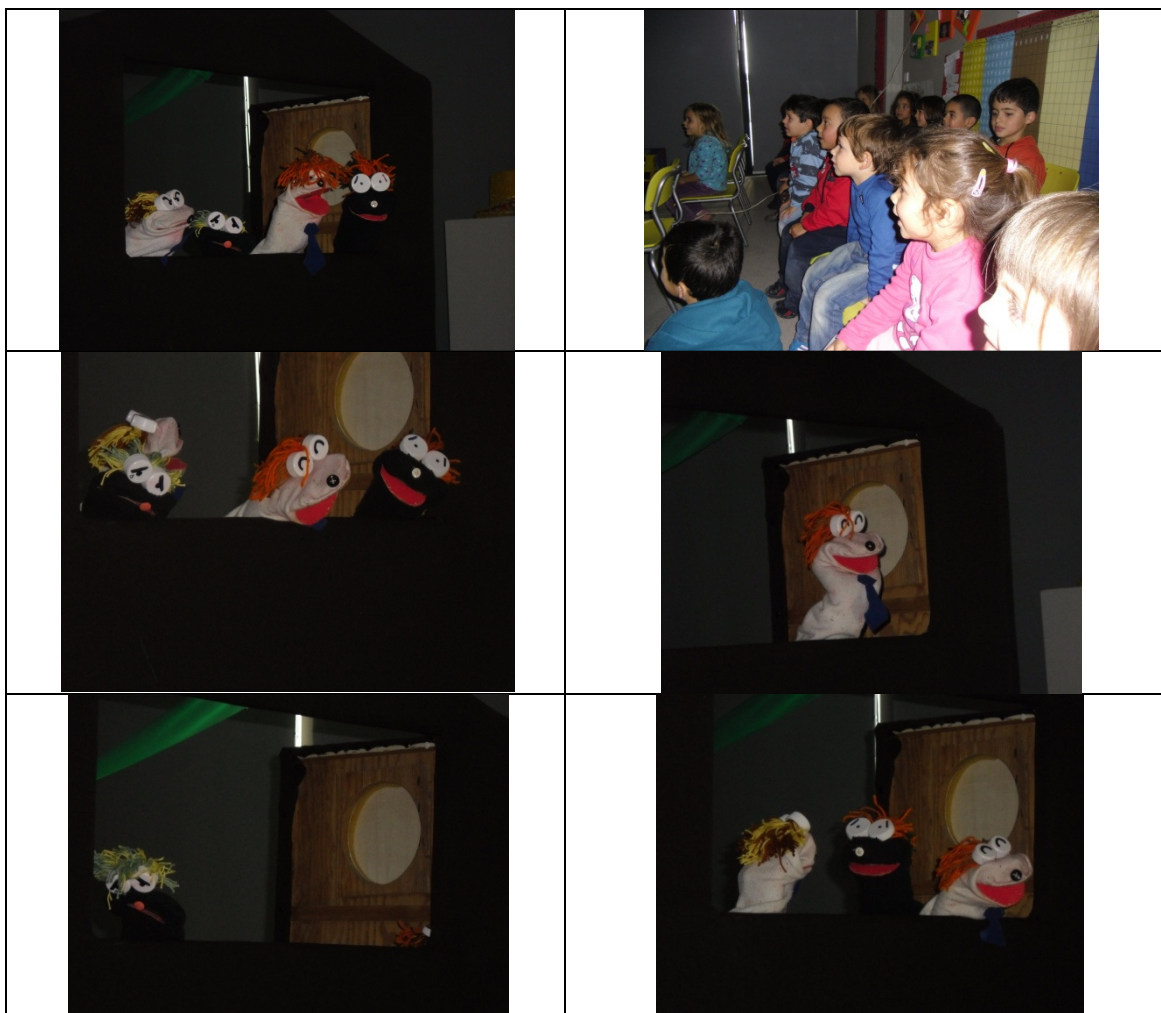
¹⁰ Adaptado do sistema de acompanhamento de crianças (Portugal e Laevers, 2010) e elaborado no final do período de observações da PPSA2.

Interesses ou desejos referidos:

“Uma árvore. (...) para a escalar. Eu sei escalar árvores.” (C3)

“ (...) pintar a parede às corzinhas. Apagávamos esta cor cinzenta da parede. Depois fazíamos quadrados, muitos quadrados na parede e depois pintávamos dentro dos quadrados às corzinhas.” (C6)

Anexo 5 - Fotografias do Teatro dos afetos



Anexo 6 - Observação da participação das crianças na sessão de leitura do livro “Livro dos Medos”

Crianças	A.	B.	C.	D.	Observações
C1	✓	✓	✓	✓	
C2					
C3	✓	✓	✓	✓	Já é capaz de juntar algumas letras para ler a sílaba
C4	✓		✓	✓	
C5	✓	✓	✓		
C6	✓		✓	✓	
C7					
C8			✓	✓	
C9	✓	✓	✓	✓	
C10					
C11					
C12					
C13			✓	✓	
C14					
C15				✓	
C16			✓		
C17			✓		
C18					
C19		✓	✓	✓	
C20					
C21		✓	✓	✓	
C22					
C23					
C24					
C25					

Legenda:

- A. São capazes de fazer previsões sobre aspetos da história, através de elementos do livro (a capa, o título, as imagens, a contracapa, as guardas, ...).
- B. São capazes de fazer inferências (por exemplo, sugerem possibilidades quanto ao que acontecerá a seguir).
- C. Compreendem as ideias principais da história ouvida (sendo capazes de fazer o reconto através de algumas questões).
- D. São capazes de partilhar ideias, emoções e opiniões relacionadas e/ou a partir da história ouvida.

Anexo 7 - Observação das crianças durante o jogo “Gincana do equilíbrio”

Nomes	Equilíbrio na corda (1)			Saltar à macaca (2)			Equilíbrio da bola na raquete (3)			Observações
	a.	b.	c.	a.	b.	c.	a.	b.	c.	
C1			X			X			X	
C2			X		X			X		Ficou extremamente implicado em conseguir transportar a bola com a raquete, pois foi um desafio
C3			X			X		X		
C4	NO					X	X			
C5			X			X		X		
C6			X			X	X			Inicialmente disse que não queria participar, talvez por receio de falhar, mas depois arriscou, e ainda repetiu
C7		X			X			X		
C8			X		X			X		
C9			X			X		X		
C10										Não quis participar
C11										Faltou
C12		X		X				X		
C13										Faltou
C14	NO			NO			X			
C15			X		X		X			
C16	NO			NO			X			
C17		X			X					
C18										Faltou
C19		X				X		X		
C20			X		X		X			
C21		X		X				X		
C22										Não quis participar
C23	NO			NO			X			
C24		X		X			X			
C25										Não quis participar (parecia estar com sono)

Legenda:

1.a. Não consegue

1.b. Equilibra-se com alguma dificuldade

1.c. Percorre-a com facilidade, não pisando o chão

2.a. Não consegue realizar o salto

2.b. Realiza o salto mostrando dificuldade em equilibrar-se ou pouca precisão

2.c. Realiza o salto com facilidade

3.a. Transporta a bola, mas segura-a com mão ou encosta-a a si

3.b. Arrisca transportá-la sem a apoiar, podendo deixá-la cair antes de chegar ao cesto

3.c. Transporta a bola sem demonstrar grandes dificuldades

Anexo 8 – Diálogos dos momentos de acolhimento e reunião de grupo¹¹

A. Acolhimento (3 de Outubro):

Enquanto a educadora fazia a chamada e marcava as presenças (todas as crianças estavam sentadas em redor do tapete, numa grande roda):

Posso tirar a camisola? (C5)

Tanto frio que está! (C3)

Está frio para ti, para ele pode não estar.

Por mim podes tirar à vontade, vais lá fora e penduras a camisola no cabide.

(Educadora)

C5 levanta-se e fica de pé no meio da roda, tapando a visão entre a educadora e as outras crianças, que continuavam a dialogar.

C5 não te importas de sair para nós continuarmos? (Educadora)

C5 sai para pendurar a camisola no cabide.

E a C25 hoje está com a ... naná? É naná? (Educadora, referindo-se à fralda de C25)

Nené, ou nunú. (C3)

Olha C25 daqui a bocadinho vamos guardar a ... (espera que C25 conclua). (Educadora)

Fralda (C25, com a fralda na boca).

O chefe manda sentar com perninhas à chinês. (Educadora, dando início ao jogo)

Todos seguem a indicação, e a educadora ergue as duas mãos para indicar o cessar de cada ordem.

O chefe manda bater palmas. (Todos seguem a indicação)

O chefe manda pôr a língua de fora. (Todos põe a língua de fora, fazendo caretas)

O chefe manda gritar muito alto. (Todos gritam bem alto, tapando os ouvidos)

O chefe manda piscar o olho às garotas e garotos.

Isso é difícil para mim, não consigo (C9).

Aqui não se pode dizer não consigo. Aqui quando não conseguimos aprendemos a conseguir. (Educadora)

Várias crianças piscam os olhos, o que é claramente uma tarefa que lhes exige maior coordenação para piscarem um olho de cada vez. Nem todas as crianças tentam.

Ora bem, vamos contar as novidades? (Educadora)

¹¹ Apresentamos a transcrição de alguns momentos de acolhimento e reunião do grupo, nomeadamente os referidos na análise desta rotina. Tendo em conta que não fizemos um registo sistemático e diário desses momentos, apresentamos alguns deles integralmente, mas também pequenos trechos de outros.

Eu tenho uma surpresa. (C3)

E qual é? (Educadora)

É a minha camisola. (C3)

Tu estás muito gira. (Educadora)

Quem te deu a pulseira, tão gira? (Educadora, dirigindo-se a C5, que brincava com uma pulseira)

Foi a minha prima. (C5)

Mostra. (Educadora)

C5 aproxima-se da educadora e mostra a sua pulseira.

Como é que ela faz isto? (Educadora)

Olha, eu vou tirar para tu veres como é que ela pôs as coisas. (C5)

As outras crianças observam curiosas enquanto esperam que C5 tire a pulseira do pulso.

C5 estica a pulseira para a educadora ver.

Há. Vai enfiando. Mas onde é que ela arranja este material? (Educadora)

A minha tia comprou-lhe para ela me fazer a pulseira. (C5)

Olhem a pulseira de C5 (Educadora, erguendo a pulseira para que todos consigam vê-la).

E é mágica, chama as estrelas. (C5)

Olha e tens novidades? (Educadora)

Eu deixei um prato sujo lá em casa porque comi a última panqueca ao pequeno-almoço. (C5)

Mas tu só comes panquecas homem? Não tens pãozinho lá em casa? (Educadora)

Tenho, mas eu não quero. (C5)

Pois, mas tens de começar a comer pão, está bem?

As panquecas é só de vez em quando...

E tu C6? (Educadora)

Tu disseste que eu tinha uma coisa importante para dizer. (C6)

Há, C6 tem uma informação importante para transmitir.

Ela há bocado quando chegou disse assim. (Educadora)

Eu conto. Eu trouxe lanche que é para quando o meu avô chegar eu tenho lanche na mochila que é para o meu avô não gastar dinheiro a comprar lanche. (C6)

Assim é que é. (Educadora)

C4 tens novidades? (Educadora)

Sim. Um livro. (C4)

O patinho feio! Boa! Quem te ofereceu? (Educadora)

A mãe. (C4)

Tão lindo. Daqui a bocadinho vamos contar está bem? (Educadora)

B. Acolhimento (8 de Outubro):

No momento das novidades:

Fui ao trabalho do pai. (C8)

E o que foste lá fazer? Ajudar? (Educadora)

Não. Fui almoçar. (C8)

E o que é que almoçaste? (Educadora)

Pão. (C8)

Com o quê? (Educadora)

Ovo. (C8)

E mais? (Educadora)

E salada. (C8)

C. Reunião de grande grupo após o almoço (9 de Outubro):

Todos os dias quando eu vou dormir o meu pai conta-me duas histórias. Conta-me uma com história a sério e outra inventada. (C6)

E tu gostas? E quando é que tu contas uma história ao teu pai, já pensaste nisso?

(Educadora)

Uma vez é o meu pai, depois sou eu, depois é o meu pai, depois sou eu, depois é o meu pai... (C6)

...

De manhã C6 tinha chorado bastante na piscina, sem nenhum motivo aparente, pelo que a educadora quis falar com ela sobre o assunto:

O que é que se passou para teres chorado tanto na piscina, de manhã? Tens de me explicar, para eu te poder ajudar. (Educadora)

(silêncio da criança)

Qual é o teu problema na piscina? (Educadora)

Gosto da piscina. (C6)

Se gostasses da piscina não tinhas feito a birra que fizeste hoje. O que é que se passou?

Porque é que fizeste aquela birra? (Educadora)

(a criança permanece em silêncio enquanto olha e mexe nas suas meias e sapatilhas)

O que é que tu não gostas na piscina? (Educadora)

Nada. (desta vez olha a educadora, mas continua a mexer nas suas meias e sapatilhas)

(Criança C6)

Gostas de tudo? (Educadora)

(a criança acena afirmativamente com a cabeça)

Então porque é que fizeste a birra? (Educadora)

Por nada. (C6)

Não se faz uma birra por nada!

Eu acho que sei porque é que a Mariana não gosta da piscina. Ela tem medo. (C3)

C3, mas eu quero que seja C6 a responder-me, que já é uma menina crescida.

Não gostas do teu fato de banho, C3? (Educadora)

(a criança acena afirmativamente com a cabeça)

Não gostas da tua touca? (a criança acena afirmativamente com a cabeça, de novo)

Das chinelas, não gostas? (Educadora)

Sim (C6, com o dedo polegar na boca)

Então do que é que não gostas? (Educadora)

Não gosto da piscina (com uma voz “abebezada”) (C6)

Porquê? O que é que tu não gostas? (Educadora)

(silêncio)

Diz lá, que é para falarmos com o professor.

É feia? Diz lá, de que é que tu não gostas. (Educadora)

Não gosto da piscina. (C6)

Não gostas? Porquê, achas feia? (Educadora)

C6 acena afirmativamente

É a cor que não gostas? (Educadora)

C6 acena de novo afirmativamente

Temos de dizer ao professor (Educadora)

Para pintarmos (C6)

Para pintar de outra cor. (Educadora)

D. Acolhimento (15 de Outubro):

Vamos às novidades? C15... tens alguma coisa para nos contar do teu fim-de-semana?

(Educadora, iniciando pela primeira criança sentada na ponta da roda que formavam no tapete)

Eu tenho novidades! Eu tenho novidades! (C5, impaciente)

Pois C5, mas então esperas pela tua vez, porque os outros meninos também têm.

Mas a minha é rápida. (C5)

Também as dos outros meninos. (Educadora)

C15 tens alguma coisa para nos contar do teu fim-de-semana? (Educadora)

Tenho, tenho uma surpresa. São as sapatilhas. (C15, mostrando as sapatilhas novas com orgulho, dado que já há alguns dias que a educadora lhe tinha sugerido que trocasse as suas botas, bastante grandes, por uma sapatilhas, para que fosse mais prático na piscina)

Aleluia! São do Benfica, lindíssimas. Quem comprou? (Educadora)

Foi a minha mãe. (C15)

Muito giras! Mostra lá aos meninos. E aquelas botas do tamanho do mundo onde estão? (Educadora)

Hã...ficaram em casa. (C15)

Eu também não sou do Benfica. (C17)

Não és? (Educadora)

A minha mãe é do sporting, do verde. (C21)

C4 tens novidades? (Educadora)

Tenho. Uns sapatos novos, olha. (C4)

Umhas botas. Eu adoro. Vai aí para o meio que eu adoro essas coisas.

Tão lindas. Onde compraste? (Educadora)

Eu já tinha há muito tempo. (C4)

Eu adoro é as coisas que aparecem lá em vossas casas, caem do céu aos trambolhões. (Educadora)

As crianças ficam divertidas e riem-se a plenos pulmões.

Ninguém comprou, C4? (Educadora)

Comprou, a mãe deu à minha irmã mas agora já não lhe servem. (C4)

Há! Então foi a mãe que comprou. (Educadora)

E ontem eu calcei estas botas e sabes o que é que aconteceu? Perdi uma. Dá um risinho.
(C4)

Olha lá, e as meias, com uns corações? Estão muito apaixonadas essas meias.
(Educadora) C4 dá um risinho.

C20 dá um grito alto.

Olha C20 se voltas a gritar dessa forma eu ponho-te fora da sala. É isso que tu queres?
(Educadora)

Não. (Responde C20 baixinho)

Então se não, não voltas a fazer isso. (Educadora)

C17, novidades de fim-de-semana. Conta lá. (Educadora)

Tenho uma surpresa. (C17)

Eu não quero ver surpresas, eu gostava das novidades! O que é que fizeram, o que é que não fizeram, onde foram passear. Não houve escola, fizeram alguma coisa! Foste passear? (Educadora)

Eu uma vez fui comprar um bayblade e não estava a encontrá-lo. (C17)

E encontras-te? (Educadora)

Não, eu ainda não sei. (C17)

Ai é um espacial que tu queres? Ainda não conseguiste? (Educadora)

Algumas crianças interrompem, pedindo para irem à casa de banho.

Sabes, eu já tenho um telemóvel. (C17)

Tu já tens um telemóvel?! Para telefonar a quem? (Educadora)

Só que ainda não dá o telemóvel. (C17)

Há. É faz de conta? (Educadora)

Ele tem um cartão, mas ainda não tem aquela coisa. (C17)

Que coisa? (Educadora)

Aquele cartão muito grande. (C17)

Dá para ligares para a tua namorada. Que eu já sei que tu tens uma namorada.
(Educadora)

C17 acena negativamente com a cabeça, com um sorriso.

E tu C19, tens alguma novidade? (Educadora)

Não. Tenho um boné. (C19, com orgulho)

Quem te deu esse carapuço? (Educadora)

Foi a avó. (C19)

Que giro. (Educadora)

Foi uma senhora que fez. Igual ao de uma camisola. (C3)

Ai foi? Ora deixa ver. Isto é feito à mão? (Educadora)

É. É cosido. (C3)

E tu, C8? (Educadora)

Eu tenho uma novidade. (C8, mostrando um pião)

Quem te deu, meu amor? (Educadora)

Foi o pai. (C8)

E tu C3? O teu fim-de-semana? (Educadora)

Tenho uma surpresa e uma novidade. (C3)

Conta lá. (Educadora)

Isto, que a mãe nos deu. É da GNR, dos acidentes. (C3, mostrando um pequeno bloco de papéis)

Olha lá, e a aventura no comboio?

A avó Milu estava onde? Na estação? (Educadora)

Foi para o comboio. (C3)

Veio de comboio do Porto, até Aveiro. (Educadora)

Sim, e depois nós fomos para o comboio, eu e C19. (C3)

A avó Lurdes levou-vos ao comboio, à avó Milu. (Educadora)

Depois, veio um táxi quando parámos para sair do comboio. (C3)

Onde? Em que estação? (Educadora)

Naquela estação de Aveiro. (C3)

Então, a avó Lurdes levou-vos à avó Milu. (Educadora)

Nós estávamos em casa a arranjar-nos e depois fomos para a estação e fomos ter com a avó Milu. (C3)

E depois apanharam o comboio para... (Educadora)

Para ir para o Porto.

E depois nós paramos na estação... (C3)

Como é que se chama a estação? (Educadora)

Haa... (C3)

São Bento? (Educadora)

Não, não é São Bento. (C3)

É Campanhã? (Educadora)

É São Bento, mas só que é Porto São Bento.

Depois apanhamos um táxi e fomos para casa e depois brincamos com a Lara, que é uma amiga nossa. (C3)

C5, finalmente! Olha, eu vou-te dar um beijinho, anda cá. Sabes porquê? Porque tu soubeste esperar. A educadora dá-lhe um beijo. Viste, custou muito esperar? (Educadora)

Não, um bocadinho. (C5)

Mas tu soubeste esperar, em silêncio. Muito bem. (Educadora)

Hoje quando eu ia levar a minha mãe à escola vi a GNR, para disse que estava lá uma pedra a deitar muita água, para termos cuidado com a pedra. E a água ia para o meio da estrada. (C5)

Há. Se calhar foi alguma rutura de um cano. E a GNR estava lá para avisar? (Educadora)

Estava. (C5)

Sabes que a mãe de C3 é GNR? (Educadora)

Ela já mudou de sítio. (C3)

A mãe de C3 é GNR. Estava em Mafra e agora está em... (Educadora, esperando que C3 conclua)

Em Santarém. (C3)

Olha a minha surpresa. (C5)

Mostra-me. (Educadora)

É o apito da minha mana, para apitar lá fora. Olha aqui. Sopra levemente no apito para demonstrar. (C5)

Boa. Mas os meninos não podem usar isso. Só tu, está bem? (Educadora)

Porque se não tem micróbios. (C9)

Exatamente. (Educadora)

Não pode andar de boca em boca. (C19)

C18, e tu? (Educadora)

Tenho uma surpresa. (C18)

Mostra meu anjo lindo. (Educadora)

C18 levanta-se e aproxima-se da educadora com uma postura importante, exibindo o seu relógio de pulso.

Ai que eu estou deslumbrada. Que horas são? (Educadora)

C18 contempla o relógio durante um momento.

Este relógio dá luz. (C18)

Quem deu este relógio? (Educadora)

Nós queremos ver. (C9)

Foi a minha mãe. (C18)

Foste passear com a tua mãe? (Educadora)

C18 acena afirmativamente com a cabeça.

Onde foste? (Educadora)

Sim, fui ao Decatlon. (C18)

Fazer o quê? (Educadora)

Comprar um relógio. (C18)

Boa. Então agora tens que aprender a ler as horas. (Educadora)

C3 foi minha amiga e deu-me um cartão da GNR. (C5)

C21 tens novidades? (Educadora)

Tenho uma surpresa. (C21, com os braços cruzados)

Então mostra. (Educadora)

C21 abre os braços, exibindo a sua camisola.

Há... Do Faísca Mackween não é? Quem deu a camisola? (Educadora)

Foi a minha mãe. (C21)

Boa. É muito gira.

C24, tens novidades? (Educadora)

Sim. (C24)

Conta lá meu anjo. (Educadora)

Botas. (C24, abanando os pés)

Mostra! Ai são tão lindas. Foi a mãe que comprou? (Educadora)

Sim. (C24)

C25, vamos arrumar a nonô, meu amor? (Educadora, referindo-se à fralda de C25, a criança mais nova da sala)

C25 acena negativamente com a cabeça.

Olha só um bocadinho. Assim muito pequenino, pode ser? C25 acena afirmativamente desta vez. Pronto. Tens novidades? (Educadora)

C25 acena negativamente.

C14, tens novidades? (Educadora)

Sim. (C14)

Conta. (Educadora)

Hoje não há piscina. (C14)

Sim. E tu não gostas de ir à piscina? É amanhã. (Educadora)

Ele não vem. (C14, referindo-se a C2)

C2 também vai, se não eu zango-me com ele, e com C22, que amanhã também tem que ir, estás a ouvir C2? (Educadora)

Ele tem medo da água. (C2)

Olha ele vai para a piscina e depois quem decide para onde ele vai não sou eu, é o professor que está lá. Está bem? Quem é o teu professor? (Educadora)

Não sei. (C2)

Tu ainda não foste. Pois. Tu amanhã tens de ir C2, e C22 também. (Educadora)

C10, tudo bem meu amor? (Educadora)

Sim. (C10)

Boa.

Olha pergunta a C10 se não gosta de ir à piscina. (Educadora, dirigindo-se a C2)

C10 não gostas de ir à piscina? (Educadora)

C10 acena afirmativamente com a cabeça

É bom não é meu anjo?

C7, novidades meu amor, tens? (Educadora)

C7 acena negativamente com a cabeça.

C1, novidades? (Educadora)

Tenho uma surpresa. (C1)

Novidades, que quero novidades. Vocês vão sempre para as surpresas... Novidades do teu fim-de-semana. (Educadora)

Tenho um porco.

É pequenino. (C1)

Pequenino? É um leitãozinho. E onde é que está o porco? (Educadora)

Está em casa da avó. (C1)

Olha, e quem comprou o porco? (Educadora)

Foi a mãe. (C1)

Então o porco é da mãe? (Educadora)

Sim, é meu e da mãe. (C1)

E quem é que lhe dá comer? (Educadora)

Sou eu. (C1)

E que comer lhe dás? (Educadora)

Abóbora. (C1)

C6 começa a cantar uma canção sobre um porquinho.

Olha vamos cantar essa canção: “O porquinho foi à horta, e comeu uma bolota (bis), O cão também lá quis ir, mas fecharam-lhe a casota (bis), é benfeita porque o cão tem a mania de ser espertalhão (bis)”. Tens de cantar essa música à tua avó e à tua mãe, está bem C1? (Educadora)

A tua novidade C20? (Educadora)

O meu avô comprou-me um carrinho do faísca mackween. (C20)

O teu avô não estava na Alemanha? Já veio? (Educadora)

Já. (C20)

Quando é que ele veio? (Educadora)

Ontem. (C20)

Há. E ele trouxe-te um carrinho? (Educadora)

É do faísca e tem uma porta. E estava lá tanta gente! (C20)

Onde? (Educadora)

No avião. (C20)

Ai tu foste buscar o avô ao aeroporto? Tu viste os aviões? (Educadora)

C20 acena afirmativamente com a cabeça. *Estava lá muitos. (C20)*

Muitos aviões? (Educadora)

Sim. (mostrando as duas mãos abertas) E depois fui no avião e estava lá tanta gente. E estava um avião no céu. E depois tinha uns óculos assim (coloca as mãos nos ouvidos). (C20)

Uns óculos nas orelhas? Eu pensava que os óculos eram para a cara. (Educadora)

Era para os senhores ouvirem o que os outros senhores estão a dizer. (C9)

Há, uns auscultadores.

Mas também há outros auscultadores, será que são para ouvir? (Educadora)

São na boca. (C3)

Um auscultador na boca? (Educadora)

Eu vi uns senhores com uma... eu não sei como é que se chama... era uma... eu não sei bem dizer... mas era uma coisa que estava na boca e também estava nos ouvidos, podiam ouvir (C3)

Então e na boca para que é? (Educadora)

No ouvido é para segurar e para ouvir, e na boca é para falar. (C3)

Há!

Mas olhem, há auscultadores que não são para ouvir. São para quê?

Para tapar os ouvidos. (C3)

Para não se ouvir o quê? (Educadora)

O barulho. (C21)

Porque há pessoas que trabalham em sítios muito barulhentos, que fazem mal aos nossos ouvidos. (Educadora)

C16 tens uma novidade? (Educadora)

C16 acena negativamente.

C6, e tu? (Educadora)

Tenho uma surpresa. (C6, mostrando as sapatilhas).

Tão lindas. Quem comprou? (Educadora)

Foi a minha mãe. (C6)

São giras. Comprou onde? (Educadora)

Não sei como é que se chama. (C6)

Tu não foste com ela? (Educadora)

Fui, mas não sei como é que se chama a loja.

E tenho uma novidade. Tenho uma pasta que lava os dentes com uma parte que lava os dentes à frente e uma que lava a língua atrás. (C6)

Uma escova. Boa! (Educadora)

E nós, C9? (Educadora)

Tenho uma surpresa. (mostra um pequeno brinquedo eletrónico, e depois o seu vestido)

Ai eu adoro esse vestido, muito bem! (Educadora)

E. Acolhimento (5 de Novembro):

C20 começou a pontapear um colega nos pés. Quando lhe pedimos que se sentasse, tal como os colegas, ele fez uma grande birra, gritando perturbadoramente e esperneando. Retiramo-lo da sala e tentamos conversar com ele sobre o que sentia:

Porque é que tu gritas dentro da sala? (Investigador)

Eu queria ir para a escola do meu irmão e ele não deixou. (C20)

E tu ficaste triste? (Investigador)

Sim... (C20)

E por isso é que tu gritas? (Investigador)

É... (C20)

E achas que os meninos da sala têm culpa? Adianta alguma coisa tu gritares?
(Investigador)

Não. (C20)

F. Acolhimento (19 de Novembro):

A criança C3, num dos momentos do acolhimento, em que perguntamos a cada menino se estava tudo bem, respondeu que não.

Porquê? (Investigador)

Estou triste, porque a mãe de manhã vestiu-me e depois foi-se embora. E na sexta-feira não vai poder ir à entrega das bandeiras. Vou só eu, a minha irmã e a avó. (Criança C3)

G. Acolhimento (26 de Novembro):

Tudo bem C3? (Investigador)

A mãe vem na quarta-feira. (A3)

E tu estás contente? (Investigador)

Sim. (A3)

H. Reunião de grande grupo após o almoço (28 Novembro):

Olhem, eu acho que nós temos um problema. É que todos os meninos querem ajudar a dar o leite todos os dias. (Investigador)

Olha para dar o leite e tocar a caixinha de música querem todos, chamar os meninos para fazer comboio, pôr o relógio, fazer muitas coisas. Eu acho que é melhor fazermos assim, imagina que era como C6, que era sempre C6 a fazer as coisas numa semana.
(C3)

E como é que podemos resolver esse problema? (Investigador)

Olha nós podíamos fazer um mapa com as coisas das tarefas, do relógio, do leite, chamar os meninos para o comboio. (C3)

Então espera que temos de registar. Diz lá o que é que temos de fazer nesse mapa. (Investigador)

Primeiro tens de fazer as caras dos meninos. (C3)

As fotografias? (Investigador)

Depois o nome em cima das caras. E depois em cima, podíamos escrever quem chamava os meninos para fazer o comboio (C3)

Isso que estás a dizer já são as tarefas não é? (Investigador)

Sim. (C3)

Então diz lá que tarefas são. (Investigador)

Os que vão chamar para o comboio, dar leite, estar no relógio. (C3)

E o que é isso de estar no relógio? (Investigador)

Os que vão fazer aquilo do relógio, aquele relógio. (C3)

Há, este relógio! Vão acertar o relógio. (Investigador)

O relógio das horas. (C9)

E o ajudante do dia. (C3)

E o que é que faz o ajudante do dia? (Investigador)

É ajudar as pessoas a arrumar. (C3)

Agora vamos ouvir C6 (que tinha o dedo no ar). (Investigador)

Cada dia devia ir um menino que ainda não foi. (C6)

Exatamente. Deve ser sempre um menino diferente. (Investigador)

Olha eu tenho uma coisa mais fácil.

Se fizermos muitas caixinhas de música. (C5)

Pois é, ainda falta essa tarefa. Se já a colocarmos no mapa, depois não precisamos de estar a decidir quem é quando for necessário. (Investigador)

Olha e uma menina e um menino escusam de dar o leite, vão todos buscar o leite. (C5)

Mas não achas que isso depois dava alguma confusão, andarem os meninos todos de pé?

Fazemos assim, vamos todos pensar no assunto, está bem? (Investigador)

Ainda não mostraram os crachás. Eu sei onde é que eles estão. (C9)

E o que são os crachás? (Investigador)

Os crachás são de dar o leite, mudar o relógio, ... Queres que eu vá buscar? (C9)

C9 foi buscar os crachás.

Então e o que é este cor-de-rosa? (Investigador)

É do relógio. (C9)

E este aqui vermelho? (Investigador)

É do leite. (C9, C13, C3)

E este preto? (Investigador)

É o ajudante do dia. (C5)

É o comboio. (C3)

É o comboio ou o ajudante do dia? (Investigador)

Não, é o comboio. O branco é o ajudante do dia. (C3)

Olhem mas agora temos mais uma tarefa, a caixa de música.

Se calhar temos de arranjar outro crachá, não é? (Investigador)

Um crachá verde. (C13)

I. Acolhimento (6 Dezembro):

C4, hoje estás triste? (Investigador)

Sim. (C4)

Porquê? (Investigador)

Porque de manhã a minha avó não me deixou ir à lata das bolachas, porque eu estava atrasada.

...

C10 chegou à sala enquanto preenchíamos o quadro das presenças. Cumprimentou C20 com um aperto de mão e, sem se aperceber, sentou-se à frente do quadro:

Olha, não podes estar aí, porque tapas o quadro. Chega-te para aqui. (C20)

C10 se afastou um pouco para o lado.

Anexo 9 – Quadros de síntese final da análise de dados

A. Competências sociais e emocionais promovidas ao longo das atividades

Categorias	Sub-categorias	Sub-competências	Atividades								i)	ii)	iii)
			1	2	3	4	5	6	7	8			
A. Autoconsciência	I. Autoconsciência emocional	A	X		X					X	3	5	22
		B			X					X	2		
	II. Gestão das emoções	C					X		X	X	3	17	
		D				X			X	X	3		
		E			X					X	2		
		F	X			X	X	X	X	X	6		
		G					X		X	X	3		
	III. Controle produtivo das emoções	H		X	X	X	X	X	X	X	7	10	
		I				X			X	X	3		
B. Consciência do outro	I. Empatia	J	X		X			X		X	4	21	51
		K		X	X			X		X	4		
		L		X	X			X	X	X	5		
		M	X	X	X	X	X	X	X	X	8		
	II. Gestão das relações	N	X								1	30	
		O	X	X	X			X	X	X	6		
		P	X	X				X		X	4		
		Q								X	1		
		R		X				X	X	X	4		
		S	X		X		X	X	X	X	6		
		T	X	X	X		X	X	X	X	7		
		U									0		
		V								X	1		
		iv)			9	8	11	5	7	11	12		

Legenda:

- i) Número de atividades que promoveram cada uma das sub-competências socioemocionais
- ii) Número de vezes em que foram promovidas sub-competências socioemocionais em cada uma das sub-categorias
- iii) Número de vezes em que foram promovidas sub-competências socioemocionais em cada uma das categorias

G - Ausência de sentimentos de solidão e ansiedade social

H - Atitudes responsáveis, como concentração na tarefa entre mãos e mais atenção

I - Autocontrole e menos impulsividade

J - Percepção dos sentimentos dos outros, nomeadamente através de sinais emocionais não-verbais

K - Compreensão e sensibilidade com os

iv) Número de sub-competências socioemocionais promovidas em cada uma das atividades

- 1 – Teatro dos afetos
- 2 – A nossa caixa das emoções
- 3 – Sessão de leitura “Livro dos medos”
- 4 – Pinceladas de emoções
- 5 – Gincana do equilíbrio
- 6 – Sessão de leitura “Desculpa!”
- 7 – Rosquilhas com a avó
- 8 – Acolhimento e reuniões de grande grupo

A - Reconhecimento e identificação das próprias emoções

B - Compreensão das causas dos sentimentos

C - Boa gestão do stress (tolerância à frustração e controlo da ira)

D - Ausência (ou ocorrência menos frequente) de comportamentos agressivos ou autodestruidores (redução das ofensas verbais, lutas e perturbações do ambiente educativo)

E - Expressão verbal da ira, sem lutar, e de outros sentimentos

F - Sentimentos positivos a respeito de si mesmo, da escola e da família

pensamentos, sentimentos e intenções dos outros
L - Abertura à escuta dos outros, aceitando e compreendendo a sua perspetiva (diálogo recíproco)

M - Compreensão do funcionamento do mundo social (capacidade de lidar com situações sociais, por ex. facilidade em fazer amigos)

N - Autoapresentação eficaz (expressividade, carisma)

O - Abertura e capacidade de comunicação

P - Resolução de conflitos e negociação de desacordos ou outros problemas de relacionamento

Q - Alegria e envolvimento com os colegas (ser «pró-social»)

R - Interação harmoniosa com os outros, nomeadamente a nível não-verbal

S - Respeito pelo outro

T - Partilha, cooperação e ajuda

U - Procura pelos colegas (ser considerado e solicitado pelos outros)

V - Interesse pelas necessidades dos outros e ação adequada a essas necessidades

B. Atitudes manifestadas pelo adulto ao longo das atividades

Categorias	Atitudes	Atividades								i)	ii)
		1	2	3	4	5	6	7	8		
Modelar competências sociais positivas	A					X			X	2	9
	B	X	X	X			X		X	5	
	C			X					X	2	
Desenvolver competências sociais positivas	D	X	X				X		X	4	16
	E						X		X	2	
	F	X		X			X		X	4	
	G		X	X		X	X	X	X	6	
Sensibilidade	H							X	X	2	17
	I		X	X			X		X	4	
	J				X	X		X	X	4	
	K	X	X	X		X	X	X	X	7	
Estimulação	L		X		X	X	X	X	X	6	20
	M	X	X	X	X	X	X	X	X	8	
	N						X	X	X	3	
	O						X	X	X	3	
Promoção da autonomia	P				X	X	X	X	X	5	13
	Q		X	X	X		X		X	5	
	R	X	X						X	3	
iii)		6	9	8	5	7	13	9	18		

Legenda:

i) Número de atividades em que adulto

H - Contacto físico adequado (retribuir o beijo da

evidenciou cada uma das atitudes indicadas

- ii) Número de vezes que o adulto evidenciou atitudes relativas a cada uma das categorias
- iii) Número de atitudes evidenciadas pelo adulto em cada uma das atividades dinamizadas

- 1 – Teatro dos afetos
- 2 – A nossa caixa das emoções
- 3 – Sessão de leitura “Livro dos medos”
- 4 – Pinceladas de emoções
- 5 – Gincana do equilíbrio
- 6 – Sessão de leitura “Desculpa!”
- 7 – Rosquilhas com a avó
- 8 – Acolhimento e reuniões de grande grupo

- A – Ser gentil
- B - Escutar
- C - Estabelecer relações empáticas e cooperantes
- D - Motivá-las a conversar sobre os conflitos
- E - Encorajar os mais tímidos e isolados a fazerem amigos
- F - Ajudá-las a compreender os sentimentos dos outros
- G - Providenciar oportunidades de trabalho conjunto, de realização de projetos comuns e significativos

criança, mas nunca dar beijos e abraços indesejados ou forçados)

I - Demonstrar atenção e disponibilidade de escuta, mostrando que o que a criança diz é importante e tido em conta

J - Ser empático e compreensivo, ajudando a criança quando necessário, ouvindo-a e compreendendo aquilo que ela sente

K - Aceitar e valorizar a criança enquanto pessoa, tendo em conta a sua opinião

L – Compreender os interesses das crianças, planeando atividades e possibilitando o acesso a informação que lhes deem resposta

M - Criar um espaço de descoberta, de experimentação, de pensamento e de expressão

N - Diversificar a oferta de atividades, materiais, ideias, questões, entre outros

O - Enriquecer a ação da criança, a sua comunicação e pensamento

P - Ser sensível às necessidades de exploração e experimentação ativa das crianças

Q - Estar aberto às ideias, projetos, interpretações e interesses das crianças

R - Envolver a criança na resolução dos conflitos, nomeadamente no estabelecimento de acordos e das regras do JI