



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de Portalegre



Creche: um contexto para interagir e crescer emocionalmente

Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sandra Isabel da Silva Rodrigues

Orientadora: Professora Doutora Amélia Marchão

Coorientadora: Mestre Rosalina Correia

Portalegre, dezembro de 2012



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de Portalegre



Creche: um contexto para interagir e crescer emocionalmente

Prática de Ensino Supervisionada

Relatório Final orientado pela Professora Amélia de Jesus Marchão e coorientado pela
Mestre Rosalina Correia

Sandra Isabel da Silva Rodrigues

Portalegre, dezembro de 2012

AGRADECIMENTOS

O presente Relatório Final, teve o contributo de várias pessoas que são fundamentais na nossa vida e que sem as quais, muito provavelmente, não teria percorrido este trajeto tão importante para a minha formação profissional.

Deste modo, apresento aqui o meu agradecimento a todas as pessoas que me apoiaram e ajudaram diretamente e indiretamente ao longo de todo este percurso:

Primeiro quero agradecer ao meu primo Marco, porque foi ele o impulsionar de tudo isto, foi ele que nunca deixou de acreditar em mim e que sempre me motivou para não desistir dos meus sonhos.

Também tenho muito à agradecer à minha família, principalmente, aos meus pais, tios, irmão, primas e primos por todo o investimento, esforço e apoio que me deram, nesta etapa tão importante na minha vida.

À Professora Rosalina Correia, pela disponibilidade, sugestões e críticas construtivas.

À Professora Doutora Amélia Marchão, pela sua disponibilidade em todos os momentos do percurso.

O meu sincero obrigado a todos os meus amigos que estiveram sempre presentes e que me apoiaram incondicionalmente, acreditando sempre nas minhas capacidades. Em especial, para a Inês e para a Joana, pela vossa amizade, disponibilidade e carinho.

A todos os Professores e Educadores que se cruzaram comigo nesta longa etapa, pela vossa partilha de conhecimentos, pois com vocês aprendi muito sobre a profissão que pretendo exercer.

Um muito obrigado a todas as crianças que fizeram parte desta minha caminhada, por partilharem comigo momentos especiais e por me transmitirem conhecimentos essenciais para a minha futura vida profissional.

Um último agradecimento a quem, de alguma forma, contribui para todo este processo.

RESUMO

Considerando que as interações têm um papel crucial na vida dos indivíduos, principalmente para o seu desenvolvimento, este relatório debruça-se sobre a importância que a interação social assume para o Educador e a criança e a sua influência no contexto de sala de atividades.

O Relatório Final apresenta a importância das interações, mas também refere as emoções e a forma como estas influenciam as interações, neste contexto, a vinculação precoce é também objeto de análise, sobretudo quando a criança é muito pequena.

Neste trabalho é apresentado um projeto de investigação-ação tendo como base um grande objetivo: a compreensão das interações sociais bem como o seu papel no desenrolar das atividades da creche. O papel das emoções é igualmente abordado como fator interveniente nas relações dentro da sala de atividades.

Palavras-chave: Interação social, creche, emoções, vinculação precoce e qualidade.

ABSTRACT

Whereas interactions play a crucial role in the lives of individuals, mainly for its development, this report focuses on the importance of social interaction takes for the Educator and the child and its influence in the context of activity room.

The Final Report presents the importance of interactions, but also relates the emotions and how they influence interactions in this context, linking early is also an object of analysis, especially when the child is very small.

This paper presents an action research project based on a large goal: understanding social interactions and their role in the conduct of the activities of understanding social interactions and their role in the conduct of the activities of the nurse. The role of emotions is also addressed as intervening factor in relations within the activity room.

Keywords: Social interaction, daycare, emotions, linking early and quality.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	7
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
1. O ambiente educativo na creche: as interações entre educador-criança	10
2. Emoções	24
3. Vinculação	30
PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	
1. Percurso e contexto	34
1.1. Identificação e justificação da metodologia utilizada	35
1.2. Identificação do contexto onde decorre a ação	38
1.2.1. Caraterização da Instituição	38
1.2.2. Caraterização do Grupo de Crianças	44
1.2.3. A Educadora Cooperante	47
1.3. Instrumentos da recolha de dados	59
2. Ação em contexto	59
2.1. Descrição da ação	60
2.2. Reflexão Específica dos resultados	65
2.3. Reflexão Global sobre a ação	69
CONCLUSÃO	75
BIBLIOGRAFIA	79
ANEXOS	84

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no contexto da Prática de Ensino Supervisionada no Mestrado em Educação Pré-Escolar. Para além, da nossa experiência no contexto de Creche, também desenvolvemos uma investigação sobre um tema relevante para a futura prática profissional.

Para a elaboração do projeto de investigação-ação escolhemos como tema central as Interações entre Educador e a criança, porque para além de ser um tema transversal à prática do Educador, este deve tomar consciência dessas interações da sua implicação, pois “o ser humano (...) tem de fazer uma longa aprendizagem do seu modo de proceder. Essa aprendizagem é feita pelas relações que se estabelecem com o meio, isto é, o valor educativo das relações da criança com os educadores” (Muralt, 1976: 339).

Apesar das primeiras interações das crianças serem no meio familiar destas, os estabelecimentos de ensino também se tornam fundamentais para a interação das crianças com outros indivíduos, pois

“a escola é a primeira experiência social da criança, a sua primeira saída do meio familiar. Pela primeira vez tem de enfrentar relações humanas e afirmar a sua actividade num outro meio que não o da família. (...) É uma prova importante para a sua evolução (...)” (Muralt, 1976: 339).

Deste modo, as interações das crianças com outros indivíduos são elementos fulcrais à vida em sociedade, porque é através destas que as crianças desenvolvem as suas capacidades e aprendem a relacionar-se com os outros, construindo os seus conhecimentos acerca do mundo que as rodeiam. Segundo Oliveira (2008), “a interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico”

Desta forma, concluímos que as crianças aprendem e adquirem os seus conhecimentos através das interações com os outros, principalmente, com os seus familiares e com os sujeitos que se encontram nas instituições de ensino. Destes sujeitos, o Educador é nomeado como o elemento chave, pois é este que organiza o ambiente educativo, que por sua vez, é considerado como “(...) o suporte do trabalho curricular do educador” (Ministério da Educação [ME], 1997: 31).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação em Pré-Escolar,

“Esta organização diz respeito às condições de interação entre os diferentes intervenientes – entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos – e à gestão de recursos humanos e materiais que implica a prospecção de meios para melhorar as funções educativas da instituição.” e de modo a criar “(...) um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.”

Portanto, denota-se a importância que as interações detêm relativamente à organização do ambiente educativo e, conseqüentemente, ao desenvolvimento das crianças, sendo o Educador um elemento mediador. O modelo High Scope considera que as interações entre adulto-criança representam um dos princípios básicos do Currículo.

Neste sentido, um dos objetivos deste relatório final é demonstrar a importância das interações entre o Educador e a criança e do modo como estas podem contribuir para o desenvolvimento das crianças.

Para além deste objetivo, pretendemos demonstrar as implicações que as emoções podem ter face às interações entre o Educador e a criança, porque, “as reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo” (Vigotsky, 2001b: 143).

Nesta perspetiva, as emoções abarcam uma parte integrante do ser humano, influenciando, em grande escala, o seu desenvolvimento, isto é, as emoções fazem parte da vida do ser humano, pois é o modo como as vivenciamos as experiências que determina o nosso relacionamento para com os outros, pois

“Segundo a concepção walloniana, a personalidade humana é constituída basicamente por duas funções: a afetividade e a inteligência, sendo que o nascimento da primeira é anterior ao da segunda. Segundo o autor, enquanto a criança não possui o domínio da palavra, é o movimento afetivo que garante sua relação com o meio e com o mundo que a cerca. A emoção é, portanto, a linguagem da criança. A relação interindividual é anterior à relação humano – mundo, por isso o contato com o outro, assim como com suas emoções e sensibilidade, são essenciais no início da relação criança-meio” (Cabral, A. Et al.- site emoção).

Assim, as emoções desempenham várias funções na vida de cada indivíduo, como a comunicação, a orientação e regulação dos comportamentos, tendo assim um papel imprescindível na interação social.

Como tal, este aspeto não deve ser menosprezado pelos Educadores, pois estes devem reconhecer que o campo das emoções é essencial para a sua prática pedagógica. “É por isso que a formação dos professores deveria ser encarada simultaneamente sob o ângulo das relações humanas e dos conhecimentos intelectuais. E especialmente sob o

ângulo da sua própria maturação afectiva e dos laços de relações com os alunos” (Muralt, 1976: 344).

Respetivamente ao último ângulo, este abrange as emoções, porque é através de um conhecimento mais profundo destas que os Educadores podem ter um maior controlo sob as suas emoções. Segundo Franco (2009: 135) “controlar as emoções perturbadoras é a chave para o bem-estar emocional.”

Para além disto, o conhecimento profundo das emoções também pode auxiliar o Educador relativamente às suas crianças, proporcionando-lhe uma maior percepção sobre a personalidade de cada uma e, conseqüentemente, qual a melhor maneira de interagir com elas, “(...) pois é compreendendo o que se está a sentir e o que os outros estão a sentir que se pode gerir os relacionamentos” (Franco, 2009: 134).

É através das expressões faciais que as crianças manifestam as suas emoções e é a partir destas, que o Educador as pode identificar, reconhecer e, conseqüentemente, compreender o que as crianças estão a sentir.

Assim, na primeira parte deste Relatório é apresentado o enquadramento teórico em que estarão descritos e fundamentados os seguintes aspetos:

- As interações entre Educador e criança – abordamos a importância das interações, o ambiente educativo e a aprendizagem.
- As emoções – mencionamos a importância sobre estas; como elas surgem; como elas influenciam as interações; e como elas se manifestam. Posteriormente, mencionamos como as emoções ajudam o Educador a melhorar as suas funções e, igualmente, descrevemos as emoções que as crianças sentem nos primeiros três anos de vida.
- A vinculação – explicamos como ocorre este processo, referindo como é que as crianças desenvolvem o sistema comportamental, indicando as quatro fase de vinculação propostas por Bowlby, no entanto, apenas descrevemos a última fase.

Na segunda parte deste relatório apresentamos o projeto de investigação-ação, no qual justificamos a metodologia utilizada; identificamos o contexto onde decorre a ação; caracterizamos a instituição e o grupo de crianças, mencionamos os instrumentos utilizados para a recolha de dados e os resultados destes; descrevemos um pouco da Prática de Ensino Supervisionada.

Por último, apresentamos a nossa apreciação sobre o relatório final, de como a Educadora pode melhorar a sua prática pedagógica e refletimos um pouco sobre a nossa interação com as crianças.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O AMBIENTE EDUCATIVO NA CRECHE: AS INTERAÇÕES ENTRE O EDUCADOR – CRIANÇA

As interações sociais são o pilar para o desenvolvimento do ser humano, porque este é um ser social que necessita de interagir com os outros para sobreviver. Este facto é de tal importância que Rabello & Passos, 2012: 2) mencionam que Erickson toma este aspeto em consideração para a “construção da teoria psicossocial do desenvolvimento humano, (...), sempre considerando o ser humano como um ser social, antes de tudo, um ser que vive em grupo e sofre a pressão e a influência deste.”

Deste modo, afirmamos que a criança é um ser sociável e isso é visível desde o seu nascimento, porque segundo Carvalho, (2005: 44) a criança “desde cedo tem tendência para manter contacto visual, para se conservar atento e em estado de alerta face a estímulos visuais e acústicos humanos, mas também ambientais.” Constata-se, assim, que o bebé nasce com “capacidades integrativas, que são predisposições magníficas para as complicadas circunstâncias dinâmicas da interacção humana” (Emde 1995 citado por Carvalho, 2005: 44).

“É neste sentido que Erickson (1963) considera que, no início da vida, a principal tarefa em termos de desenvolvimento reside no estabelecimento de relações seguras, ou seja, no desenvolvimento de uma «confiança básica»” Amaral (2008: 13).

Assim, é através ‘das complicadas dinâmicas da interacção humana’ que a criança desenvolve a «confiança básica» que, conseqüentemente, desenvolve as potencialidades da criança em termos de relações interpessoais e, até mesmo, no seu futuro enquanto adulto.

Para que haja a «confiança básica» é necessário por parte do cuidador “A previsibilidade e adequação dos cuidados, o sentimento de que são fontes de prazer e que os seus sinais comunicativos são entendidos (...)” (Erikson referido pelo Conselho Nacional de Educação, 2011: 122).

Por sua vez, Oliveira (2008: 38) menciona que “a interacção face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico.”

Também, “É na relação com os seus cuidadores que a criança inicia a sua constituição como sujeito: a formação da sua identidade, as percepções de quem são os

outros e quais os papéis que a ela e esses outros desempenham dentro da organização familiar” (Henriques, 2009: 6).

De acordo com Henriques (2009: 38), a criança não desenvolve a sua personalidade apenas com relações com os seus pais, mas também com os indivíduos da creche que “surge como uma instituição com grande importância na vida da criança e na formação da sua personalidade, apesar de nunca pretender substituir os pais” Henriques (2009: 38).

Nesta perspetiva, a “acção da educação nas creches, embora não descuide a satisfação das necessidades físicas e fisiológicas básicas, deverá ser entendida essencialmente como uma acção promotora de desenvolvimento infantil, em seus aspectos também básicos de interacção e de estimulação” (Henriques, 2009: 38).

Desta forma, os principais responsáveis pelas aprendizagens da criança, nos primeiros três anos de vida, são a família e a creche. Ambas interagem com a criança proporcionando-lhe os cuidados básicos e as primeiras aprendizagens.

Os primeiros 3 anos de vida da criança são cruciais, de tal forma que o Manual dos processos-chave da creche refere que “é no decurso dos três primeiros anos que uma criança vai aprender as principais regras de relacionamento com os outros, a andar, a falar e a resolver problemas.”

No entanto, a criança desde o seu nascimento, contacta diretamente com a família e estabelece uma relação estreita com os seus membros, mas ao ingressar na creche, a criança cria uma teia de relações entre os vários intervenientes que lá existem, como o Educador, as assistentes operacionais, os pares, entre outros.

Para criar essa teia, as crianças “ (...) utilizam um conjunto de capacidades para investigar e apropriar-se do mundo que a rodeia, para comunicar com os outros, para se ajustar às diferentes pessoas com as quais vai estabelecendo inter-relações” (Manual do Processo-Chave da creche: 2).

Nesta perspetiva, “a creche constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades” (Manual do Processo-Chave da Creche: 2).

“Segundo Bronfenbrenner (1979) as creches como objectivos educacionais específicos tornam-se hoje num novo e importante elemento do microsistema¹ da criança pequena em articulação e interdependência com os restantes contextos de

¹ “Um microsistema é um padrão de actividades, papéis e relações interpessoais experienciado pelas pessoas em desenvolvimento num ambiente com características físicas e materiais específicas” (Oliveira-Formosinho & Lino, 2009:12).

desenvolvimento. Entendemos hoje a creche como uma instituição educativa, empenhada no desenvolvimento dos seus educandos, baseada em objectivos pedagógicos explícitos de um desenvolvimento social e culturalmente adequado” (citado por Henriques, 2009: 39).

Bronfenbrenner, no seu modelo biológico do desenvolvimento humano, enfatiza a importância das interações entre indivíduos e o contexto para o desenvolvimento do ser humano.

Segundo Bhering & Sarkis (2009: 10), Bronfenbrenner refere que

“O desenvolvimento humano ocorre por meios de processos gradativamente mais complexos de interação recíproca entre um sujeito activo e as pessoas, ambiente e símbolos do seu ambiente. Este processo de reciprocidade é chamado de processo proximal e, para ter efeitos no desenvolvimento, deve ocorrer de uma forma regular durante um período extenso de tempo.”

O processo proximal em conjunto com o contexto são aspetos fundamentais para o desenvolvimento da ser humano, principalmente, na área da educação, “na medida em que os contextos preparados para as crianças são vitais e as interações aí estabelecidas são determinantes para o seu desenvolvimento” Bhering & Sarkis (2009: 10).

Perante tudo isto, constatamos que

“É então num contexto relacional que o desenvolvimento das crianças muito pequenas ocorre. Através da relação com o outro, do que lhe é permitido ou não, das respostas facultadas e da rapidez com que estas são dadas que o processo de tornar cada criança num indivíduo único e com uma identidade própria se processa” (Manual de processos-chave da creche: 2).

Neste contexto de creche, o Educador é o elemento chave para a criança, pois este através das interações deve dar resposta às capacidades, interesses e necessidades de cada criança, garantindo atividades que contribuem para o desenvolvimento de cada. Por outras palavras,

“O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível. Deve ser alguém verbalmente estimulante, com capacidade de empatia e

de responsividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento” (Portugal 1998: 198).

Portanto, para o desenvolvimento da criança, é necessário que haja uma interação mútua e recíproca entre a criança e o protagonista do processo educacional, devido ao facto da criança também desempenhar “um processo ativo na moldagem das relações (...)” (Post & Hohmann, 2007: 32).

Para tal, é necessário que a criança comunique com quem está a tomar conta dela. Segundo Post & Hohmann (2007: 45) as crianças

“Iniciam interações sociais com adultos e pares da sua confiança e, nesse processo, constroem um conjunto de ideias úteis: a comunicação é um processo de dar-e-receber; não são palavras para veicular e compreender segurança, aceitação, confirmação ou respeito; há muitas maneiras de se fazer entender, e as pessoas em quem se confiam estão interessadas naquilo que se quer comunicar e dizer.”

Assim, as crianças estabelecem uma ligação com o adulto de modo a que este as compreenda, contribuindo para o desenvolvimento da criança, pois, por um lado, o Educador responde atempadamente a todas as necessidades que as crianças exigem e, por outro, conhece aos poucos e poucos a criança com quem se relaciona.

O Educador a partir destes conhecimentos sobre a criança deve

“(...) respeitar e valorizar as características individuais da criança, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens. A oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros” (ME, 1997:19).

Essa aprendizagem realizada pelas crianças, deve ser ativa, pois

“(...) os bebés e as crianças aprendem activamente. Através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato, descobrem como se não-de deslocar; como segurar e agir sobre objectos; e como comunicar e interagir com os pais, familiares, pares e educadores” (Post & Hohmann, 2007: 11).

As características das crianças devem ser tidas em conta pelo Educador, pois este deve proporcionar-lhes uma aprendizagem ativa através de atividades dinâmicas que

integram experiências-chaves, para que as crianças possam fazer as suas descobertas. É através destas experiências-chaves que as crianças “(...) ganham o sentido de si próprio (...), estabelecem relações sociais significativas (...), envolvem-se em representações criativas (...), descobrem como o movimento serve os seus objectivos (...).Criam sistemas de comunicação e linguagem (...), exploram objectos (...)” (Post & Hohmann, 2007: 12).

Para que a criança explore as atividades propostas é necessário que esta se sinta segura e, por isso, é fundamental que as interações entre Educador e criança originem uma relação de confiança, porque as crianças

“Com o intuito de obterem a força e a coragem necessárias para avançarem todos os dias, confiam no apoio dos pais e das pessoas que cuidam deles. As suas interações com adultos em quem confiam dentro e fora de casa proporcionam o ‘combustível’ emocional de que os bebés e as crianças precisam para desvendar mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico” (Post & Hohmann, 2007:12).

Estas relações de confiança são desenvolvidas e fortalecidas por meio dos cuidados básicos prestados à criança. Através destes, o Educador deve “construir e manter relações facilitadoras, apoiantes e respeitadoras com os bebés e crianças em constante mudança” (Post & Hohmann, 2007: 61).

Este tipo de Educador que garante o desenvolvimento de interações positivas e que, conseqüentemente, constrói uma relação estável com a criança, define-se como um *educador responsável*.

Portanto, as relações de confiança entre Educador e criança são “um sistema estável de relações (...)” e “um pré-requisito... para a capacidade de assimilar o padrão social de valores aceites, normas, regras de comportamento, conjunto de proibições, através da imitação, assimilação e identificação” (Falk citado por Post & Hohmann, 2007: 63). Para além disso, as relações de confiança também “promovem o desenvolvimento físico e equilíbrio emocional” (Post & Hohmann, 2007:33).

Em suma, a interação é um dos processos pelo qual a criança se desenvolve intelectualmente, fisicamente e emocionalmente. Segundo Bessa (2006: 43) “a teoria piagetiana (...) entende o processo de aquisição do conhecimento como derivado de múltiplas interações realizadas pelo sujeito (...)”.

A partir dessas interações e das atividades propostas pelo Educador as crianças vão aprendendo e desenvolvendo-se, pela razão de que “(...) as crianças mais jovens interagem com pessoas e agem sobre materiais, constroem uma bagagem de

conhecimentos básicos sobre o modo como as pessoas e coisas são, o que fazem e como respondem a determinadas acções” (Post & Hohmann, 2007: 26).

Assim a aquisição de conhecimentos que a criança obtém, através da relação de confiança, ser-lhe-á útil, não só no momento em que interage com o Educador, mas também na sua vida futura. Dado que as crianças são seres influenciáveis pelas interações. Segundo Post & Hohmann (2007: 40)

“Através das suas interações diárias com os pais, outros membros da família, educadores, pares e outros adultos, bebés e crianças pequenas aprendem como os seres humanos agem e se tratam uns aos outros. Quando crescem com pais e educadores que tomam conta deles de uma forma calorosa e respeitadora, as crianças aprendem a confiar nelas próprias e nos outros, a ser curiosas e a explorar novos desafios de aprendizagem e aventuras. Estas relações sociais precoces influenciam o modo como no futuro irão abordar as pessoas.”

De um forma resumida, concluímos que

“Os bebés e as crianças muito pequenas precisam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; uma relação com alguém em quem confiem; um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento; oportunidades para interagirem com outras crianças; liberdade para explorarem utilizando todos os seus sentidos” (Portugal referido por Rodrigues, 2008).

Para que estas necessidades sejam cumpridas pelo o educador, Portugal (citado por Rodrigues, 2008) menciona os 10 princípios educativos da creche, os quais, na sua maioria estão interligados às interações entre Educador e a criança, como podemos verificar:

- “Princípio 1 – Envolve as crianças nas coisas que lhes dizem respeito. A criança e o adulto devem estar totalmente presentes e envolvidos numa mesma tarefa – o principal objectivo da educadora é de manter a criança envolvida na interacção (por exemplo: muda de fraldas, vestir, despir, ... são tempos educativos).
- Princípio 2 – Investir em tempo de qualidade procurando-se estar completamente disponível para as crianças. O tempo de qualidade constrói-se numa rotina diária. A educadora deve estar totalmente presente, atenta ao que se passa, valorizando o tempo que está junto da criança.
- Princípio 3 – Aprender a não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhes as suas. Durante a interacção a educadora deve articular actos com palavras.

- Princípio 4 – Investir tempo e energia para construir uma pessoa “total. Deve-se trabalhar simultaneamente o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo.
São o dia-a-dia, as relações, as experiências, as mudas de fraldas, as refeições, o treino do controlo dos esfíncteres, o jogo... que contribuem para o desenvolvimento intelectual. Estas mesmas experiências ajudam a criança a crescer físico, social e emocionalmente.
- Princípio 5 – Respeitar as crianças enquanto pessoas de valor e ajudá-las a reconhecer e a lidar com os seus sentimentos. A educadora deve respeitar a criança, respeitando os sentimentos da criança e o direito de ela os expressar. A educadora deve dar apoio sem exagerar e estar disponível.
- Princípio 6 – Ser verdadeiro nos sentimentos relativamente às crianças. A educadora deve verbalizar os seus sentimentos e ligá-los claramente com a situação e impedir a criança de continuar a fazer o que provocou esses sentimentos (...).
- Princípio 7 – Modelar os comportamentos que se pretende ensinar. A educadora deve funcionar como modelo de comportamento aceitáveis tanto para crianças como para adultos dando exemplos de cooperação, respeito, autenticidade e comunicação (...).
- Princípio 8 – Reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças tentarem resolver as suas próprias dificuldades. A educadora deve deixar os bebés e as crianças lidar com os seus problemas na medida das suas possibilidades – deve dar tempo e liberdade para resolver problemas.
- Princípio 9 – Construir segurança ensinando a confiança. para que a criança aprenda a confiar, necessita de poder contar com os adultos confiáveis. Necessitam de saber que as suas necessidades serão satisfeitas dentro de um período de tempo razoável.
- Princípio 10 – Procurar promover a qualidade do desenvolvimento em cada fase etária, mas não apressar a criança para atingir determinados níveis desenvolvimentais. O desenvolvimento não pode ser apressado. Cada criança tem um relógio interno que determina o momento de gatinhar, sentar, andar, falar. É mais importante aperfeiçoar competências do que desenvolver novas competências. As novas competências surgirão naturalmente quando a criança já praticou suficientemente as antigas”

Visto que os 10 princípios educativos para a creche estão relacionados com as interações entre Educador e criança, concluímos que estes são um elemento essencial para nortear o trabalho do Educador, pois estes influenciam o desenvolvimento das crianças.

Uma vez abordadas as interações entre o adulto e a criança na creche, centramos, agora, no ambiente educativo de creche. Segundo o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social,

“A creche é um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais.”

No decreto de lei, mencionado, também lemos os objetivos da creche, em que um deles se refere ao ambiente educativo, indicando que a creche tem como objetivo “proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afectiva.” Para que se desenvolva esse ambiente educativo é necessário que a creche preste “um conjunto de actividades e serviços, designadamente:

a) Cuidados adequados à satisfação das necessidades da criança.”

Os cuidados e a satisfação das necessidades da criança e suas famílias desenvolvem-se em ambientes educativos. “Um ambiente é um lugar onde as pessoas podem, realmente, envolver-se em interações face a face – casa, jardim-de-infância, parque, etc.” (Bronfenbrenner mencionado por Oliveira-Formosinho & Lino, 2009: 12). Portanto, as interações sociais estão estritamente ligadas com os vários ambientes onde a criança está envolvida, pois é nesses ambientes que ocorrem as interações entre sujeitos. “Esta perspectiva assenta no pressuposto que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (ME, 1997: 31).

Segundo as Orientações Curriculares em Educação Pré-Escolar (OCEPE) (1997), no contexto de creche e/ou pré-escolar, as interações são uma das bases do ambiente educativo, porque, o educador deve organizar “um ambiente facilitador do desenvolvimento da aprendizagem das crianças. (...) Esta organização diz respeito às condições de interacção entre os diferentes intervenientes (...)”

De acordo com as OCEPE, (1997) para que o ambiente educativo seja adequado aos intervenientes que a frequentam, é necessário considerar as interações. O que nos remete para uma abordagem sistémica e ecológica².

O ambiente educativo da creche deve caracterizar-se “(...) por um ambiente acolhedor e dinamizador de aprendizagens, onde a criança se possa desenvolver de forma global, adequada e harmoniosa” (Manual de Processos Chave-Creche”:2).

² “(...) a perspectiva sistémica e ecológica considera que o indivíduo em desenvolvimento interage com diferentes sistemas que estão eles próprios em evolução.” (ME, 1997: 32)

Na criação de um ambiente educativo adequado para as crianças que o integram é necessário que o Educador considere as características do grupo de crianças, porque “o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças que constitui a base do processo educativo” (ME, 1997: 35).

As características do grupo de crianças devem ser tomadas em consideração, na forma como o Educador procede à criação do ambiente educativo. Para tal é, igualmente, necessário que o Educador admita “que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (ME, 1997: 19).

A partir dos aspetos mencionados e de uma relação de confiança entre os intervenientes em questão, o Educador cria um ambiente educativo securizante, no qual a criança se sinta segura, confortável e apoiada. Para além destes aspetos, o Educador deve, igualmente, considerar as finalidades educativas da creche, para construir um ambiente educativo securizante. Segundo Portugal (2012), estas finalidades têm como base: *o desenvolvimento de um sentido de segurança e auto-estima; o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório; e a competência social e comunicacional que envolve o desenvolvimento do auto-controlo.*

Para o Educador estabelecer uma relação de confiança com a criança, o modelo High/Scope sugere as seguintes estratégias: “estabelecer orientações que promovam a continuidade dos cuidados; criar um clima de confiança com as crianças; estabelecer uma relação cooperante com as crianças; apoiar as intenções das crianças” (Post & Hohmann, 2007: 61).

De acordo com Post & Hohmann (2007) a primeira estratégia, está relacionada com a continuidade da figura responsável pelo cuidados das crianças, ou seja, a figura responsável pelas crianças deve ser sempre a mesma, durante os primeiros anos de vida, para que se fomente uma relação de confiança.

Em conformidade com Post & Hohmann (2007), a segunda estratégia remete-nos para o modo como o Educador trata as crianças. Este deve promover essa relação de confiança com base no respeito e no carinho para com as crianças.

No que diz respeito à terceira estratégia, Post & Hohmann (2007) indicam que esta relaciona-se com a natureza das interações. Por outras palavras, só há interação se existir pelo menos dois indivíduos. Deste modo, a interação é partilhada com outra(s) pessoa(s). Esta mesma situação ocorre numa sala de atividade em que o Educador e a criança partilham as interações. O primeiro deve criar uma relação de parceria com o segundo, com o intuito de estabelecer um sentimento de controlo partilhado, em que a criança se sinta segura e ao mesmo tempo se sinta livre para expor e executar as suas ideias.

Por último, Post & Hohmann (2007) referem que a quarta estratégia, está associada ao conhecimento que o Educador tem sobre as suas crianças. É com base nesse conhecimento (as características de cada criança) que o Educador deve apoiar os interesses e as ideias das crianças de um modo contínuo.

Através destas estratégias, o Educador constrói um ambiente educativo positivo e, conseqüentemente, de qualidade, no qual a criança se sente estável e encorajada a explorar o mundo e a realizar descobertas sobre este, adquirindo novos conhecimentos.

No entanto, para que estas estratégias resultem é necessário uma interação individualizada³ entre o Educador e a criança, pois só assim o Educador adquire um melhor conhecimento sobre cada criança e uma relação responsiva e afetuosa, criando um clima de confiança entre este e a criança.

Porém, este relacionamento não é fácil, principalmente, se o grupo de crianças for grande, pois, por vezes, o Educador tem a percepção de que não atuou de igual forma com cada criança. Segundo Zabalza (1992) “pensar que é possível dar atenção a cada criança de maneira separada durante todo o tempo é uma fantasia.”

A relação individualizada, ao nível afetuoso, é igual para cada criança, isto é, um Educador não investe mais numa criança do que noutra, só porque uma delas parece mais simpática ou afetiva. Nesta situação, o Educador tem de contrariar tal sentimento para estabelecer uma relação afetuosa com todas as crianças, sem haver distinções entre elas.

Quando um Educador opta por este tipo de relação tem como intuito proporcionar à criança uma ocasião em que esta tenha a sensação de ser única, de modo a que a criança, emocionalmente, se sinta valorizada.

Através deste tipo de relação significativa individualizadora, o Educador cria um ambiente educativo positivo em que “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: 35).

Para que as crianças se sintam únicas é necessário que o Educador, na sua interação com as crianças, tenha em conta as características de cada uma. Com base nessas características, o Educador deve modificar as suas interações, pois “as interações com estas crianças podem ser tão variadas e diversas quanto as próprias crianças” (Post & Hohmann, 2007: 69).

³ A interação individualizada deve ser efetuada principalmente às crianças mais pequenas que tenham uma menor maturidade e maior vulnerabilidade, porque estas têm mais necessidade de atenção individualizada, para que haja uma relação responsiva e afectuosa.

Os Educadores que tem em consideração as características específicas de cada criança são “Educadores sensíveis, calorosos, estimulantes e promotores de autonomia, com formação específica sobre o desenvolvimento e características da criança muito pequena, que compreendem a importância das relações precoces (...)” (Portugal, 2012: 7).

Na relação próxima que o Educador estabelece com cada criança e o modo de como interage com ela consoante as suas peculiaridade, o Educador demonstra

“autenticidade, uma qualidade humana fundamental que o psicólogo Carl Rogers (1983) definiu como ‘uma verdade transparente... uma vontade de ser pessoa, de ser e de viver os sentimentos e os pensamentos do momento. Quando esta verdade inclui avaliação, cuidado e preocupação, confiança e respeito por quem aprende, o clima propício à aprendizagem é aumentado’ (...)” (Post & Hohmann, 2007: 70).

Por sua vez, Hohmann & Weikart (2004) referem que as interações positivas conduzem a um clima de apoio interpessoal que “é essencial para a aprendizagem activa, porque esta é, basicamente um processo social interactivo”

O clima de apoio, segundo Hohmann & Weikart (2004), constitui-se pelas seguintes características:

- “As crianças e os adultos partilham o controlo.
- Os adultos observam as potencialidades e os talentos das crianças, colaboram com elas, apoiam as suas brincadeiras intencionais.
- O conteúdo curricular vem das iniciativas das crianças e das experiências chave do desenvolvimento infantil.
- Os adultos valorizam acima de tudo a acção das crianças como meio de aprendizagem.
- Os adultos abordam os conflitos utilizando estratégias de resolução de problemas.”

Hohmann e Weikart (2004) defendem que o clima de apoio é adequado às crianças, porque vai ao encontro dos interesses e necessidades destas, *estimulando e fortalecendo o desenvolvimento da confiança com os outros, da auto-confiança, da autonomia, da empatia, e da iniciativa.*

Por último, realçamos que o Educador, também, proporciona à criança um ambiente educativo positivo através de um estilo de interação própria

“que lhe permite comunicar com as crianças de uma forma mais ou menos eficaz (...). Um estilo mais positivo de interacção educativa reflete um conjunto de características pessoais facilitadoras do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Essas características envolvem uma maior sensibilidade, empatia e respeito pelas necessidades das crianças de forma viva, rica e apropriada às capacidades das crianças e que lhes estimulam o pensamento e o diálogo com os outros; encorajando-a nas suas escolhas e dando-lhe oportunidade de experimentar e de resolver os seus conflitos de uma forma autónomas” (Luís, 2000: 77).

Afirmamos, deste modo, que o estilo educativo do Educador influencia o ambiente educativo, pelo motivo de “que o estilo de interacção adulta é um factor crítico na determinação da qualidade das experiências de aprendizagem vivenciadas pela criança” (Leavers, 1994).

Sintetizando, o ambiente educativo influencia o desenvolvimento da criança, porque os “Ambientes favoráveis à aprendizagem exercitam e desafiam os potenciais em desenvolvimento; ambientes adversos à aprendizagem não possibilitam o exercício das aptidões recém-desenvolvidas ou fazem com que elas se exercitem a um nível muito aquém das possibilidades daquele que aprende” (Hohmann et al citado por Ramos, 2012: 52). Para além disso, “ (...) as interacções entre um indivíduo e o seu ambiente modelam, durante toda a vida, ao mesmo tempo, a estrutura e o funcionamento do seu sistema nervoso central e por isso o seu comportamento” (Mazet e Stoleru referido por Ramos, 2012: 52).

No ambiente educativo, a aprendizagem desenvolve-se, como já foi referido, através das interacções sociais que são um elemento essencial para a construção desta. Aliás Hohmann & Weikart (2004) salientam que a “(...) relação recíproca de dar e receber é o motor do ensino e da aprendizagem.”

Para uma aprendizagem significativa por parte da criança, o Educador considera os aspetos referidas no ponto anterior. Pois é com base neles que encontramos o ambiente educativo apropriado para a aprendizagem. O ambiente educativo descrito anteriormente menciona, essencialmente, um ambiente de confiança, pois através dele o Educador constrói o *alicerce do desenvolvimento humano saudável*.

As relações de confiança são o motor que fazem com que as crianças não tenham medo de explorar o mundo e se sintam motivadas para aprender mais sobre ele, pois

“as crianças envolvidas em relações de confiança parecem saber a um nível mais profundo que os pais e outras pessoas que tomam conta delas as apoiam em novos desafios e empreendimentos (...) e lhes proporcionam conforto e contacto quando surge algo menos agradável (...). As crianças aprendem, afirma a psicóloga do

desenvolvimento Jillian Rodd (1996), ‘que o mundo em que vivem é um lugar seguro e simpático, e que podem confiar nas pessoas que cuidam delas e contar com a sua ajuda imediata para satisfazer as suas necessidades de forma consistente. Se os bebés souberem que são valorizados, tratados e respeitados como membros significativos de um grupo, passarão a ter alicerces fortes que lhes permitem explorar e aprender confiantemente sobre o mundo’” (Post & Hohmann, 2003: 33).

Deste modo, as relações de confiança fomentam a aprendizagem por parte da criança e, conseqüentemente, promovem o desenvolvimento físico, intelectual e emocional.

Também é com base nas interações entre Educador e criança que são criadas atividades fundamentais para o processo de aprendizagem. A teoria ecológica por Brofenbrenner realça este aspeto, descrevendo que as “(...) actividades diárias são o motor do desenvolvimento tendo em vista que são essas mesmas atividades que promovem a aprendizagem daquilo que era esperado que a pessoa em desenvolvimento aprendesse” (Brofenbrenner mencionado por Bhering & Sarkis, 2009).

Por seu turno, Vigotsky (referido por Bessa, 2008) define que “a aprendizagem pode ser definida como o despertar de processos de desenvolvimento no interior do sujeito que não ocorreria sem o seu contacto com o ambiente cultural.”

Portanto, a aprendizagem realiza-se num contexto, no qual existe uma relação entre aquele que ensina e aquele que aprende, de modo a estabelecerem uma interação social, com o intuito de suscitar processos do desenvolvimento do indivíduo.

Por último, a aprendizagem só é significativa se tanto o Educador como a criança estão envolvidos nas *experiências-chave*⁴ que se efetuam ao longo do ano letivo. Aliás, Laevers (citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004) refere que “Há dados que sugerem que uma criança envolvida está a ter uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura.”

Segundo Laevers (in Oliveira-Formosinho & Araújo 2004),

“O envolvimento é concebido como uma qualidade da actividade humana, que é:
a) reconhecido pela concentração e persistência; b) caracterizado pela motivação, atracção e entrega à situação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência (quer ao nível físico, quer ao nível cognitivo) e por uma profunda satisfação e energia;
c) determinado pelo impulso exploratório e pelo padrão individual de necessidades ao nível desenvolvimental; e, d) indicador de que o desenvolvimento está a ter lugar.”

⁴ “(...) interacções criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico.” (Hohmann & Weikart, 2004: 5)

De acordo com Oliveira-Formosinho & Araújo (2004:), para existir um envolvimento por parte da criança, esta tem de trabalhar no limite das suas competências, isto é, na *zona de desenvolvimento proximal*. Por outro lado, o Educador deve atuar na zona de desenvolvimento proximal, visto como um colega mais experiente, em que coloca “(...) ‘andaimes’ (scaffolding), permitindo à criança pequena resolver, com apoio, problemas e criar disposições para a aprendizagem, ou seja, desenvolver um sentido pessoal da própria competência como aprendiz” (Berk & Winsley mencionado por Coelho, 2004: 115).

Assim, a aprendizagem só existe se houver uma interação díade. De acordo com Bessa (2008), a teoria de Vigotsky sobre as relações entre o desenvolvimento e o aprendiz enfatiza o outro social, de modo a explicar o conceito de *‘zona de desenvolvimento proximal’*.

Este conceito tem como base, segundo Bessa (2008), a categorização de dois níveis de desenvolvimentos:

- O nível real – diz respeito a tudo o que a criança consegue realizar sozinha, por outras palavras, “refere-se às conquistas que já estão consolidadas na criança/adulto, o que já aprendeu e domina; indica os processos mentais que já se estabeleceram, representado as funções já amadurecidas” (Bessa, 2008: 63).
- O nível potencial – diz respeito às competências que a criança tem para realizar uma nova atividade com o auxílio de sujeitos capazes para tal. Isto é, “corresponde (...) a uma área que está em fase de amadurecimento, corresponde a uma série de processos que estão para ser atualizados na história do desenvolvimento da criança” (Bessa, 2008: 62).

Perante isto e de acordo com Bessa (2008), podemos definir a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), como a distância entre o nível real e o nível potencial da criança.

A Zona de Desenvolvimento Proximal está em constante modificação, pois segundo Bessa (2008), o que a criança pode fazer hoje com o auxílio de outrem, futuramente irá realizá-lo sozinha.

Em suma, “A aprendizagem, por exemplo, se caracteriza como uma competência adquirida a partir dos processos proximais que impulsionam o sujeito à compreensão mais abrangente de suas possibilidades a de seus contextos” Bhering & Sarkis, 2009: 11). Nesses processos proximais o Educador exerce funções fundamentais na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. Segundo Jean Piaget,

“(...) o papel do professor mantém-se essencial mas muito difícil de aferir: consiste basicamente em despertar a curiosidade da criança e estimular-lhe o espírito de investigação. Isto é conseguido através do encorajamento da criança para que coloque os seus próprios problemas, e nunca através de imposições de problemas para resolver ou do ‘impingir’ de soluções. Acima de tudo, o adulto deve continuamente encontrar novas formas de estimular a actividade da criança e estar preparado para adaptar a sua abordagem conforme a criança vai colocando novas questões ou imaginando novas soluções” (Hohmann & Weikart, 2004: 32).

2. EMOÇÕES

As emoções são essenciais nas interações sociais, pois de acordo com Asch (citado por Rodrigues, 2009) estas são um dos aspetos que caracteriza as interações entre sujeitos. Este autor argumenta que

“Em primeiro lugar, as pessoas, e não os objectos, podem responder a nós. Os objectos não nos saúdam, não nos culpam ou elogiam, não nos amam nem odeiam [...]. O espelho reflecte mas não nos vê; só uma pessoa pode ser um verdadeiro espelho para um ser humano; somente as pessoas nos podem responder com sentimentos e compreensão, com irritação ou admiração, com ajuda ou competição” (Rodrigues, 2009: 103).

Constatamos, assim, que as emoções são exclusivas na interação do ser humano e são elas que influenciam “(...) o nosso julgamento, a nossa memória e a nossa atitude perante os acontecimentos;” desempenham “um papel essencial na nossa comunicação com os outros” (Lelord & André, 2002: 292).

Sendo as emoções tão importantes, é essencial compreendermos o que são. Desta forma, apresentamos a seguinte definição de emoção: “(...) a emoção é, portanto, uma reacção súbita de todo o nosso organismo, com componentes fisiológicas (o nosso corpo), cognitivas (o nosso espírito) e comportamentais (as nossas acções)” (Lelord & André, 2002: 13). No entanto, Wallon (referido por Silva, 2004) refere que as emoções são “estados provisórios, e afirma que uma das características marcantes das emoções é que nelas as pessoas ficam com uma percepção muito mais voltada para si mesma do que para fora.”

Os ‘estados provisórios’ são uma parte integrante do ser humano e é através das interações que estes se manifestam. Por isso, as emoções estão incluídas no processo de desenvolvimento dos sujeitos.

Nas interações sociais, as emoções manifestam-se, sobretudo, a partir da expressividade corporal do indivíduo. De acordo com Wallon (mencionado por Silva, 2004), quando existe uma emoção, esta é demonstrada com base numa expressão. Assim Wallon (citado por Silva, 2004: 21), afirma que “a expressividade oferece maneiras de identificar estados emocionais internos.”

As emoções emergem através das interações sociais, pois estas são fenómenos, essencialmente, relacionais. Ou seja, segundo Fernandes (1998: 5) as emoções “derivam de interações de processos, no caso dos bebés de gradiente de tempo e de intensidade vocal, gestual a que estão expostos.” Portanto, não dissociamos as interações das emoções, porque segundo Santos (2007: 5) existe uma interdependência entre eles. Aliás, Santos (2007), concorda com António Damásio, quando este refere que “as emoções têm função social e papel decisivo no processo da interacção” (Santos, 2007: 3).

Deste modo, é indiscutível e essencial que o Educador crie um ‘ambiente emocionalmente rico’, através de relações de confiança com a criança, em que está patente “a coragem de que precisam para explorar o mundo que existe para além da mãe” (Post & Hohmann, 2007: 32).

Se há uma privação deste tipo de relação, de acordo com Post & Hohmann (2007), as crianças sentem tristeza ou mágoa, que as conduz a um estado de passividade e incapacidade de pedir ajuda.

Nesta perspetiva, as emoções tornam-se um elemento essencial nas interações entre Educador e criança, porque as interações moldam-se consoante as emoções dos sujeitos que interagem. Segundo Oatley e Jenkins (1998 mencionado por Fernandes) “os bebés e quem cuida deles desenvolvem uma dança conjunta em que as emoções de um são traçadas pelo outro como comunicações importantes que afectam as suas ações e entendimento um do outro.”

Nesta linha, compreendemos que é importante abordar as emoções na ótica do Educador e da criança. Vygotsky (mencionado por Silva, 2004: 15), na sua teoria, “estabelece uma distinção entre as emoções superiores do adulto e as emoções inferiores da criança.”

Para Vygotsky, as emoções inferiores, são aquelas designadas por primárias (feliz, triste, medo e raiva), isto é, são emoções que advêm de sentimentos de cariz instintivo biológico. Enquanto as emoções superiores, são aquelas que ao longo do tempo se vão transformando, afastando-se da origem biológica. Ou seja, estas emoções surgem de sentimentos mais complexos, como por exemplo a melancolia.

O Educador deve ter atenção tanto às suas emoções, como às emoções das crianças, pois deste modo pode melhorar o ambiente educativo, criando um ‘ambiente

emocionalmente rico', que conduz a um melhor desempenho profissional por parte do Educador.

O Educador, ao considerar as suas emoções e as das crianças, estará a criar um “bem-estar emocional, pois quando elas estão ausentes ou são excessivas tornam-se patológicas, perturbando o curso normal das situações de vida” (Franco, 2009: 135).

Para criar esse bem-estar emocional é necessário identificar, (re)conhecer e, posteriormente, controlar as emoções. Identificar e reconhecer, porque assim estamos a tomar consciência das emoções, o que nos conduz a uma melhor compreensão destas e, conseqüentemente, a um melhor controlo das emoções. Citando Franco (2009)

“É preciso ter consciência das emoções para as controlar, também é necessário conhecer as nossas emoções para conseguir compreender o que os outros estão a sentir, e é compreendendo o que se está a sentir e o que os outros estão a sentir que se pode gerir os relacionamentos.”

Alguns autores indicam que esta consciência das emoções por parte dos indivíduos é designada por inteligência emocional. Segundo Franco (2009), a inteligência emocional é “um conjunto de habilidades mentais que permitem perceber e conhecer o significado de padrões das emoções, e raciocinar e resolver problemas a partir deles.”

O Educador, ao utilizar a sua inteligência emocional, na sala de atividades proporciona às crianças experiências de estabilidade ao nível emocional. De acordo com Bosa, Bressani & Lopes (2007), tal comportamento remete para um Educador ativo na interação com as crianças, zelando pelo bem-estar emocional e físico destas.

Através deste comportamento, Hohmann & Post (2007) referem que o “adulto possibilita que a criança experiencie um relacionamento seguro e previsível, que pode impulsioná-la em direção a importantes conquistas.”

Greenspan (in Franco, 2009), também refere que as aprendizagens devem basear-se nos aspetos emocionais. Dado que a educação é uma forma de preparar as crianças para a sua vida, é fulcral que seja aplicado o domínio das emoções na sua aprendizagem, visto que estas aparecem, durante a nossa vida.

Deste modo, a inteligência emocional auxilia o Educador nas suas funções para com as crianças, que conseqüentemente leva a uma satisfação intrínseca por parte deste. Segundo Goleman (2006:),

“a inteligência emocional oferece uma vantagem extra no local de trabalho (...). Muitos indícios atestam que as pessoas emocionalmente competentes que conhecem e lidam bem com os próprios sentimentos, e leem e consideram os sentimentos das outras levam vantagem em qualquer campo da vida (...).

As pessoas com prática emocional bem desenvolvida têm mais probabilidade de sentirem-se satisfeitas e serem eficientes em suas vidas, dominando os hábitos mentais que fomentam sua produtividade.”

De uma forma geral, constatamos que a compreensão e gestão das emoções são de extrema importância na vida dos indivíduos, principalmente, para aqueles que têm de trabalhar todo o dia com outras pessoas, como o caso dos Educadores de Infância. No entanto, os Educadores de Infância não trabalham apenas com pessoas, mas trabalham, sobretudo, com as crianças e para as crianças.

Ao trabalharem com as crianças, o Educador de Infância, tem de as conhecer para cumprir o seu dever da melhor forma – proporcionar às crianças atividades com base nos conhecimentos que possuem destas.

Para um conhecimento mais profunda da criança, o Educador tem de incluir as emoções, pois estas influenciam o comportamento das crianças, como o do Educador. Aliás, “sentir y expresar emociones, reconocer lo que sienten otros, llegar a comprender y regular las propias emociones, en fin, tomar conciencia de la vida emocional propia y ajena, son dimensiones fundamentales del desarrollo humano” (Navarro, Enesco & Guerrero, 2003: 171).

Desta forma, é fundamental que o Educador de Infância tome conhecimento do desenvolvimento das emoções nas crianças e como estas manifestam as suas emoções. Aliás, Portugal (2008) reforça esta ideia, afirmando que

“Do perfil comportamental de educadores experientes salienta-se a necessidade deste corresponder adequadamente às necessidades socioemocionais, cognitivas e motoras da criança através de vastas interações verbais, através de relações meios-fins, da compreensão da causalidade e do espaço e de outras concepções pré-operatórias, desenvolvimento da autonomia e confiança, através de cuidados atentos e responsivos e através da ausência de comportamentos ríspidos e punitivos.”

De acordo com Carmona e Cardoso (2011), as emoções são uma parte integrante do desenvolvimento da criança, afetando-a em todas as áreas de funcionamento, pois as emoções são um dos pilares em que a criança se sustenta para:

“desenvolver novas habilidades e competências que facilitam as interações com os pares e adultos (...). Apesar dos diferentes períodos desenvolvimentistas irem delineando a complexidade das experiências emocionais, a verdade é que as crianças começam, desde o nascimento, a experienciar as componentes básicas da experiência emocional, aprendendo a desenvolver respostas emocionais através de

comportamentos expressivos (como sorrir) e a imitar as expressões faciais dos adultos desde os primeiros dias de vida” (Field & Walden citado por Carmona e Cardoso, 2011: 12).

Assim, a criança, desde o seu nascimento contacta com as emoções, pois esta consegue senti-las. Contudo, as crianças nos primeiros anos de vida só têm consciência das emoções primárias:

“por emociones primaries suele entenderse el reportório de expresiones emocionales que está presente en todos los bebés, algunas desde el nacimiento y otras pocos meses después, y que incluyen la alegría (o bienestar), sorpresa, rabia, tristeza y miedo. Algunos autores añaden que las emociones primarias o básicas son aquellas que pueden inferirse directamente a partir de las expresiones faciales del bebé” (Navarro et al, 2003: 176).

Os autores mencionados no parágrafo anterior, (2003) referem que

“(…) a partir un conjunto relativamente indeferenciado de emociones positivas (asociadas a bienestar) y negativas (asociadas a malestar) en el recién nacido, en pocos meses empiezan a diferenciarse claramente la alegría (hacia los 3 meses), el enfado (entre 4 y 6 meses), la tristeza (4-5 meses) y el miedo (6 meses), y al final del un ano el bebé tiene una vitalidad emocional que se expresa en la rapidez, intensidad y persistência com que manifiesta sus distintas emociones.”

Essas emoções são manifestadas pelas expressões faciais das crianças e é através disso, que o Educador de Infância percebe o que a criança está a sentir naquele momento e adequar o seu comportamento perante a emoção que a criança manifesta.

Segundo Navarro et al (2003: 174)

“(…) la relación entre la expresión facial y el estado interno tiene una base innata, es decir, el bebé no necesita aprender cómo expresar sus emociones sino que nace capaz de comunicar un determinado estado interno mediante una determinada expresión facial.”

É, igualmente, com base nas expressões faciais que a criança a identifica e reconhece as emoções de quem lhe presta os cuidados básicos. No entanto, de acordo com Navarro et al (2003), só aos seis meses é que a criança tem a capacidade de reconhecer com clareza as emoções dos adultos, porque

“Es evidente que para esta habilidad se desarrolle requiere un mínimo de agudeza visual en el bebé, algo que se alcanza casi por completo a los 6 meses. Sin embargo, no es necesario llegar a una agudeza visual completa para que el bebé pueda escrutar ciertos rasgos de la cara ajena. A los 4 meses, por ejemplo, exploran activamente los rasgos internos de la cara (aunque no los vean con la misma definición que un adulto) y lo interesante es que precisamente a partir de esta edad y hasta los 7 meses progresan enormemente en el reconocimiento de expresiones faciales presentadas en fotos: alegría, miedo, rabia...” (Navarro et al (2003: 179).

Em conformidade com Navarro et al (2003) ao final de um ano as crianças desenvolvem a capacidade de interpretar as emoções dos outros, principalmente a dos adultos mais próximos. Para uma melhor compreensão Navarro et al (2003) apresenta o seguinte exemplo:

“Supongamos que se le acerca un extraño cuando está com su madre. En estos casos, suele ocurrir lo siguiente: el bebé investiga la cara de la madre como si buscara indicios de su reacción. Se ésta expresa cordialidad, es poco probable que el bebé manifieste miedo al extraño. Si, por el contrario, la madre expresa temor, el bebé probablemente también lo exprese. Es decir, el bebé parece interpretar correctamente la emoción de la madre a través de su expresión facial.”

Aos dois anos as crianças continuam a expressar as suas emoções através da expressão e comportamentos, contudo surge uma nova forma de expressão - a linguagem. Isto é, as crianças começam a expressar as suas emoções por palavras, pois é nesta idade em que desenvolvem a aquisição da linguagem. Smiley & Huttenlocher (mencionado por Cardoso & Carmona , 2011) afirmam que “Por volta dos 2 anos, as crianças são, já, capazes de expressar os seus estados emocionais através de palavras com significado sendo que mais de metade, é capaz de usar termos emocionais positivos ou negativos como feliz, triste, assustado ou zangado.”

Para além disto, de acordo com Smiley & Huttenlocher (referido Cardoso & Carmona, 2011) é por volta desta idade que as crianças também conseguem expressar os estados emocionais dos outros.

Deste modo, concordamos com Hoffner & Hadzinski (citado por Cardoso & Carmona , 2011) quando referem que:

“Um aspecto fundamental no desenvolvimento emocional da criança é, então, esta capacidade para compreender as emoções, que se desenvolve no sentido de uma primeira associação entre as emoções e as expressões faciais até ao reconhecimento e compreensão das situações elicitadoras de emoção.”

Concluimos que a compreensão das emoções por parte da criança “não pode ser subestimada já que é a base de competências emocionais mais complexas como a regulação emocional ou a empatia, ao mesmo tempo, claro, que as competências sociais também proporcionam o desenvolvimento emocional ” (Smith & Walden, mencionado por Cardoso & Carmona , 2011:12).

3. VINCULAÇÃO

A vinculação é um processo que resulta das interações, pois estas permitem aos indivíduos um contacto próximo com uma figura que lhes ofereça segurança. Com base nesse contacto, os indivíduos, neste caso, as crianças e o Educador criam uma relação de vinculação. Segundo Luís (2000), “A vinculação é considerada um construto socioemocional, mas enraizado nos processos cognitivos.”

De acordo com Veríssimo, Duarte, Monteiro, Santos & Meneses (2003) é através das interações positivas que emergem relações de vinculação, as quais manifestam-se por comportamentos com base na segurança por parte da criança, enquanto o Educador demonstra atitudes de sensibilidade e responsividade.

Segundo Ainsworth, Blehar, Waters e Wall (1978) “sublinharam que o que caracteriza a vinculação é o comportamento que promove a proximidade ou contacto com uma ou mais figura(s) específica(s) a que o indivíduo está vinculado” (mencionado por Canavaro, 1999: 41).

Para que as crianças criem uma relação de vinculação é necessário que estas identifiquem a figura de vinculação. Para tal, “Howes (1999) propõe três critérios de identificação de figuras de vinculação, para além da mãe: a prestação de cuidados físicos e psicológicos; a continuidade ou consistência na vida da criança; e o investimento emocional na criança” (referido por Veríssimo, Duarte, Monteiro, Santos & Meneses, 2003: 456).

Nesta perspectiva, cremos que no contexto de creche, o Educador é a figura de vinculação que as crianças sentem mais proximidade, pois este tem o dever de proporcionar interações de qualidade em que os critérios acima descritos devem estar presentes.

O processo da vinculação é influenciado pela qualidade das interações entre criança e Educador. Essas interações, em conformidade com Gossens & Ijzendoorn (citado por Veríssimo, et al, 2008), gerem relações de vinculação em que a criança pode “sentir-se compensada do stress causado pela separação dos pais, formando uma vinculação segura à Educadora.”

Deste modo, a segurança é um dos indicadores que demonstra uma relação de vinculação, porque de acordo com Ainsworth & Marvin (referido por Veríssimo et al (2008) a criança utiliza a segurança que a figura de vinculação transmite, para organizar o seu comportamento no espaço e no tempo. Também é através da segurança que a criança cria bases para explorar o meio envolvente e quando existe alguma situação de stress, a criança vê a figura de vinculação como um 'porto de abrigo'.

A vinculação por segurança é o único padrão mencionado neste trabalho, pois os outros padrões de vinculação estão associados a mãe/pais. No entanto, o padrão de vinculação segura, não só está relacionado com a mãe/pais, como também com o Educador.

Segundo Veríssimo, et al (2008) "as educadoras distinguem as crianças apenas com base no critério da segurança (...) e consideram que as crianças que mais interagem com elas são as que apresentam maior segurança na relação.

Estes autores também mencionam que as relações de vinculação desenvolvem-se a partir de um sistema de comportamentos vinculativos, num contexto de interação criança-Educador.

Deste modo, torna-se importante compreendermos o sistema de comportamentos vinculativos e como ocorre a vinculação na Infância, pois a vinculação emerge nos comportamentos que estão presentes nas interações, que por sua vez, aproximam os indivíduos da figura vinculativa.

Esses comportamentos, na perspetiva de Bowlby (mencionado por Pereira, 2008), já nascem com o ser humano. Segundo Canavarro (1999), Bowlby defende "que os seres humanos nascem munidos de um sistema de vinculação que lhes permite procurar a proximidade de uma figura que lhe forneça protecção e uma base de segurança a partir da qual possam explorar o meio."

Nesta ótica, Pereira (2008) refere que a ideia principal da teoria de Bowlby é que as crianças, desde o seu nascimento, demonstram comportamentos peculiares do ser humano (como por exemplo: o choro) que têm um objetivo específico, isto é, é um comportamento direcionado para a figura de vinculação, para que esta perceba que algo não está bem. Estes comportamentos levam a várias interações entre a criança e o adulto que, por sua vez, conduz a um contacto próximo entre ambos.

Estes tipos de comportamento, são designados por comportamentos de vinculação, "que visam a manutenção da proximidade, ou seja, a resolução adaptativa do sentimento de segurança e protecção" (Pereira, 2008: 32).

Durante a Infância, as crianças assimilam e controlam os diversos comportamentos de vinculação, consoante determinados sinais externos à criança como internos. Deste modo, a criança tem como principal intuito "a aproximação/contacto à figura de

vinculação e o sentimento de segurança/proteção” (Pereira, 2008: 33). Na teoria de Bowlby, este acontecimento é designado por sistema comportamental da vinculação.

À medida que a criança desenvolve-se, os comportamentos modificam-se – complexificando e sofisticando. Assim, as crianças tem à sua disposição uma série de comportamentos diferentes “que são integrados em sistemas internos mais complexos” (Pereira, 2008: 33). Consequentemente, estes comportamentos originam, por parte da criança, uma maior flexibilidade e eficácia à capacidade de conseguirem a resposta que pretendem por parte do adulto.

Um outro aspeto do sistema comportamental de vinculação é que este “envolve componentes de natureza cognitiva e emocional” (Pereira, 2008: 34). De natureza cognitiva, porque segundo Pereira (2008) as criança têm a capacidade de interiorizar sequências de acontecimentos que lhes permite adequar os seus comportamentos, consoante as experiências passadas. Relativamente à natureza emocional, esta advém do facto de que numa relação de vinculação também está incutida uma relação afetiva, que por sua vez, um dos seus aspetos principais são as emoções.

À medida que as crianças crescem adquirem experiência de vida que as remetem para uma aquisição de conhecimentos e expectativas, por parte da figura de vinculação. Para além disso, as experiências de vida também remetem a criança a um melhor conhecimento de si mesmo, relativamente ao seu valor e às suas aptidões de influenciar outro.

Segundo Pereira (2008), é deste modo que

“a criança vai construindo esquemas representacionais internos, ou seja uma espécie de mapa cognitivo que lhe permite perceber e interpretar os acontecimentos, tomar decisões sobre os seus comportamentos de vinculação face a uma figura particular, antecipar o futuro, elaborar planos e, subsequentemente, operar segundo um funcionamento mais ajustado e eficaz.”

Bowlby (mencionado por Pereira, 2008) utiliza a designação de modelos internos dinâmicos para referir os tais conhecimentos e expectativas que as crianças adquirem através das interações repetidas com a figura de vinculação.

Em suma, constatamos que o resultado da interação e da ligação emocional entre a criança e a figura de vinculação é essencial para o ser humano, “na medida em que não só aumenta a probabilidade de sobrevivência, como também oferece o desenvolvimento adaptativo da personalidade” (Pereira, 2008: 36).

Sroufe e Waters (citado por Pereira, 2008: 36) referem “que a vinculação deve ser entendida como um construto organizacional segundo o qual a organização do

comportamento ocorre ao longo do desenvolvimento e apresenta de maior (ou menos) estabilidade e de maior (ou menor) flexibilidade.” Estes autores, também defendem que as experiências interpessoais das crianças são fulcrais para o seu desenvolvimento e bem-estar psicológico.

De acordo com estes autores, Bowlby (referido por Pereira, 2008) defende que existe quatro fases distintas, em que a vinculação se desenvolve: primeira fase – *orientações e sinais com uma discriminação limitada das figuras* (decorre até às 8/12 semanas de vida); segunda fase – *orientações e sinais dirigidos para uma figura discriminada* (desenvolve-se entre os 3 e 6 meses); terceira fase – *manutenção de proximidade com uma figura discriminada através da locomoção e sinais* (entre os 6/7 meses até aos 24 meses); quarta fase – *formação de uma relação recíproca corrigida por objetivos* (entre os 24/30 meses).

Por volta dos 2/3 anos as crianças desenvolvem competências linguísticas e representacionais, que conseqüentemente, desenvolvem nas crianças “a capacidade de compreensão dos objetivos e planos da figura de vinculação, bem como a possibilidade de coordenação dos seus objetivos com os desta figura” (Pereira, 2008, 41).

É por esta altura que os sistemas comportamentais se complexificam, ocorrendo uma crescente sofisticação destes, em que as crianças adequam o seu comportamento ao objetivo que pretendem.

Nesta idade, as crianças toleram melhor a separação com os pais, devido ao progresso das competências linguísticas, representacionais e de antecipação, as crianças conseguem ‘regular o contacto à distância’ (Pereira, 2008: 41).

Deste modo, o sistema comportamental de vinculação rege-se por ‘internalizações cognitivas-afectivas’, o que nos leva ao “aparecimento de diferenças individuais no que respeita às organizações de vinculação segura e insegura” (Pereira, 2008: 41).

Em suma, é a partir desta idade que as crianças adquirem um amplo conhecimento sobre o mundo que as rodeia, devido à evolução das suas competências comunicacionais. Estes aspetos são cruciais para o surgimento de um maior número de comportamentos vinculativos. Por sua vez, “estas mudanças no sistema de vinculação são ainda acompanhadas de alterações na dinâmica interactiva entre este sistema e os outros sistemas comportamentais” (Pereira, 2008: 42).

PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Apresentamos, agora, o projeto de investigação-ação, desenvolvido ao longo da nossa Prática de Ensino Supervisionada. Referimo-nos, à metodologia, aos instrumentos utilizados, bem como às opções por nós tomadas. O nosso percurso, na sala de atividade do Centro Infantil de São Lourenço, será igualmente explicitado.

Num contexto mais alargado, descrevemos a Instituição na qual está inserida a sala de atividade e, de seguida, o grupo de crianças e de adultos que a integram, do qual também passamos a fazer parte.

Apresentamos, igualmente, uma descrição da experiência e da intervenção vivenciada, no seio deste grupo de crianças, a par duma explicação sobre o modo como utilizamos os instrumentos de investigação e/ou pedagógicos.

Por último, refletimos criticamente sobre a nossa ação educativa e sobre os resultados alcançados. Tentamos também estabelecer uma ligação com os aspetos teóricos explanados na primeira parte do presente relatório.

1. PERCURSO E CONTEXTO

A prática e intervenção que efetuamos no contexto creche é um experiência que nos fez crescer como profissionais da educação, porque com base nela conseguimos um conhecimento mais profundo sobre o contexto creche. Por outras palavras, através desta experiência obtivemos um conhecimento prático sobre o contexto creche. Segundo Máximo-Esteves (2008) “O conhecimento prático é construído em contextos culturais, sociais e educacionais específicos, tem características colectivas que cada profissional experiencia na sua história de vida. É, assim, experienciado por cada profissional nos níveis inter e intrapessoal.”

Esta experiência conduz-nos a uma reflexão de como o conhecimento prático é importante para a nossa profissão, pela razão de que “O conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional” (Máximo-Esteves, 2008: 8).

Deste modo, *o conhecimento profissional prático* conduz-nos a uma prática e intervenção educativa de qualidade. Para que essa qualidade se demonstre na nossa prática educativa futura, decidimos ampliar o nosso *conhecimento prático* sobre as interações entre Educador e criança, pois um dos “aspectos relativos à qualidade de um contexto focalizam-se: (1) na qualidade das relações entre adultos e crianças, salientando-se aqui a importância de ligações afectivas fortes entre crianças e adultos e a

importância de estabelecimento de relações consistentes, responsivas, recíprocas e agradáveis” (Portugal, 2008: 197).

De acordo com Portugal (2008), no contexto de creche subentende-se que há variadíssimas interações em que se desenvolve relações de afetividade e responsividade entre o Educador e a criança.

Tendo tudo o que é necessário para uma *melhor compreensão e apropriação da prática profissional* (a vontade de saber mais sobre a futura profissão e o contexto propício para o *conhecimento prático*), prosseguimos para o nosso projeto de investigação-ação.

No projeto de investigação-ação utilizamos vários instrumentos com o intuito de percebermos a qualidade do ambiente educativo, interações e o nível de desenvolvimento emocional-sentimental e sócio relacional da criança e não com a finalidade de avaliar estes aspetos. Queremos, também, salientar que os nomes apresentados neste relatório são fictícios.

1.1. IDENTIFICAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DA METODOLOGIA UTILIZADA

Identificamos, descrevemos e justificamos as opções metodológicas que tomamos e utilizamos, quer durante a Observação e Cooperação Supervisionada num primeiro momento, quer durante a intervenção, num segundo momento. Sendo o contexto do presente estudo/relatório de caráter profissionalizante, logo tendencialmente reflexivo, impunha-se uma metodologia também ela, reflexiva e, nesse sentido a nossa recolha recaí sobre a investigação-ação.

“Investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de ação -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da ação problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da ação realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-ação. Investigação-ação é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática” (James McKernan citado por Máximo-Esteves, 2008: 20).

No nosso estudo, tivemos em conta que a investigação-ação que centra-se numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal.

Durante a nossa observação, comprovamos que existe uma área que desejamos conhecer melhor: as interações realizadas entre a Educadora e as crianças. No sentido de compreendermos essas interações, fizemos algumas observações, verificando que o ambiente educativo era influenciado pela relação que existe entre Educadora e crianças.

Ocorreram momentos em que se verifica a existência de relações impessoais entre a Educadora e a criança e momentos em que se constatamos que a confiança era um dos pilares na relação Educadora-criança.

Relativamente às relações impessoais, comprovamos que, nestes momentos, a Educadora se centrava “nos cuidados físicos e rotinas diárias com a criança evitando interações personalizadas e íntimas com a criança” (Portugal, 1998: 200).

Por outro lado, noutras situações, a Educadora estabelece relações de confiança com as crianças, mostrando interesse “no bem-estar da criança, em todos os seus detalhes e no processo de desenvolvimentos global de cada criança” (Portugal, 1998: 201).

Segundo Máximo-Esteves (2008: 80) “formular questões de investigação é o ponto de partida para conduzir qualquer investigação.” Além disso, como refere Máximo-Esteves (2008)

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

Deste modo, durante o decorrer da nossa observação, formulamos, de forma reflexiva, as seguintes questões:

- Qual a importância das interações entre Educador e criança?
- Qual a importância das emoções nas interações entre o Educador e a criança?
- Qual a importância da gestão das emoções por parte do Educador e sua influência no desenvolvimento emocional das crianças?

Definimos, igualmente, como objeto de estudo as emoções enquanto fator importante no estabelecimento das interações na sala de atividades.

Tal como o citado anteriormente, para realizarmos uma investigação, devemos efetuar uma avaliação para demonstrar a eficácia da ação do investigador. A avaliação não é apenas centrada nos resultados finais de um estudo, é também uma diagnose dos problemas que existem num determinado contexto.

Deste modo, após uma observação cuidada das relações entre Educadora e crianças, definimos os seguintes objetivos gerais:

- Compreender a importância das interações entre Educador e crianças;
- Compreender a importância das emoções nas interações;
- Reconhecer as interações como fatores da qualidade do ambiente educativo na sala de atividade em estudo;
- Conhecer os níveis de desenvolvimento maturacional das crianças, mais precisamente a dimensão emocional-sentimental e sócio relacional;
- Compreender se as crianças com mais de dois anos e meio já reconhecem as emoções básicas.

Por sua vez, com base nos objetivos gerais, definimos alguns objetivos específicos como:

- Descrever os tipos de interações que existe na sala de atividade entre Educador e criança;
- Avaliar os níveis de desenvolvimento emocional-sentimental e sócio-relacional das crianças;
- Identificar fatores extrínsecos às crianças que podem influenciar as suas interações;
- Avaliar a qualidade das interações na sala de atividade;
- Identificar se as crianças têm conhecimento sobre as emoções básicas.

De acordo com Máximo-Esteves (2008), a metodologia de investigação-ação traz grandes benefícios para os profissionais da educação que a utilizam, uma vez que identificam uma situação e sentem o desejo de resolvê-la através da sua ação educativa. Assim, estes mediadores da aprendizagem das crianças podem melhorar a sua prática pedagógica, através da adoção de instrumentos metodológicos adequados à situação que pretendem resolver.

Além disso, a presente metodologia é constituída por características peculiares. Segundo Máximo-Esteves (2008: 9) a investigação-ação tem um “carácter participativo, o impulso democrático e o contributo simultâneo para a mudança social e para a ciência social (...).”

Como tal metodologia apresenta as características mencionadas, sentimos que esta é a melhor opção para o nosso estudo, uma vez que o seu carácter participativo permite que não sejam apenas os investigados o objeto de estudo, mas igualmente o investigador. Nesta participação ativa, o investigador tenta compreender quais as melhores opções de que dispõe assim como quais podem responder às suas dúvidas.

Através das conclusões do estudo, o investigador reflete sobre os resultados de modo a melhorar a sua prática pedagógica para benefício dos investigados, um dos pressupostos basilares da investigação-ação

Sintetizando, a participação ativa, o impulso democrático e o contributo simultâneo são a base que sustenta a investigação-ação, devido ao facto de estes, diretamente ou indiretamente, serem associados a uma investigação essencialmente reflexiva, rigorosa e participativa por parte do investigador/profissional, no sentido de melhorar a prática dos profissionais.

1.2. IDENTIFICAÇÃO DO CONTEXTO ONDE DECORRE A AÇÃO

Apresentamos, neste capítulo, a caracterização do contexto em que praticamos a nossa intervenção, pois “os indivíduos não podem ser separados de seus contextos para serem estudados, e o conhecimento é obtido através de um processo co-construído, envolvendo ambos, o pesquisador e o participante da pesquisa” (Tudge, 2007: 2).

Como a intervenção é desenvolvida num contexto de creche, torna-se fundamental compreendemos o espaço. Para Cró & Pinho (2011) a creche é um

“(...) lugar onde se dá a experiência da separação, a emergência da linguagem, a construção de relações afectivas, a promoção da autonomia, entre outras aquisições, é um contexto educativo extremamente fértil. Assim, como primeiro espaço público habitado pela criança, para ser promotora de socialização e auto-realização, tem que ser pensada com base nessas duas vertentes do que é educar uma criança.”

Ao descrevermos o contexto em que realizamos a Prática e Ensino Supervisionada compreendemos os aspetos que o influenciam, tais como: o funcionamento da instituição, a organização da sala de atividade, a dinâmica do grupo de crianças e a dinâmica Educadora Cooperante.

1.2.1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A Prática de Ensino Supervisionada ocorreu no Centro Infantil de São Lourenço, um estabelecimento educativo integrado do Instituto da Segurança Social, em Portalegre.

O Centro Infantil está geograficamente bem localizado e com fácil acesso, pois situa-se na parte nova da cidade, sendo constituído por um único edifício todo ele térreo e rodeado por uma ampla zona exterior, logradouro, destinada a atividades ao ar livre, na

qual se destacam zonas de jardim, zonas de equipamentos destinados às crianças e muitas árvores.

Esta localização confere à instituição, uma proximidade e acessibilidade a vários edifícios de organismos públicos, tais como: Hospital, Escolas, Tribunal, Instituto da Juventude, Centro Distrital de Segurança Social, Correios e Centro de Acolhimento. Para além de todos estes edifícios, também encontramos alguns espaços comerciais, o campo de futebol, a piscina, o Jardim Municipal, entre outros.

O Centro Infantil de São Lourenço, “é um estabelecimento integrado do Instituto da Segurança Social, I.P., sob a sua gestão direta, na dependência directa do Centro Distrital de Portalegre (...)” (Centro Infantil de São Lourenço, 2009: 2).

Assim, esta Instituição, em conformidade com o Artigo n.º 4 do n.º 252 do Diário da República de 12/2009, 1ª Serie:

“pode desenvolver-se, também, através de estabelecimentos integrados que prosseguem modalidades de acção social integrada, visando o apoio às populações nomeadamente nas áreas de infância (...), encontrando-se estes estabelecimentos na dependência do ISS, I.P., sob a sua gestão directa ou sob a gestão de outras entidades, designadamente de instituições particulares de solidariedade social, através de acordos de gestão.

Os estabelecimentos sob a gestão directa do ISS, I.P., são dirigidos por um director de estabelecimento, na dependência do centro distrital da área geográfica onde se inserem.”

Com base no que é mencionado e, no organograma que apresentamos no anexo 1, verificamos que a instituição é dirigida por uma diretora que gere a área pedagógica, a área administrativa e a área de prestação de serviços.

A área pedagógica está subdividida em duas áreas: a técnica e a operacional. Na área técnica, verificamos a existência de cinco Educadoras de infância e na área operacional observamos um total de dezoito assistentes operacionais, duas das quais se encontram apenas em regime de apoio.

Focando-nos na área pedagógica e no seu funcionamento, mencionamos que esta é composta pela equipa técnica, que integra todos os “(...) Educadores de Infância e demais técnicos a exercer funções no CISL e, por inerência, pelo Director de Estabelecimento, sendo coordenada pelo Director Pedagógico” (Centro Infantil de São Lourenço, 2009: 24).

Por sua vez, o diretor pedagógico “tem como função principal a coordenação e acompanhamento da execução do projeto educativo, bem como do plano de actividades

previamente aprovados pela Equipa Técnica, em articulação com o Director do Estabelecimento” (Centro Infantil de São Lourenço, 2009: 24).

A equipa técnica, normalmente, reúne-se “uma vez por mês, e sempre que se mostre necessário, designadamente, para efectuar uma avaliação periódica” (Centro Infantil de São Lourenço, 2009: 24).

Para além desta reunião, “no final de cada ano lectivo será realizada uma reunião de Equipa Técnica para preparação do ano lectivo seguinte, designadamente, para constituição dos grupos de crianças e sua distribuição pelos diversos Educadores de infância e pessoal auxiliar” (Centro Infantil de São Lourenço, 2009: 24).

O Centro Infantil de São Lourenço oferece aos seus utentes (residentes em Portalegre ou na periferia) instalações da valência de creche. Este centro tem como finalidade:

“o desenvolvimento e apoio à criança e à família, através da resposta social creche, desenvolvendo a sua actividade no âmbito da prevenção e reparação de situações de carência, disfunção e marginalização, social, promoção e protecção na saúde, desenvolvimento das comunidades, integração e promoção social.

A resposta social da creche visa, em especial, proporcionar o bem estar e desenvolvimento das crianças dos 4 meses aos 3 anos, num clima de segurança afectiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar, através de um atendimento individualizado e da colaboração estreita com a família numa partilha de cedência e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças” (Centro Infantil de São Lourenço, 2009: 3).

Em suma, segundo o Projeto Educativo da Instituição, o Centro Infantil de S. Lourenço, tem os seguintes objetivos:

- a) “Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
- b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo processo evolutivo da criança;
- c) Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;
- d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;
- e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afectiva;
- f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade.”

Estes objetivos estão em conformidade com o artigo 4.º da portaria n.º 262/2011 de 31 de agosto.

Relativamente ao funcionamento do Centro Infantil de São Lourenço, e de acordo com o Regulamento Interno de Funcionamento, o período de funcionamento é das 7h e 45m às 20h e o período de atendimento é das 7h e 45m às 18h e 30m.

Está explícito no Regulamento Interno de Funcionamento, mais precisamente no artigo 16.º, que “a entrada das crianças deve efectuar-se até às 9h30m por forma a acautelar, designadamente, o desenvolvimento das atividades em cumprimento do projeto pedagógico previamente aprovado.” Contudo, este aspeto não é cumprido pelos pais, pois, muitas vezes, as crianças chegam à sala após as 9h30m, como constatamos, diversas vezes, na nossa observação.

Relativamente ao edifício do Centro Infantil de São Lourenço, este é amplo, e é constituído, atualmente, pela valência de creche.

O espaço interno da Creche, foi alterado há muito pouco tempo. Quando iniciamos a nossa observação, a Creche era, ainda, composta por dois refeitórios. Na atualidade, conta apenas com um.

Para além destas salas, a Creche ainda disponibiliza os seguintes espaços interiores:

- Uma cozinha;
- Um refeitório para adultos;
- Uma lavandaria;
- Uma garagem;
- Um ginásio;
- A secretaria;
- Um gabinete Médico;
- Um gabinete da Diretora;
- Um Gabinete das Educadoras;
- Uma sala de Acolhimento;
- Três casas de banho para crianças e duas para adultos;
- Quatro dispensas para armazenamento de produtos alimentares, produtos de limpeza, de vários materiais e de roupas;
- Uma arrecadação;
- Duas salas de berçário;
- Nove salas de atividades;
- Uma sala de multimédia.

No que diz respeito ao espaço exterior, este é amplo, o que é fulcral para este tipo de Instituição. Neste espaço, à volta do edifício, existe uma grande área onde se encontram muitas árvores, algumas ainda em fase de crescimento.

No espaço exterior, existem várias áreas que são apropriadas para as brincadeiras das crianças, como:

- Duas caixas de areia;
- Áreas com relva;
- Áreas calçetadas
- Parque infantil, onde existe diversos equipamentos, tanto para as crianças mais novas como para as crianças mais velhas.

Em suma, esta valência, no seu global, possui as condições necessárias para desenvolver práticas educativas, pois o edifício é amplo, possuindo várias salas para os diversos grupos de crianças e um espaço exterior em que as crianças podem brincar livremente, constituído por vários equipamentos. Esta valência tem capacidade para albergar 102 crianças.

Exercemos a nossa Prática e Ensino Supervisionada numa sala de grande dimensão – aproximadamente 38,5m² a que se juntam casas de banho próprias para crianças e uma sala anexa (anexo 2).

Constatamos que a sala tem as condições necessárias para albergar 15 crianças, tal como está estipulado no Despacho Conjunto N.º 268/97 de 25 de Agosto, que aponta como indicador mínimo 2m², disponíveis por criança.

Para além da sala na qual nos incluímos ser ampla, também observamos que esta, possuía janelas amplas, permitindo a entrada da luz natural para uma boa iluminação da sala de atividades, de modo a que “(...) a sala de atividade se pareça mais com um lar, o que é particularmente importante para as crianças que passam quase 10 horas por dia no infantário” (Post & Hohmann, 2007: 109).

Ao entrarmos na sala de atividades, identificamos algumas áreas de interesse que se encontram identificadas no anexo 3, tais como, a área de higiene, a área dos livros, a área da garagem e a área da casinha

Quase todas as áreas têm um espaço amplo para que, de acordo com Post & Hohmann (2007), as crianças consigam movimentar-se livremente, usufruindo dos materiais que lhes são facultados e interagir com os seus companheiros e/ou adultos.

Relativamente à área de higiene, este espaço contém um armário/bancada cuja superfície é coberta por almofada (local para a mudança de fralda às crianças); um lavatório mesmo ao lado da almofada e um espaço com os toalhetes e as pomadas. No armário ao lado (anexo 4, imagem 1) estão as fraldas e mudas de roupa das crianças.

Citando Post & Hohmann (2007) a área de higiene é um espaço acessível fácil de utilizar e limpar, na qual se encontra todo o material necessário para se proceder à higiene das crianças. Para além disso, também é importante que esta área seja convidativa e interessante para as crianças, para que tenham vontade de lá estar.

No que diz respeito à área dos livros, esta é apenas constituída por um móvel onde existem alguns livros (anexo 4, imagem 2). As crianças quando querem ver um livro vão buscá-lo ao móvel e sentam-se nas cadeiras, colocando os livros em cima da mesa.

Com base no que é defendido por Post & Hohmann (2007) “A área dos livros deverá ser um local acolhedor onde as crianças possam facilmente encontrar e apreciar livros de figuras... manusear livros, andar com eles de um lado para o outro, olhar para as figuras, sentar-se ao colo da Educadora apontando “conversando” sobre as coisas das imagens, ouvir histórias “ler” histórias são experiências à partida muito agradáveis que têm um impacto duradouro”. Pensamos que esta área não está no melhor local da sala e não tem os materiais necessários para se transformar num local acolhedor e confortável de modo a que as crianças possam experienciar momentos agradáveis.

No que concerne à área da garagem, este espaço é constituído por um tapete, e carros, onde as crianças movimentam-se livremente e desenvolvem as suas brincadeiras.

A área da casa, por sua vez, localiza-se num dos quatro cantos da sala e é composta uma casa, uma mesa com os respetivos bancos, bonecos, carrinho e bebês, uma pequena cama para os bonecos, pratos, talheres e demais objetos do quotidiano de uma família. Esta área, de acordo com Post & Hohmann (2007), está equipada com materiais que incentivam à exploração do jogo do faz-de-conta, no qual as crianças têm tendência a imitar os seus familiares em casa.

Para além destas áreas que estão identificadas na sala, também é visível uma zona com um tapete e almofadas, uma zona central da sala, no qual se encontram mesas e cadeiras e uma zona em que existe um espelho e um fantocheiro.

A zona do tapete é o local onde se realiza o acolhimento, a leitura/conto de histórias, algumas atividades como a interpretação de uma história ou, quando é necessário, um diálogo sobre algum tema. Neste espaço, existem placards, nos quais são colocados alguns trabalhos manuais das crianças, imagens de algum dos temas abordados na sala de atividade, o quadro das presenças e alguma informação necessária para o Educador.

Ao lado do tapete, encontramos um móvel com um aparelho áudio (anexo 4, imagem 3) que é frequentemente utilizado, principalmente no momento de transição em que as crianças têm de lavar as mãos para comerem.

A zona central da sala de atividade, na qual se encontram as mesas e cadeiras, é o local em que se realizam atividades manuais, as construções de legos, puzzles, jogos, brincar com os animais e folhear os livros. Os materiais, anteriormente referidos, estão

todos arrumados em armários (anexo 4, imagens 4 e 5) que se localizam junto às paredes da sala.

Relativamente à zona onde se encontra o espelho e o fantocheiro, esta não é muito utilizada pelas crianças. Apenas algumas delas quando estão a brincar na área da casa se dirigem até ao espelho para observarem o seu reflexo. No que diz respeito ao fantocheiro, são raras as vezes que as crianças o utilizam nas suas brincadeiras.

De um modo geral, a sala de atividades está organizada de uma forma “funcional, fácil de utilizar e esteticamente atraente” (Torelli & Durret referidos em Post & Hohmann, 1998: 99). Nesta sala encontramos móveis para crianças (mesas e cadeiras dimensionadas para o tamanho das crianças), assim como mobiliário para os adultos. Os brinquedos encontram-se arrumados em armários aos quais as crianças têm um acesso facilitado. A sala é ampla e fornece espaços em que as crianças podem movimentar-se facilmente. Para além, disso a sala é decorada com animais de várias cores que chamam à atenção, dando uma ambiente mais alegre à sala. No que diz respeito à segurança da criança, a sala parece não envolver quaisquer perigos para as crianças. Não existem tomadas visíveis para as crianças, os materiais menos adequados às crianças encontram-se num armário envidraçado, a que só o Educador tem acesso e a caixa de primeiros socorros está bem localizada, num local visível e acessível para qualquer adulto.

Em frente a este anexo encontramos a casa de banho das crianças com três sanitas e lavatórios adequado ao tamanho da crianças, concordando com Post & Hohmann (2007), este tipo de equipamento deve ser dimensionado para o tamanho das crianças, para que esta tenham mais facilidade em alcançar aquilo que pretendem.

Em suma, pensamos que este é um ambiente com condições para a promoção do “progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2007: 101).

1.2.2. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo de crianças é composto por quinze crianças, com idades compreendidas entre os dois anos e meio e três anos (anexo 5). Sendo que existem doze crianças com dois anos e meio e três crianças com três anos.

Com base na data de nascimento destas crianças, a maioria delas saem da Instituição, no próximo ano letivo, pois completam três anos até dia trinta e um de agosto.

Relativamente ao sexo das crianças, este grupo é composto por sete crianças do sexo masculino e as restantes (oito) do sexo feminino, sendo que três das crianças do sexo feminino já possuem os 3 anos.

Segundo o Projeto Pedagógico da Sala (2011):

“O grande grupo já estava constituído desde o ano passado e algumas crianças já fazem o percurso desde o berçário.

Neste grupo ingressaram três crianças que no ano letivo passado não completaram os três anos até 31 de Agosto e pelo facto foram redistribuídas. Entraram ainda mais duas crianças mas estas iniciaram agora o seu percurso na instituição, estando neste momento a fazer/concluir o processo de adaptação.”

Deste modo, as crianças e a Educadora já se conhecem, à exceção das duas meninas, que entraram este ano no Centro Infantil. Como a Educadora já está com este grupo de crianças à um ano, acarreta conhecimentos específicos de cada criança. Com esses “conhecimentos e o uso imaginativo de diferentes recursos é possível oferecer atividades interessantes e envolventes que permitam à criança oportunidades de concentração, descoberta e júbilo pelo sucesso e vitória” (Conselho Nacional de Educação, 2011: 50).

Com a informação que obtivemos das Fichas de Observação Psicopedagógicas (anexo 6), verificamos que grande parte deste grupo de crianças não têm irmãos (10 crianças). No entanto, duas crianças têm dois irmãos e três têm um irmão.

Também concluímos pela observação, pela informação que nos foi facultada pela Educadora e pelas fichas de observação psicopedagógica, que todas as crianças (à exceção de um menino) têm contacto com outros elementos da família para além dos seus pais e irmãos.

No que diz respeito ao desenvolvimento do grupo de crianças, o Projeto Pedagógico da Sala (2011) refere que

“o grupo apresenta sob o ponto de vista de desenvolvimento global o normal para as idades, tendo em conta que há crianças que embora todas nascidas em 2009, umas são do mês Janeiro outras do mês Dezembro. Na prática fazem um ano de diferença, que ao nível das competências em situações de respostas se nota essa diferença, (essencialmente ao nível da linguagem).”

Contudo, essa diferença ao nível da expressão oral, principalmente ao nível da articulação de palavras e o número de vocábulos que as crianças conseguem reproduzir, foi ultrapassado, ao longo dos meses de intervenção pela maioria das crianças. É igualmente de enfatizar que ao nível da participação, durante a intervenção, as crianças encontravam-se mais motivadas e que se interessavam facilmente pelas atividades propostas.

Com base na nossa observação, notamos a existência de algumas diferenças entre as crianças, principalmente entre as mais novas e as mais velhas. As crianças que já possuem os três anos mostram-se mais participativas, enquanto as mais novas apresentam uma tendência para estar mais caladas e distraem-se mais facilmente.

Para além disso, também apuramos, através da nossa observação, que existem duas crianças que têm dificuldades de concentração, pois, inicialmente, aparentam estar atentas, porém passado alguns minutos, desconcentram-se e não parecem motivadas para o que está a acontecer naquele momento.

No que concerne ao desenvolvimento motor, todas as crianças já conseguem movimentar-se sem grandes problemas. Ao nível dos esfíncteres, já todas as crianças adquiriram o controlo, incluindo na hora de repouso. Todas as crianças, à exceção de uma, utilizam a sanita e, por isso, estão combinados, entre a Educadora e as assistentes operacionais da sala, os momentos/horários de hábitos higiénicos.

No entanto, apesar destes horários/rotinas serem previamente planeadas, as crianças tem oportunidade de se dirigirem à casa de banho, sempre que sentirem necessidade para tal. Pois segundo Post & Hohmann (2007: 197) “As equipas de Educadores infantis procuram fazer uma programação diária que seja previsível – organizada e consistente – e, no entanto, suficientemente flexível para acomodar as necessidades de cada criança.”

Incidindo agora sobre a organização do grupo, através da nossa observação, em sala de atividades e em espaços no exterior desta, compreendemos que o grupo dentro da sala de atividades está organizado de diversas formas, consoante os momentos. No momento do tapete, as crianças sentam-se aleatoriamente, cada um na sua almofada e de frente para a Educadora. Todo o grupo reconhece os seus objetos pessoais sem qualquer hesitação.

No que concerne ao momento de trabalho orientado, existem dois conjuntos de quatro mesas, dispostos paralelamente um ao outro, os quais, normalmente, são utilizadas pelas as crianças para a execução das atividades propostas.

Enquanto umas crianças estão nas mesas a executar a atividade, a Educadora distribui as restantes crianças pelas áreas de interesse. A Educadora vai rodando as crianças de área para área, incluindo as da mesa de trabalho, para que todas possam usufruir da atividade proposta.

No momento de brincadeira livre, encontramos uma média de três crianças nas áreas de interesse da Casinha, da Garagem e dos Livros e, uma média de cinco crianças, nas mesas de trabalho a edificar construções com legos, a brincar com animais de plástico e a realizarem jogos de destreza mental em conjunto com um adulto, como

por exemplo o jogo da memória. Para além disso, as crianças que quisessem desenhar também podem usufruir das mesas de trabalho para executar tal atividade.

Em todos os momentos observados, não verificamos a preferência de formação de grupos por parte das crianças. O grupo aparenta ser unido, no sentido em que as crianças mais velhas auxiliam, com toda a disponibilidade as crianças mais novas, tanto na brincadeira, como na execução de diversos trabalhos, de carácter autónomo.

Apesar dos “diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como, as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo” (ME, 1997: 35), a Educadora responde às necessidades e interesses de cada criança e ainda criar um “ambiente educativo facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (ME, 1997: 31).

Quanto à organização do tempo, este está dividido entre o período da manhã e o período da tarde, de forma claramente perceptível, pois as atividades planeadas, tanto por parte da Educadora como dos Professores específicos das atividades de Expressão Musical e de Expressão Físico-Motora, decorrem da parte da manhã; o período da tarde, é muitas vezes, reservado para a conclusão das atividades pendentes da manhã. Quando isto não acontece, estas horas são, para proporcionar às crianças momentos de brincadeira livre, nas diversas áreas de interesse, que a sala de atividade proporciona.

Durante o dia, também existem rotinas, como a da higiene pessoal, das refeições e do sono/descanso. Estas rotinas são essenciais para a vida das crianças, pois “os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento (...)” (Post & Hohmann, 2007: 15).

1.2.3. A EDUCADORA COOPERANTE

Com base na entrevista à Educadora (anexo 7), podemos afirmar que esta considera mais cativante o trabalho com as crianças ao invés de toda a atividade mais burocrática, sendo que esta preferência se baseia no “facto do mundo da criança ser uma alimentação diária de conhecimentos”, a qual a permite experienciar novos acontecimentos junto das crianças.

Em contexto de sala de atividades, a Educadora contacta diretamente com as crianças seis horas por dia, sendo da sua responsabilidade a abordagem das seguintes áreas curriculares: formação pessoal e social, expressão motora, expressão dramática, expressão plástica, linguagem oral e abordagem à escrita, matemática e conhecimento do mundo.

Para abordar estas áreas, a Educadora cooperante planeia a sua ação educativa através dos referenciais das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e dos referenciais científicos (pedagogos/modelos pedagógicos).

De acordo com as respostas analisadas, a Educadora Cooperante educa as crianças de forma igual, respeitando as diferenças socioeconómicas, religiosas, entre outras, oferecendo o apoio a que têm direito. Esta afirma que, em casos de necessidade, alerta as crianças para o comportamento inadequado praticado, conversando e demonstrando o correto. Defende, ainda, que com o repetir das situações e com o comportamento adequado do adulto, as crianças chegam à compreensão do que está certo e do que está errado.

Todas as atividades planeadas para promover a aprendizagem das crianças baseiam-se numa única estratégia, ou seja, satisfazer as crianças desta faixa etária.

A Educadora Cooperante considera ainda importante apoiar a autoestima, o bem-estar emocional e as disposições para aprendizagem de cada uma das crianças, facultando o maior número de experiências lúdico-didáticas.

Está, igualmente, estabelecido no seu horário uma componente não letiva, a qual é aproveitada para planeamento de algumas atividades, avaliações ou elaboração de planos de desenvolvimento individual.

No que diz respeito ao planeamento, avaliação e registo das atividades e projetos, a Educadora fá-lo, tanto no contexto de sala como no exterior, tendo em conta a faixa etária do grupo de crianças, as suas necessidades, as suas capacidades e os seus interesses. Para a Educadora conhecer esses aspetos das crianças, é realizada uma avaliação através de observação direta, em diversas situações não mencionadas.

A relação escola-família e escola-comunidade, de acordo com as alegações da Educadora Cooperante, tem como pilares o acompanhamento e interajuda, pois os pais estão envolvidos nas aprendizagens das crianças. No que diz respeito aos pais, é ainda de enfatizar que estes têm conhecimento dos seus direitos e exercem-nos, recebendo o apoio da Educadora, no que concerne à aprendizagem das crianças em casa para que estas adquiram mais competências.

A Educadora considera que o número de crianças por adulto não é o mais adequado para garantir a qualidade no contexto da sua sala. Salaria, ainda, que a formação inicial do pessoal técnico não é, de todo, adequada para as funções que desempenham. Refere também que o apoio ao pessoal técnico, a nível de formações, é bastante reduzido ou mesmo nulo.

Na sua perspetiva, o espaço educativo é adequado para as crianças e sempre que o pretende melhorar fá-lo livremente, pois tem autorização superior para tal.

A docente cooperante refere que conhece a visão, a missão e o projeto de liderança do estabelecimento. Esta avalia o ambiente da instituição como sendo suficiente, e, sempre que possível, em conjunto com toda a equipa técnica é comunicada a visão do estabelecimento a fim de apoiar a construção e desenvolvimento da equipa.

Com base na entrevista e no Perfil do Educador, concluímos que a Educadora Cooperante está dentro dos parâmetros exigidos no perfil do Educador referidos no Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto. Pois, a Educadora Cooperante demonstra capacidades para exercer as seguintes funções educativas: conceber e desenvolver “o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.”; mobilizar “o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.” (Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto)

1.3. INSTRUMENTOS DA RECOLHA DE DADOS

No sentido de concretizar a resposta aos nossos objetivos, selecionamos alguns instrumentos de recolha de dados.

Relativamente à seleção de instrumentos, primeiramente, há uma breve análise e reflexão sobre estes, tendo em atenção o contexto em que estávamos a intervir, as questões que conduziram ao Relatório Final e os objetivos que propusemos para esta investigação-ação.

O primeiro passo consiste em conhecer o grupo de crianças, a dinâmica deste e a Educadora Cooperante (estes aspetos foram apresentados no pontos anteriores). Após a recolha destes dados, começamos a delinear um projeto a implementar na sala de atividade.

Para a concretização do primeiro passo tivemos o auxílio de três instrumentos: as Notas de Campo, a entrevista à Educadora Cooperante e as Fichas de Observação Psicopedagógica. Depois, optamos por mais três instrumentos que vão ao encontro do tema em estudo. Esses instrumentos são: as Provas de Avaliação de Desenvolvimentos da Criança, a Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância e a Entrevista às Crianças.

As **notas de campo** emergiram da observação direta, realizada durante o primeiro e o segundo semestre (o primeiro semestre corresponde à Unidade Curricular de Observação e Cooperação Supervisionada, enquanto o segundo semestre é referente à Unidade Curricular de Prática e Intervenção Supervisionada).

Utilizamos a observação direta, pois esta “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto.” Por isso, “a observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008: 87).

Como tínhamos de registar as observações diretas, utilizamos as notas de campo (anexo 8), dado que estas servem para “registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008: 88).

O registo das observações foram realizadas consoante o momento, isto é, se no momento conseguisse registar o que estava a acontecer, fazia-o; se isso não fosse possível, o registo acontecia num momento posterior. Estas notas tiveram início aquando do começo da observação e cooperação supervisionada no 1º semestre.

A **entrevista à Educadora Cooperante**, foi realizada no primeiro semestre, durante a Observação e Cooperação Supervisionada. Consideramos crucial conhecer a Educadora Cooperante no sentido de obtermos algumas informações relevantes sobre a sua prática, de forma a sustentarmos a nossa própria ação com o grupo.

A referida entrevista é adaptada do manual *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Segundo Bertram & Pascal (2009: 56), esta entrevista tem o intuito de obter informações sobre a experiência pessoal da Educadora e as suas perspetivas face à profissão e Instituição na qual trabalha.

Para preenchermos a **Ficha de Observação Psicopedagógica** tivemos acesso às fichas de inscrição que nos foram facultadas pela a Educadora Cooperante, dado que para o seu preenchimento era necessário inscrever informações sobre o meio familiar das crianças.

A Ficha de Observação Psicopedagógica é um instrumento fulcral para a caracterização do grupo, pois, com base nesta ficha conhecemos “determinadas circunstâncias extrínsecas que podem influenciar o desenvolvimento da criança” (Sousa, 2009: 8).

Deste modo, a Ficha de Observação Psicopedagógica, tem como objetivo “registar as informações que (...) possam constituir elementos importantes na avaliação do desenvolvimento da criança” (Sousa, 2009: 22).

Com o intuito de detetarmos o desenvolvimento das crianças ao nível emocional e socio-relacional preenchemos, através da observação e com o auxílio da Educadora Cooperante, provas relativas a estas dimensões. Utilizamos assim uma **prova de Desenvolvimento Emocional-Sentimental** (anexo 9) e outra **de Desenvolvimento Sócio-relacional** (anexo 10) do Manual de “Avaliação do Desenvolvimento da Criança dos 3 aos 10 anos” (Sousa, 2009).

Optamos por estes instrumentos, porque estes têm como intuito “propiciar ao Educador (...) elementos de informação, instrumentos de análise, incitação reflexiva e crítica susceptível de trazer apoio a uma prática profissional que se pretende responsável, isto é, não apenas conscienciosa, mas também consciente” (Sousa, 2009).

Apesar de o autor indicar que estas provas foram construídas a pensar em crianças com idades entre os 3 e os 10 anos, analisamos estes instrumentos, refletimos e constatamos que estes seriam adequados, no nosso caso, apesar de algumas crianças ainda não possuírem os três anos. Concluímos que este facto não seria um obstáculo uma vez que, no grupo de crianças, existem três que já possuem os três anos e a grande maioria, em breve completá-os. Logo, as crianças estão em fase de transição, até porque a maioria delas no próximo ano letivo transitam para a educação pré-escolar.

Para além disso, segundo Piaget, estas crianças encontram-se no estágio pré-operatório que se caracteriza:

“pela interiorização de esquemas de ação construídos no estágio anterior. Tais esquemas de ação são conseguidos por meio de sequências de assimilações e acomodações que vão sendo realizadas pelas crianças durante suas múltiplas interações com o meio. Esse período é conhecido também como a idade da curiosidade, onde a criança pergunta o tempo todo. Essa curiosidade é despertada com o desenvolvimento da fala e com o desenvolvimento paralelo da capacidade de realização de representações mentais” (Bessa, 2006: 46).

Apesar das dificuldades sentidas por algumas crianças na linguagem, estas demonstram interesse em saber mais sobre o mundo que os rodeava e estão atentos a todos os saberes novos que surgirem. Todas estas situações influenciam igualmente o modo como as crianças interagem.

O Autor (Sousa, 2009), oferece-nos instrumentos que avaliam o nível de desenvolvimento das crianças, nas dimensões que pretendemos abordar e, nas quais identificamos com facilidade o nível de desenvolvimento em que as crianças se encontram, pois as afirmações que estão referidas nesses instrumentos descrevem aquilo que ocorre com as crianças na sala de atividade, dado que estes instrumentos são pensados para a avaliação da criança em contexto e em todas as dimensões.

Deste modo, as provas de avaliação apresentadas por Sousa são apropriadas para o grupo de crianças em questão, não só pelo que é referido anteriormente, mas também por considerarmos, de acordo com o autor, que são simples e breves, não descurando da validade e garantia de todas as provas.

As dimensões emocional-sentimental e sócio-relacional são de extrema importância para o nosso estudo, porque são dimensões essenciais para a vida da criança, principalmente, para a sua inserção na sociedade. Segundo Sousa (2009) “as Emoções e Sentimentos, estão intimamente ligados à saúde mental e à felicidade da criança.” Enquanto a dimensão sócio-relacional nos permite “constatar se a criança está no centro da liderança do grupo, na sua periferia ou se é rejeitada” (Sousa, 2009: 30).

No caso específico da prova de avaliação da dimensão emocional-sentimental, pensamos que esta é fulcral para compreendermos o bem-estar emocional em que a criança se encontra. Para o Educador avaliar é necessário que este observe a criança no contexto educativo e que tenha em atenção as seguintes escalas: vontades, emoções e sentimentos, que compõem a referida prova.

A prova de avaliação da dimensão sócio-relacional é igualmente fundamental para avaliarmos o modo como a criança interage, porque é através dela que podemos compreender a forma como a criança se relaciona consigo mesma, com os outros e com o mundo. Por isso, devemos ter em conta as escalas: “relacionamento e cooperação”, que compõem a referida prova.

Cada uma destas escalas contém um nível de cotação, em que o Educador assinala com um X o nível em que cada criança se encontra como nos é explicado por Sousa (2009): “Os níveis de cotação das diferentes provas efectuadas marcam-se (...) colocando um X no lugar correspondente ao nível obtido: 5 – Muito Bom, 4 – Bom, 3 – Médio, 2 – Baixo, 1 – Muito Baixo e 0 – Dificuldade.”

Portanto, os testes de avaliação têm como finalidade “(...) constatar o nível maturacional das (...) crianças nos diferentes factores da personalidade (...)” (Sousa, 2009). Neste caso, em particular, estas provas têm o intuito de verificar o nível maturacional das crianças relativamente às dimensões emocional-sentimental e sócio-relacional.

A partir das provas de desenvolvimento preenchemos o Perfil de Desenvolvimento da Criança (anexo 11), que nos dá uma melhor perceção do nível de desenvolvimento desta.

A Ficha de Perfil de Desenvolvimento, depois de preenchida, dá-nos “um gráfico onde, depois de preenchido, se podem constatar facilmente as características específicas do Perfil de Desenvolvimento da criança” (Sousa, 2009: 8).

No nosso caso, depois da análise dos dados das provas, com o auxílio da Ficha de Perfil de Desenvolvimento, concluímos o nível em que cada criança se encontra no seu desenvolvimento nas dimensões sócio-relacional e emocional-sentimental.

Queremos ainda realçar que, Sousa (2009) alega que “poderemos considerar (...) que as provas apresentadas possuem em princípio, uma garantia e validade que lhes

confere um certo grau de confiança para a avaliação do desenvolvimento de crianças entre os 3 a 10 anos.”

Esta garantia e validade são atribuídas às prova, devido ao facto delas serem aplicadas e reaplicadas por Educadores ao seu grupo de crianças, em que as correlações obtidas foram positivas.

No entanto, existe uma exceção – a prova que corresponde ao desenvolvimento sócio-relacional (3–6 anos), porque “(...) as ligações sociais nestas idades são extremamente flutuantes. Poderá ser (...) aplicada, mas sem se atribuir muita importância aos seus resultados, dado que a dinâmica interna do grupo está constantemente a variar” (Sousa, 2009: 19).

Por isso, na interpretação dos dados teremos especial atenção aos resultados desta prova de avaliação, pois se não o fizermos, esta prova poderá ter muita influência sobre os resultados finais.

No que diz respeito à **ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale)**, este “é um instrumento útil tanto para a investigação como para a melhoria dos programas” (Harms, Clifford & Cryer, 2008: 5), com a função de “avaliar a qualidade global (...)” das salas de atividade (Harms, Clifford & Cryer, 2008: 5).

No nosso caso, a ECERS-R serve como um instrumento de investigação-ação para avaliar a qualidade das interações da sala de atividade na qual realizamos a nossa prática pedagógica.

É de destacar que este instrumento é uma das bases para a expansão de outras três escalas, pois, segundo Clifford, Cryer & Harms (2008: 5), “a nossa compreensão acerca da forma como avaliar a qualidade foi expandida através do desenvolvimento de três escalas adicionais que utilizam o formato da ECERS (...)” – FDCS (Family Day Care Rating Scale), ITERS (Infant/Toddler Environment Rating Scale) e a SACERS (School-Age Care Environment Rating Scale).

Tendo conhecimento de tais escalas, decidimos recolher informações sobre estas, principalmente, acerca da ITERS-R que corresponde à Escala de Avaliação do Ambiente em Creche.

Ainda assim, tivemos sérias dúvida qual seria o melhor instrumento a utilizar - a ECERS-R ou a ITERS-S. Neste caso, analisamos ambas as escalas aprofundadamente e refletimos sobre os itens descritos na subescala da interação, aquela que nos interessava para o estudo em causa. Após uma pequena reflexão, com base nas características do grupo de crianças e na prática pedagógica, decidimos que a ECERS-R era o melhor instrumento, pelas seguintes razões:

✓ a ITERS-R é recomendada para avaliar a qualidade do ambiente em creche, porque esta tem o intuito de “(...) avaliar programas para crianças do nascimento até aos

30 meses de idade (...)” (Harms, Clifford & Cryer, 2002: 3). Porém, quando realizamos o preenchimento do instrumento já todas as crianças tinham completado os 30 meses, sendo que a mais velha possuía 41 meses. Verificamos, assim, que durante a prática de intervenção supervisionada, uma grande parte das crianças já tinha pelo menos os 30 meses de idade.

✓ Face a este aspeto, a ECERS-R é a escala mais recomendada, pois esta foi “concebida para ser utilizada em contextos educativos que atendam crianças com idades entre os dois anos e meio e os cinco anos (...)”(Harms, Clifford & Cryer, 2008).

✓ O contexto em que estivemos a intervir é considerado creche, mas na verdade, a maioria das crianças que frequentavam a sala de atividade estavam em fase de transição. Por outras palavras, as crianças estavam a adaptar-se ao bacio e algumas começaram a usar a sanita, ao “não uso” da chucha, a comerem sem ajuda, ou seja, estavam a tornar-se indivíduos autónomos. Portanto, naquela sala já não existiam berçários, não nos referíamos às crianças como bebés, (como na ITERS-R). Isto significa, que o que está mencionado na ITERS-R face às interações não se enquadrava naquilo que observámos e experienciámos na sala de atividade.

✓ A ECERS-R, por outro lado, menciona vários aspetos que eram observáveis na sala de atividade e, por isso, a dificuldade de preencher a ECERS-R foi reduzida, comparativamente com a ITERS-R.

Posteriormente à decisão da utilização da ECERS-R como instrumento, preenchemos a sub-escala que remete para as interações, na qual se encontram os seguintes itens: supervisão de atividades de motricidade global (anexo 12, iten 1), supervisão geral das crianças (anexo 12, iten 2), disciplina (anexo 12, iten 3), interações pessoal-criança (anexo 12, iten 4 e interações entre crianças (anexo 12, iten 5)..

Decidimos preencher a totalidade dos itens relacionados com as interações uma vez que, por um lado, não existe um único item que não dê ênfase à interação entre Educador e crianças, por outro lado, consideramos ser importante saber a qualidade das interações com todos os intervenientes da comunidade educativa em vez de nos focarmos só na relação com o Educador.

Cada um dos cinco itens, anteriormente mencionados, “está expresso numa escala de 7 pontos com indicadores para 1 (inadequado), 3 (mínimo), 5 (bom), e 7 (excelente)” (Harms, Clifford & Cryer, 2008).

Realizamos o preenchimento da escala, através da observação e assinalamos as afirmações que melhor expressam aquilo que ocorria na sala de atividades.

Os autores da ECERS-R sugerem que, para o preenchimento deste instrumento, o observador tem de estar presente na sala de atividade durante duas horas ou mais. De

acordo com este aspeto, o preenchimento da ECERS-R teve fundamento, nas várias horas, que estivemos na sala, ultrapassando as duas horas recomendadas pelos autores.

Após a primeira fase, preenchemos a folha de cotação (anexo 13) que “proporciona uma forma prática de registo das cotações nos indicadores, itens, sub-escalas e pontuação total, assim como dos seus comentários” (Harms, Clifford & Cryer, 2008: 9).

Seguindo a recomendação dos autores da ECERS-R, primeiramente, completamos o cabeçalho da folha de cotação. Como estivemos muito tempo presentes na sala de atividade a observar e a intervir, no cabeçalho da folha de cotação, não preenchemos os itens das horas e, relativamente ao dia da observação, colocamos os meses que estivemos com aquele grupo de crianças.

Outra recomendação sugerida pelos autores deste instrumento é a realização de uma entrevista com a Educadora, após o preenchimento dos itens, para o caso de não termos observado alguns indicadores.

Apesar desta recomendação, não realizamos a entrevista com a Educadora, pois não tivemos muitas dúvidas no preenchimento dos itens e, por isso, sentimos que não é necessário o auxílio da Educadora.

Depois de assinalarmos os indicadores que correspondem à realidade e, conseqüentemente, a cotação de cada item da subescala, calculámos a pontuação média da subescala correspondente às interações. Para tal somamos “(...) as cotações aos itens dessa subescala, dividindo o resultado desta soma pelo número de itens cotados” (Clifford, Cryer & Harms, 2008: 9).

A Folha de Perfil (anexo 14) preenchida “após a Folha de Cotação, permite uma representação gráfica desta informação” (Harms, Clifford & Cryer, 2008: 9).

Com base nestas informações, compreendemos qual a qualidade das interações que se praticam na sala de atividades em questão. Pois, a ECERS-R

“é uma revisão da bem conhecida e estabelecida escala original. Mantém o mesmo quadro de referência conceptual assim como o mesmo sistema básico de cotação e aplicação. Uma vez que a versão original tem uma longa história de investigação demonstrando que a qualidade, enquanto avaliada pela ECERS, tem boa validade preditiva (i.e., Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997; Whitebook, Howes & Phillips, 1990) é de esperar que a versão revista mantenha essa forma de validade” (...).” (Harms, Clifford & Cryer, 2008: 6).

Um dos objetivos propostos para este relatório é o de compreendermos se as crianças identificam e reconhecem as emoções primárias, contudo tal não é verificável

apenas por observação direta. Por isso, optamos por realizar uma **entrevista às crianças**, no sentido em que possamos recolher

“(...) dados sobre fenómenos pouco suscetíveis de serem observados diretamente, seja pela baixa frequência de sua ocorrência, seja por serem afetados pela presença do observador (por exemplo, brigas, provocação sistemática etc); ou ainda, com o objetivo de investigar percepções ou concepções da criança (...)” (Yates & Smith citado por Carvalho, Beraldo, Pedrosa e Coelho, 2004: 292).

Outro motivo para a escolhermos esta entrevista é o reconhecimento que a pedagogia da participação dá à criança. Segundo Oliveira-Formosinho (mencionado por Máximo-Esteves, 2008) esta pedagogia atribui “à criança um papel activo na construção do conhecimento sobre a infância.”

Além disso, nós estabelecemos uma relação com as crianças. Segundo Máximo-Esteves (2008) “na sua essência, a entrevista é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal (...)”

Todas as entrevistas contêm esse lado relacional, todavia existem entrevistas na quais constatamos que essa relação com o outro é mais próxima ou menos próxima, porque essa relação é influenciada por

“(...) diferentes organizadores conceptuais – a formalidade da situação, a directividade da orientação, o padrão de estrutura do seu conteúdo. Pode ser utilizada como instrumento único ou em associação com outros e pode, ainda, destinar-se a um ou vários respondentes. O género da entrevista a utilizar tem de ser consistente com a finalidade do estudo em causa” (Máximo-Esteves, 2008: 93).

Para a concretização desta entrevista, refletimos e decidimos que a melhor opção seria a entrevista semiestruturada, pois esta “reúne um conjunto de atributos que permitem utilizá-la como o instrumento metodológico mais adequado para dar expressão à voz das crianças, um requisito indispensável para que esta se torne participante activa na (re)construção do conhecimento científico sobre si própria” (Oliveira-Formosinho & Araújo citado por Máximo-Esteves, 2008: 100).

Contudo, esta entrevista não é uma entrevista dita “normal”, pelo fato de lidarmos com crianças e termos o intuito de lhes dar ‘expressão à voz’. Por isso, esta é uma entrevista que tem características diferentes, sendo assim um caso peculiar.

Aliás, Máximo-Esteves (2008) menciona que “a peculiaridade da situação requer alguma ponderação sobre a tríade em que a entrevista se sustenta.” Essa tríade

corresponde ao *desempenho do entrevistador, ao papel agencial da criança e a relevância do contexto* (Máximo-Esteves, 2008).

Ao entrevistar as crianças tivemos em atenção alguns dos aspetos que são mencionados na tríade que constituem este tipo de entrevista. Por exemplo: no aspeto do desempenho do entrevistador, tivemos a preocupação de usar “uma linguagem adequada, tanto no que se refere aos conteúdos, cuja acessibilidade deve estar em conformidade com a faixa etária dos destinatários (...), sendo preferível o recurso a questões indirectas” (Graue & Wash referido por Máximo-Esteves, 2008: 100).

No aspeto da relevância do contexto, tivemos a preocupação de realizar a entrevista num contexto conhecido pela criança, pois “existem evidências que permitem afirmar que as entrevistas que decorrem em contextos familiares à criança (como é o caso da escola) geram narrativas mais ricas do que as ocorridas em contextos que lhe são desconhecidos” (Oliveira-Formosinho & Araújo mencionado por Máximo-Esteves, 2008: 100).

Para além destes cuidados, tivemos a preocupação de estudar e tentar compreender qual a melhor maneira de realizar esta entrevista às crianças, “(...) o que leva tempo e exige do investigador muita criatividade, atenção, persistência e paciência” (Graue & Walsh citado por Máximo-Esteves, 2007: 101).

Após alguma investigação e reflexão optámos por uma atividade que se encontra na *Caixa de Emoções dos 3 aos 6 anos*. Dentro desta caixa existe um conjunto de materiais didáticos, com os quais podem ser abordadas as “(...) quatro emoções básicas – estar zangado – estar com medo – estar triste – estar feliz” (Depondt, Kog & Moons, 2004: 7).

A escolha deste instrumento derivou da abordagem desta às quatro emoções. Através da nossa entrevista, pretendíamos compreender se as crianças reconheciam as quatro emoções básicas do ser humano, pois como já foi referido anteriormente, as emoções influenciam as interações tanto do Educador como da criança.

Para além disso, a caixa também oferece material que facilita a entrevista com as crianças, algo muito importante para este tipo de entrevista, como já foi referido anteriormente, quando foi indicada a tríade que sustenta este género de entrevista.

Deste modo, apresentamos os materiais que esta caixa nos fornece, numa forma clara e sucinta:

- quarenta e oito cartões “situação” – são histórias onde estão presentes cada uma das emoções e respetivas imagens;
- quatro gravuras - cada uma representa uma figura das emoções;
- manual – contém vinte e uma atividade, fotocopiáveis;
- um cd com música – neste cd podemos ouvir cinco instrumentos que “exprimem as quatro emoções” (Depondt et al, 2004: 12);

- máscaras - que correspondem às quatro emoções abordadas na caixa;
- quatro casinhas de emoções – onde se colocam os cartões situação. Cada uma das casinhas corresponde a uma emoção e uma imagem referente à mesma;
- dezassete fantoches de dedo – as quatro figuras das emoções: oito adultos, um cão com dentes afiados, um fantasma, um coelhinho, um bebé e um presente;
- uma roda de emoções – recurso às atividades propostas no manual.

Após termos acesso a todo este material para a realização da entrevista, decidimos utilizar apenas as quatro gravuras (anexo 15) e quatro cartões situação, cada um correspondente a uma emoção (anexo 16). As histórias (anexo 17) que pertencem a estes cartões de situação foram escolhidas, consoante o conhecimento que adquirimos sobre as crianças que tencionamos entrevistar. Deste modo, escolhemos histórias simples e claras, histórias que podem ocorrer no quotidiano das crianças.

Durante a entrevista, tivemos como guião uma das atividades sugeridas no manual (anexo 18) que consta na Caixa das Emoções, com a variante de questionar as crianças acerca de cada figura e de cada história. Decidimos tomar esta medida, pois consideramos que as crianças, ao interpretarem a história, compreendem facilmente qual a emoção que estava em evidência.

Para o registo desta entrevista, realizamos uma gravação áudio das respostas das crianças seguida do registo de apontamentos fulcrais para a interpretação dos dados recolhidos. Pois segundo Mishler & Reissman (mencionado por Máximo-Esteves, 2008) “uma boa interpretação das entrevistas deve apoiar-se na complementaridade dos dois tipos de registo, o escrito e o oral.”

Optamos pelo gravador áudio, porque “permite o registo integral da conversação, de modo que o entrevistador fica com mais liberdade para se concentrar no tópico e na dinâmica da entrevista” (Máximo-Esteves, 2008: 102).

Contudo, este equipamento tem alguns aspetos negativos, devido ao facto de que “o gravador não regista um conjunto de informação proveniente do contexto, tal como os aspectos visuais, as expressões faciais, a linguagem não-verbal” (Máximo-Esteves, 2008: 102).

No entanto, após a entrevista ao grupo de crianças, registamos os pormenores que julgamos serem interessantes. Assim, através do discurso oral gravado em conjunto com os apontamentos, a transcrição fica mais rica, pois

“(…) um conjunto de pormenores complementares, retidos na memória, que ajudam a contextualizar determinadas pausas e gestos, isto é, um conjunto de observações de origem não-verbal relativas ao contexto da sua realização que podem

ser úteis para ampliar a compreensão do significado das narrativas” (Máximo-Esteves, 2008: 102).

Decidimos escrever estes pormenores, devido ao facto da transcrição ser considerada

“(...) um acto de transformação de um discurso recolhido no modo oral para um texto redigido no modo escrito, descarnando-o da autenticidade da situação vivida. (...) a transcrição empobrece o texto, pela omissão da contextualização socioespaciotemporal que envolve as palavras gravadas, das pausas, da interrupção súbita a meio de algumas palavras a que o atropelo do pensamento ou envolvimento emocional coage. Estão também ausentes as hesitações, a gestualidade e, sobretudo, a entoação emotiva, o riso irónico ou sarcástico, a ênfase que se coloca aqui e ali. O texto perde muito do significado inicial pela opacidade empobrecedora que a transcrição lhe introduz” (Máximo-Esteves, 2008: 102).

Portanto, a transcrição que elaboramos (anexo 19) é considerada uma transcrição integral em que podemos ler tanto o discurso oral recolhido pelo gravador áudio como o registo escrito que realizámos após a entrevistas às crianças.

Em forma de conclusão, queríamos apenas realçar

“a entrevista não é um instrumento melhor ou pior do que a observação direta, e exige o mesmo rigor metodológico: nos dois casos, a utilidade dos instrumentos depende fundamentalmente do tipo de pergunta que se pretende responder e da qualidade e adequação dos recursos de amostragem, registo e análise aplicados à coleta e interpretação dos dados. (...) a entrevista é o principal instrumento de coleta, na medida em que se desejava apreender as concepções e percepções da criança sobre determinado fenómeno ou situação; em outros, a entrevista complementa a análise da observação direta do comportamento, oferecendo pistas para a compreensão de seu processo de desenvolvimento a partir de seus comentários e justificativas.” (Belrado et al, 2004: 299)

2. AÇÃO EM CONTEXTO

Durante a nossa Prática de Ensino Supervisionada, recolhemos diversos dados através da utilização dos instrumentos mencionados anteriormente, com a finalidade de alcançarmos os objetivos propostos nesta investigação.

Os dados recolhidos são apresentados no ponto seguinte a par duma descrição breve da prática pedagógica que realizamos na creche. Seguidamente, apresentaremos uma análise dos dados recolhidos.

2.1. DESCRIÇÃO DA AÇÃO

Durante a Prática de Ensino Supervisionada, foi possível lidar com os vários intervenientes educativos que frequentavam a sala, a saber: as duas assistentes operacionais, a Educadora e as crianças.

Na nossa perspetiva, esta interação entre investigadoras/estagiárias e intervenientes da comunidade educativa foi um ponto fulcral do nosso trabalho dado que, através destas relações, foi possível adquirir informações importantes.

A estratégia de investigação mais utilizada para a aquisição dessas informações é a observação direta, pois esta auxilia no preenchimento dos instrumentos já referidos. Através desta estratégia elaboramos as **notas de campo**, nas quais registamos as várias observações que julgamos serem pertinentes e de grande importância para este projeto de investigação-ação.

Os dados que recolhemos, com base nas notas de campo, abrangem as interações das Assistentes Operacionais, da Educadora e as nossas interações, no entanto, focamos nas nossas interações e das crianças, pois na investigação-ação o investigador também é um participante do estudo.

Porém, não pretendemos ignorar a importância das interações que existem entre as Assistentes Operacionais e as crianças e das interações entre Educadora e crianças uma vez que estas interações são essenciais para a qualidade do ambiente educativo.

Durante a nossa observação e posterior intervenção, assistimos a diversos episódios que suscitam algum interesse. Esses episódios foram registados de uma maneira clara, sucinta e o mais próxima possível da realidade, sem fazer qualquer tipo de inferência.

Contudo, sentimos alguma dificuldade em realizar o registo de alguns episódios, no exato momento em que ocorria. Esta dificuldade verificou-se mais na nossa fase de adaptação; começamos a conhecer minimamente a dinâmica do grupo, interagimos muito com as crianças, auxiliando-as naquilo que necessitavam e foi necessário dar prioridade às crianças deixando o registo para mais tarde.

Através da análise das notas de campo, é possível registar que existem várias interações que as crianças estabelecem com a Educadora, com as Assistentes Operacionais, connosco e vice-versa, denotando-se que todas essas interações são diferentes para cada um desses intervenientes. Citando Hinde e Stevenson-Hinde (mencionado por Canavarro, 1999) “as propriedades de uma relação dependem das

características dos participantes; os indivíduos comportam-se de forma diferente, de acordo com quem estão (...).”

A partir da observação e notas de campo, (anexo 8) comprovamos igualmente que as interações influenciam o ambiente da sala de atividade, pois ao compararmos as interações das duas assistentes operacionais com as crianças e da Educadora com as crianças, constatamos que as crianças se manifestam de maneiras diferentes, consoante o adulto presente na sala de atividades, como podemos verificar nos anexo 8, referente ao dia 9 de maio, após a hora de almoço. Apesar de nem todas as interações serem de qualidade, verificamos que no geral, as interações na sala de atividade entre qualquer um dos intervenientes é positiva, (anexo 8) gerando um clima de confiança entre as Assistentes Operacionais, a Educadora e as crianças.

No que diz respeito à nossa interação com as crianças, sentimos que esta cresceu de semana para semana, existindo mesmo um clima de confiança com as crianças. Esta conclusão é possível de ser comprovada através das notas de campo, quando comparamos a primeira intervenção e as restantes. No início, as crianças não comunicam muito connosco e, no final, as crianças já tomavam iniciativa para falar.

Creemos que este aspeto também está relacionado com as atividades que realizámos. Na primeira semana, estávamos um pouco receosos, pois era a primeira vez que o grupo de crianças estaria à nossa responsabilidade e as atividades não correram da melhor forma. Deste modo, as crianças não aderiram com grande entusiasmo e o clima de confiança não existia.

No entanto, na nossa segunda semana de intervenção, empenhamo-nos mais e apresentamos atividades, bem mais interessantes em que as crianças participam muito mais e em que estas interagem connosco, com grande entusiasmo.

A partir desta semana, devido aos resultados positivos obtidos, conseguimos melhorar a nossa confiança e criar um ambiente educativo positivo em que as interações positivas eram significativas e em que as relações entre nós e as crianças eram de confiança.

Em suma, as interações existentes na sala de atividades são positivas o que originou um ambiente educativo favorável à aprendizagem e um clima de confiança entre nós e as crianças.

Durante a prática, também realizamos **entrevistas às crianças** tendo por base uma atividade da caixa das emoções dos 3 aos 6 anos e os materiais necessários para a execução da entrevista.

A opção deste instrumento conduziu-nos a “um conjunto de procedimentos para se obterem respostas mais ricas e detalhadas e, ainda, para se procurar minimizar alguns

enviesamentos provocadas pelo contexto” (Graue & Walsh citado por Máximo-Esteves, 2007: 101).

Um dos procedimentos que utilizamos foi a formação de pequenos grupos de crianças, pelo motivo de que “junto de outras crianças de quem gostem, as crianças relaxam, ajudam-se umas às outras e controlam a veracidade das respectivas afirmações” (Máximo-Esteves, 2008: 101).

Para a formação dos grupos, selecionamos sete crianças, as quais foram distribuídas por dois grupos: o primeiro composto por quatro crianças e o segundo por três crianças. Destas sete crianças, três já possuem os três anos (estão integradas no primeiro grupo), enquanto os restantes elementos tinham dois anos e meio.

O primeiro grupo constitui-se por três crianças do sexo feminino e uma do sexo masculino; o segundo grupo de crianças é composto por uma criança do sexo feminino e as restantes do sexo masculino.

Na escolha desta amostra, tivemos em consideração as seguintes variáveis: a idade; e o desenvolvimento cognitivo da criança. Por outras palavras, escolhemos as crianças mais velhas e outras mais novas em que, apesar de não terem a mesma idade, se verifica que o seu nível cognitivo está desenvolvido o suficiente para realizar estas atividades.

Para a concretização desta entrevista, primeiramente, pedimos ao primeiro grupo de crianças (com quatro elementos) que se sentassem numa mesa à parte, existente na sala de atividades.

Posteriormente, mostramos os recursos de apoio que, neste caso, são as quatro gravuras e os quatro cartões situações. Desta forma, “a atenção pode ser mantida mais tempo (...)” por parte da criança (Máximo-Esteves, 2008: 101).

Apresentamos os materiais, explicamos às crianças no que consistia a atividade: primeiro, liamos uma história; seguidamente, as crianças tinham de descobrir quais daqueles quatro meninos (que estavam nos cartões que representam as emoções) pertenciam à história lida.

Antes de começarmos a atividade, tivemos igualmente o cuidado de interpretar as imagens que correspondem às emoções de modo a identificar cada emoção que os desenhos transmitiam.

Após este momento, fomos lendo uma história de cada vez e questionando as crianças sobre as histórias, conduzindo as crianças à identificação de qual o cartão das emoções pertencente a cada uma das histórias.

No lançamento das questões, foi necessário recorrer, várias vezes, ao jogo do “faz de conta” com o intuito de *formular questões hipotéticas*, pois estas “ajudam a

transformar a entrevista numa situação faz-de-conta, actividade que é familiar no mundo da infância” (Máxima-Esteves, 2008: 101).

Também tentámos que as perguntas fossem formuladas na terceira pessoa, porque “é uma forma de reduzir o nível de intimidação das crianças e permitir-lhes alguma liberdade no modo de responder” (Máximo-Esteves, 2008: 101).

Depois das crianças associarem os cartões das emoções às histórias, colocámo-los à parte na mesa, para que não houvesse confusão.

Terminada esta primeira entrevista, pedimos ao outro grupo de crianças (três elementos) que se sentassem na mesa e voltámos a executar o mesmo procedimento que utilizámos com o grupo de crianças anterior.

Durante as duas entrevistas, mantivemos o gravador áudio ligado para que mais tarde, pudéssemos proceder à transcrição do discurso para ser mais fácil a sua análise.

Antes de proceder à apresentação, consideramos que é de extrema importância realçar alguns aspetos que aconteceram durante a atividade e que podem ter consequências, no resultado final, nos dados recolhidos e na sua análise.

Um dos aspetos é o barulho que se fazia sentir na sala de atividades, pois as outras crianças estavam a brincar na sala. Este facto também nos remete para outro aspeto: muitas vezes, as crianças distraíam-se ao ver os seus colegas brincar e sentimos que estas estavam mais interessadas em brincar do que realizar a entrevista.

Com base na entrevista recolhemos os seguintes dados:

- A tristeza é a emoção que as crianças reconhecem mais facilmente, pois as crianças fazem a associação do choro com a tristeza – todas as crianças à exceção da Sara identificaram esta emoção sem grandes problemas;
- As crianças identificam a alegria com alguma facilidade, sendo que algumas das crianças associam esta emoção ao sorriso – todas as crianças à exceção da Sara identificaram esta emoção;
- O estar zangado, foi uma emoção um pouco complicada para as crianças identificarem. Contudo, houve um pequeno grupo de crianças que associaram esta emoção ao estar ‘chateado.’ Apenas uma criança (Sara) não a identificou;
- O estar com medo foi a emoção mais complicada para as crianças identificarem, pois foi preciso muita ajuda da nossa parte. No entanto, só uma é que não a identificou (Flôr);
- A Leonor foi a criança que mais sobressaiu nesta entrevista, dado que costuma ser uma criança muito tímida, no entanto, foi ela que conseguiu identificar com mais facilidade todas as emoções.

- A Sara foi a criança que sobressaiu menos, pois esperávamos mais dela, visto que esta é a mais velha do grupo de crianças e por isso, julgávamos que teria uma melhor perceção das emoções.

Relativamente às **Provas de Avaliação do desenvolvimento**, estas foram preenchidas com o auxílio da Educadora Cooperante, após a prática e intervenção supervisionada.

Em conjunto com a Educadora Cooperante conseguimos chegar a um consenso e preencher **as provas de avaliação de desenvolvimento sócio-relacional e emocional-sentimental**. Através destas provas, construímos duas tabelas – uma simples e uma de frequência – com o intuito de facilitar a análise de dados.

A primeira tabela (anexo 20, tabela 1) que corresponde à tabela simples é o resultado das seguintes fórmulas: “Des. Emocional – Sentimental = Vontade + emoções + sentimentos / 3 (...); Des. sócio-relacional = Relacionamento + Cooperação / 2” (Sousa, 2009: 29).

Assim, nesta tabela calculamos o nível de desenvolvimento em que cada criança se encontrava, nas dimensões anteriormente referidas.

A segunda tabela é de frequência (anexo 20, tabela 2) e advém dos resultados das fórmulas que se encontram na tabela anterior. Esta tabela tem como objetivo uma leitura geral sobre os níveis de desenvolvimento das crianças.

Com base nestas tabelas obtivemos os seguintes resultados sobre o desenvolvimento das crianças:

Os resultados obtidos foram os seguintes:

- Desenvolvimento sócio-relacional:
 - 3 crianças obtiveram o nível 3 (médio);
 - 12 crianças obtiveram o nível 4 (bom).
- Desenvolvimento emocional-sentimental:
 - O nível 1 (muito baixo) regista 1 criança;
 - O nível 2 (baixo) regista 2 crianças;
 - O nível 3 (médio) regista 4 crianças;
 - O nível 4 (bom) regista 3 crianças;
 - O nível 5 (muito bom) regista 5 crianças.

Por último, efetuamos a aplicação da - **ECERS-R**. fizémo-lo sem o auxílio da Educadora Cooperante, pois os itens foram de fácil aplicação.

Com base na folha de cotação correspondente à subescala das interações podemos verificar que quatro dos itens desta subescala (supervisão das atividades de motricidade global, supervisão das crianças, interações pessoal-crianças e interação entre crianças)

têm a cotação de quatro e apenas um item (disciplina) tem cotação de três. Através destas cotações e, usando a fórmula de cálculo apresentada anteriormente, para calcular a pontuação média, obtemos o resultado de 3,8.

2.2. REFLEXÃO ESPECÍFICA DOS RESULTADOS

De seguida refletiremos sobre a ação educativa, assim como interpretaremos os dados recolhidos pelos instrumentos utilizados no implemento do projeto de investigação-ação.

Com base nos dados que recolhemos através da entrevista às crianças, podemos constatar que quase todas as crianças identificaram as quatro emoções, no entanto as emoções de tristeza e alegria são aquelas que as crianças reconhecem com mais facilidade. Este reconhecimento, quase imediato das duas emoções, por parte da criança, deve-se ao facto de estas duas emoções se manifestarem através da expressão facial, pois durante a entrevista as crianças, normalmente, referiam o sorriso e o choro que são duas manifestações das emoções de tristeza e alegria.

No entanto, a zanga e o medo também são emoções que se manifestam a partir da expressão corporal, mas as crianças têm uma grande dificuldade em reconhecê-las, principalmente, o medo. Esta situação ocorre, pelo motivo de que as crianças, desde muito pequenas, têm um maior contacto com a alegria e o choro.

Contudo, apesar das emoções de zanga e medo serem difíceis de identificar pelas crianças, com o nosso auxílio, quase todas as crianças a identificaram, à exceção da Flor. No caso do medo, houve duas crianças que a identificaram com expressões diferente – o Afonso quando o assustamos durante a entrevista disse que tinha apanhado um ‘buh!'; enquanto a Leonor associou sempre o medo ao Leão (foi um exemplo que demos para tentar que as crianças compreendessem), aliás na transcrição da entrevista verificamos que esta identifica o cartão do menino com medo, mas refere sempre que o menino está com medo do Leão.

No conjunto de crianças que foram entrevistadas, sobressaíram duas – a Leonor e a Sara. A Leonor porque é uma menina muito tímida, mas muito inteligente que normalmente só fala quando lhe perguntamos alguma coisa e mesmo assim, esta criança sussurra a resposta. Mas nesta entrevista a criança em questão começou tímida. Porém, no desenrolar da entrevista, a Leonor tomou a iniciativa por si mesma para responder e não o fez sussurrando, acertando praticamente a todas as questões que lhe colocámos, identificando facilmente as emoções, nem que fosse por um simples apontar de dedos para a imagem que corresponde à história. Por sua vez, a Sara é a criança mais velha e com maiores capacidades de expressão tanto corporal como verbal. No entanto, durante

a entrevista a criança pouco falou e apenas identificou com clareza uma emoção, a do medo.

Ao confrontarmos-nos com estes dados, decidimos verificar os resultados que estas crianças obtiveram nos testes de avaliação do desenvolvimento referente à dimensão emocional-sentimental e posteriormente, ao desenvolvimento sócio-relacional.

Decidimos refletir e analisar este caso específico, com a finalidade de compreendermos se o resultado obtido nas provas de desenvolvimento, está em conformidade com os dados que obtivemos através da entrevista.

Ao analisarmos os resultados obtidos das provas de desenvolvimento emocional-sentimental verificamos, de imediato, que a Leonor é uma das três crianças que alcançou o maior nível nesta dimensão com, aproximadamente, 4.3 que corresponde qualitativamente a um bom.

Deste modo, constatamos que esta criança já reconhece as quatro emoções primárias e que o seu nível de desenvolvimento emocional-sentimental, confirma isso mesmo, indicando-nos que a criança detém um nível de bem-estar emocional bom.

No entanto, ao interpretarmos os dados relativos à prova de avaliação de desenvolvimento sócio-relacional, confirma-se que a Leonor obteve um nível de desenvolvimento inferior, comparativamente com os resultados dos seus colegas. Por outras palavras, a criança em questão apenas alcançou o nível dois no teste de desenvolvimento sócio-relacional, que corresponde, qualitativamente, a um nível baixo. Porém, a criança demonstrou na entrevista um bom relacionamento com o entrevistador.

Confirmamos, assim, que apesar de a Leonor ser uma criança com um nível de desenvolvimento elevado, no que concerne ao nível do desenvolvimento sócio-relacional é inferior aos dos seus colegas. Contudo, nesta entrevista, a criança relacionou-se muito bem, sendo mesmo uma das crianças que colaborou mais na entrevista.

A Leonor é uma criança que tem um nível de bem-estar adequado e, através da observação realizada na sala de atividade, realçamos que esta gosta de dar e receber carinhos, gosta de participar nas atividades sugeridas pela Educadora e reage de forma correta às várias situações vivenciadas na sala de atividade. No entanto, no que diz respeito ao nível de sociabilidade, a Leonor obteve um nível inferior ao dos seus colegas e através da observação efetuada no contexto, verificamos que esta interage quando necessário; nos primeiros contactos é muito reservada e que foram poucas as vezes a vimos brincar com os seus colegas.

Com base na experiência que adquirimos através do contacto com a criança em questão, supomos que os resultados obtidos no teste de avaliação de desenvolvimento sócio-relacional, se devem a um traço de personalidade da criança.

Ao analisarmos este caso, concluímos que também seria importante analisarmos as provas de avaliação de desenvolvimento da Sara, pois ao contrário da Leonor, esta criança obteve o maior nível na prova sócio-relacional. Porém, esta criança quase não interagiu com o entrevistador e os seus colegas, tendo identificado apenas uma emoção.

Comparando as fichas de avaliação do desenvolvimento emocional-sentimental e sócio-relacional destas duas crianças, verificamos que ambas as crianças têm um nível de desenvolvimento emocional-sentimental bom, mas relativamente à sociabilidade, a Sara obteve o nível muito bom enquanto a Leonor obteve um nível baixo. No entanto, a Sara na entrevista apenas identificou a emoção do medo e quase que não participou nesta, ao contrário da Leonor.

A não identificação da totalidade das emoções primárias por parte da Sara, pode ter ocorrido pelas seguintes razões: por causa do contexto no qual aconteceu a entrevista em que, como já mencionámos anteriormente, algumas das crianças que participavam na entrevista estavam mais atentas aos que os seus parceiros estavam a brincar, pelo raciocínio sobre as emoções serem difíceis, como por exemplo o caso do medo, em que a maioria dos medos são irracionais para as crianças.

Contrariamente à Leonor, a Sara obteve um valor elevado no teste de avaliação de desenvolvimento sócio-relacional - 5 - que corresponde, qualitativamente a um muito bom. Este resultado indica-nos que o desenvolvimento face à dimensão sócio-relacional é elevado. Com base neste teste e com a observação efetuada, verificamos que a Sara é uma criança sociável que gosta muito de se relacionar com os outros, o que não se veio a verificar na entrevista.

Assim, constatamos que apesar da Sara não identificar todas as emoções primárias, alcançou o nível 4 na prova de desenvolvimento emocional-sentimental. Na prova de desenvolvimento sócio-relacional a Sara obteve o nível 5, pois é uma criança que interage muito com os outros em qualquer situação.

Estas conclusões reforçam aquilo que já mencionámos anteriormente: que o resultado do teste de desenvolvimento sócio-relacional deve-se em muito à personalidade das crianças. Este caso, cremos que só vem realçar um pouco mais esse facto, porque comparando as duas crianças percebemos que estas, em termos de saúde mental estão no nível bom, contudo relacionam-se com os outros de maneiras diferentes, segundo a sua personalidade e, por isso, a diferença de níveis.

Interpretando, agora os resultados das provas de avaliação dos desenvolvimentos emocional-sentimental e sócio-relacional, no geral, podemos verificar que na dimensão do desenvolvimento sócio-relacional, a maioria das crianças alcançou o nível bom (3 crianças), muito bom (5 crianças) de socialização e quatro crianças alcançaram o nível médio. Porém, existem três crianças com um nível inferior a este: duas que obtiveram o

nível baixo e outra que alcançou o nível muito baixo. Com base na observação, e pelos conhecimentos que fomos adquirindo sobre estas crianças, denota-se uma diferença entre estas três crianças das restantes, pelo facto de estas apenas se relacionarem apenas quando necessário, sendo que uma das crianças tem muitas dificuldades em interagir com os outros, porque ainda é um pouco egocêntrica. Normalmente, essa criança costuma ser antipática, hostil, por vezes chegando mesmo à agressividade e fazendo birras regularmente.

Relativamente à interpretação das provas de desenvolvimento emocional-sentimental, verificamos que as crianças não estão tão distribuídas pelos níveis de desenvolvimento como na prova de desenvolvimento sócio-relacional. Na prova relativa ao bem-estar emocional verificamos que as crianças estão distribuídas apenas por dois níveis: o três e o quatro. Doze das crianças alcançaram o nível bom e as restantes o nível médio.

Em suma, concluímos que o grupo de crianças, no geral, tem um nível de desenvolvimento, tanto na dimensão sócio-relacional como na dimensão emocional-sentimental, adequado à sua idade. No entanto, existem duas crianças que merecem uma atenção. Uma delas é o Tomé; pensamos que ele merece uma atenção porque nas duas provas de desenvolvimento, os seus resultados não foram elevados (prova de desenvolvimento sócio-relacional - 1; prova de desenvolvimento emocional-sentimental - 3). Pelo conhecimento que detemos do Tomé, tudo indica que ao nível do bem-estar emocional é descompensado e tal influencia o seu comportamento/relacionamento, o qual podemos afirmar que não é dos melhores.

Pensamos, igualmente, ser pertinente mencionar o caso do António, que nas duas dimensões do desenvolvimento em estudo, tem um nível bom. A criança em questão, detém uma particularidade; como já foi mencionado na caracterização do grupo, é uma criança que tem várias dificuldades ao nível da linguagem, devido ao seu meio familiar, o que a leva a um atraso ao nível da cognição.

Através das provas de avaliação do desenvolvimento em estudo, constatamos que a dificuldade de comunicação não interferiu ao nível do desenvolvimento sócio-relacional e emocional-sentimental.

Por último, na interpretação dos dados referente à ECERS-R, constatamos que a qualidade das interações na sala de atividade está avaliada entre o mínimo e o bom, por isso, a qualidade de interação da sala de atividade é média, mais concretamente, 3.8.

Apesar de todos os itens terem pelo menos um índice que representa a escala de cinco, a verdade é que os índices que representam a escala três estão todos completos, logo, a maioria dos itens estão avaliados na escala 4, à exceção de um – disciplina que obtém um 3.

Ao cruzarmos os dados das provas de avaliação com os resultados da subescala de interações verificamos que estas nos indicam, aparentemente, interpretações distintas, pois nas provas de avaliação do desenvolvimento a grande maioria das crianças têm um nível bom em ambos os desenvolvimentos, no entanto, a ECERS-R diz-nos que a qualidade do ambiente na sala de atividade é médio.

Embora a qualidade das interações influencie o desenvolvimento das crianças, a partir destes instrumentos, constatamos que apesar da qualidade das interações estarem qualificadas como médias, a maioria das crianças tem um desenvolvimento adequado para a sua idade.

Constatamos, assim, que apesar da maioria das crianças estarem num nível adequado relativamente ao desenvolvimento sócio-relacional e das emoções, é possível melhorar a qualidade das interações na sala de atividade, para que as crianças possam evoluir ainda mais.

2.3. REFLEXÃO GLOBAL SOBRE A AÇÃO

Durante a Prática e Intervenção Supervisionada, utilizámos a pedagogia de participação, porque consideramos “a criança como um ser activo, competente, construtor do conhecimento e participante do seu próprio desenvolvimento, através da interacção com os seus contextos de vida” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004: 82).

Ainda de acordo com Oliveira-Formosinho (2009) a pedagogia de participação é a reorganização de um novo papel da criança e do Educador, tendo como base as características do ‘aluno’ e do Educador. Deste modo, segundo a mesma autora (op. cit.: 8) a criança, através das atividades propostas pela Educadora tem o papel de “questionar, participar na planificação das actividades e projectos, investigar, cooperar”, enquanto o Educador tem o papel de “organizar o ambiente, escutar e observar para planificar, documentar, avaliar, formular perguntas, estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo (...).”

Neste caso, consideramos que o papel da criança é ser ativa no seu processo de aprendizagem e cabe à Educadora facultar “espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam actividades e projectos que permitem às crianças co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008 citado em Oliveira-Formosinho, 2009).

Constatamos, assim, que

“A participação efectiva da criança no contexto requer poder de participação e está relacionada com encontrar ressonância das suas expectativas e interesses, a

qual lhe permita sentir pertença, envolvimento e não estranheza; está também relacionada com encontrar aceitação e comunicação que lhe permitam explorar, construir e não desistir perante dúvidas, problemas ou obstáculos” (Kolb, 1984 citado em Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004: 85).

Com base na pedagogia participativa e do objetivo que a creche pretende alcançar – “promover o desenvolvimento integral da criança ao nível sócio afectivo, cognitivo e psicomotor, valorizando acima de tudo as relações ricas entre as criança e os adultos” (Projecto Pedagógico da Sala, 2011) – planeamos atividades para as crianças com o intuito de alcançarmos os objetivos propostos no Project Pedagógico de Sala (2011):

- “Assegurar a qualidade;
- Incentivar/envolver a participação das famílias;
- Promover a autonomia da criança;
- Desenvolver a linguagem em diferentes contextos;
- Cooperar nas diversas actividades;
- Estimular a criatividade e a imaginação;
- Incentivar a criança a partilhar;
- Promover/assegurar rotinas securizantes da criança e do grupo.”

Para um melhor planeamento, decidimos que podíamos reorganizar estes objetivos com base nas seguintes áreas: cognitiva, pessoal e social e expressões. Segundo a Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade (2010: 6) o plano de atividades de sala

“Deverá ter em consideração as diferentes áreas para o desenvolvimento global das crianças como seja o (...) desenvolvimento da linguagem, o pensamento lógico e criativo (desenvolvimento cognitivo) e o desenvolvimento pessoal, emocional e social. Dele deverá fazer parte o plano de rotinas ou cuidados pessoais básicos, pessoais e flexíveis, as actividades/brincadeiras livres e espontâneas e ainda as actividades/brincadeiras/jogos de aprendizagem estruturada e adequada.”

Para além destas áreas também referimos a área do desenvolvimento das expressões, que segundo Moreira & Teixeira (2009: 14), “engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de comunicação (...).” Apesar de esta área compreender três domínios, na planificação das atividades, apenas nos referimos ao domínio de expressões (motora, dramática, plástica e musical).

O domínio das expressões (expressão motora, dramática, plástica e musical) segundo Moreira & Teixeira (2009: 14), “são também meios de comunicação que apelam para a sensibilização estética e exigem o progressivo domínio de instrumentos e técnicas.”

Assim, em conformidade com a pedagogia participativa, em articulação com os objetivos e ainda de acordo com as áreas do desenvolvimento, proporcionamos às crianças atividades que têm a finalidade de promover o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem global e harmoniosa.

As atividades propostas foram enquadradas num tema específico acordado com a Educadora Cooperante e em conformidade com o projeto pedagógico da sala, no qual se mencionavam alguns temas a abordar ao longo do ano.

O tema para a primeira semana de Prática e Intervenção Supervisionada foi o dia do Pai. Nessa semana, as crianças elaboraram uma prenda, o embrulho e um postal. Realizamos a leitura de uma história, um poema e uma canção sobre o Pai e também elaboramos um registo escrito sobre o Pai, a partir das ideias das crianças.

A atividade do registo sobre o Pai teve o intuito, sobretudo, das crianças expressarem ideias/opiniões sobre o pai: nesta atividade, em que a criança participou, desenvolvendo a sua linguagem e comunicação oral, teve ainda a possibilidade de expressar as suas emoções – o que mais gosto de fazer com o pai; gosto do pai, o pai gosta de mim...

As crianças tiveram dificuldade em falar sobre o pai, por isso tivemos de as incentivar e apoiar para que falassem sobre o pai e assim, pudéssemos registar uma frase de cada criança (anexo 21, imagem 1).

A segunda semana teve como tema os animais domésticos. Foi uma semana em que as crianças aderiram positivamente às atividades propostas, tendo demonstrado as mais variadas reações e emoções, desde a supressa à alegria. Por isso, vamos descrever atividades em que as crianças demonstraram claramente um comportamento inesperado.

Uma dessas reações foi relativa à atividade da citação da lengalenga “A vaca Estrelinha”. Esta lengalenga foi animada através de um fantoche e, ao apresentá-lo, de imediato, as crianças nele se focalizaram e mostraram espanto. Posteriormente, após algumas repetições da lengalenga, as crianças mudaram de atitude – a alegria era visível nas suas caras e o desejo de experimentar aquele “novo brinquedo” ainda era maior.

Deixámos as crianças manipularem o fantoche da vaca, (anexo 21, imagem 2), e nesse momento ainda ficaram mais maravilhadas; alguns mencionaram “não quero que a vaca Estrelinha se vá embora!”

Refletimos e percebemos, ao longo da atividade e depois da sua concretização, sobre a importância da lengalenga no desenvolvimento da destreza da criança, no que à linguagem oral diz respeito mas também a outras formas de linguagem (expressões e emoções), e na importância que a utilização de um recurso (neste caso o fantoche) produz na motivação, alegria e vontade de interagir e participar na atividade proposta num grupo de crianças em creche.

Uma outra atividade pela qual as crianças demonstram o seu entusiasmo foi o conto “O Pato Patareco de Daniel Adalberto” e da sua animação. As crianças mostraram-se atentas ao lado verbal da história e, particularmente, atentas ao desenho simultâneo que fomos fazendo da história. No final, a reação de quase todas as crianças foi de alegria, quando compreenderam que estava ali um pato. Aliás, uma das crianças, quando viu o desenho concluído disse: “AH! É um pato!” e começou a bater palmas e aos saltinhos.

Constatamos que a criança expressa naturalmente o pensamento através de palavras em que manifesta também as suas emoções, nomeadamente de alegria e entusiasmo e que, é muito importante que no desenvolvimento e organização do ambiente educativo, a Educadora saiba criar um clima de bem-estar, em que as crianças podem participar e expressar emoções, sendo as mesmas respeitadas e consideradas nesse mesmo ambiente educativo.

Na terceira semana, abordamos a temática dos animais selvagens e destacamos a atividade que se centrou na “descoberta do urso”. Nesta atividade, em que lemos um poema alusivo ao urso, as crianças foram convidadas a animar o mesmo através do uso de máscara do urso. Todas as crianças participaram ativamente, no entanto destacamos que uma das crianças chegou um pouco atrasada à sala e quando se sentou na sua almofada e viu o seu colega com a máscara de urso assustou-se, começando mesmo a choramingar. Após lhe mostrarmos que se tratava de uma máscara que os meninos estavam a usar e com a qual estavam a brincar, a criança acalmou-se um pouco, mas foi a única que não a quis usar, recusando-se até a tocá-la.

Na quarta semana, as atividades criaram, principalmente, oportunidades para explorar o movimento das crianças, explorando e conhecendo as potencialidades do corpo. A maioria das atividades foi musicada, convidando as crianças a usar o corpo como forma de expressão.

Uma das atividades consistiu em contarmos uma história sobre uma menina que aprendeu a ser bailarina, mexendo o seu corpo. Esta história é musicada, e a cada frase da história corresponde uma frase melódica. Durante a história utilizámos vários movimentos que nela estão descritos. No final, as crianças encarnaram a personagem da bailarina, dançando ao som da música, com as suas fitas (anexo 21, imagem 3). As crianças, ainda a encarnar a personagem da bailarina, dançaram ao som de outra

música, e mostraram atenção na identificação de algumas partes do corpo – sempre que nomeávamos uma parte do corpo, a criança colocava as fitas nessa parte do corpo.

Durante as atividades as crianças pareceram alegres e gostaram das atividades propostas e, sempre que se terminava a atividade, pediam para continuar e mostravam-se um pouco tristes e aborrecidos.

Na quinta semana, abordamos o tema dos sentidos: preparámos uma atividade para as crianças que consistiu num túnel construído com caixas de cartão de vários tipos de texturas, efeitos visuais e sonoros. Objetivamos que as crianças explorassem o túnel através dos seus sentidos.

As crianças visualizaram o túnel e ficaram muito entusiasmadas, batendo palmas e falando entre si. No entanto, quando explicámos o que tinham de fazer, algumas crianças ficaram com medo de entrar no túnel. Por isso, nas primeiras vezes em que as crianças entraram no túnel, para lhe proporcionar apoio e segurança tivemos de estar no final do túnel, de modo a que as crianças se sentissem seguras para o explorar. No final, as crianças entraram e saíram do túnel sem qualquer tipo de receio ou medo (anexo 21, imagem 4).

Concluimos que as crianças precisam de se sentir seguras e precisam de ter alguém em quem confiar e em quem se apoiar. Na exploração do mundo que a rodeia e na descoberta das potencialidades do seu corpo, a criança deve ter um papel ativo, mas a presença do adulto proporciona-lhe confiança e segurança, o que a incentiva e estimula nessas descobertas.

No primeiro dia de junho (dia mundial da criança) dramatizámos um pequeno teatro, com a colaboração da Educadora Cooperante e da Diretora Pedagógica, para todas as crianças do Centro Infantil. Neste dia, interagimos com toda a comunidade do Centro Infantil, desde as crianças das outras salas até à Diretora do Estabelecimento. As crianças mostraram-se muito animadas e receberam um pequeno brinde com muito entusiasmo.

No dia 14 de junho foi a festa final de ano letivo. Participamos com as crianças numa pequena coreografia que mostrámos aos pais e aos demais que se encontravam na festa. Nesse dia, tivemos muito contacto com todos os funcionários do Centro Infantil e também com os pais das crianças, que nos elogiaram pela nossa atuação com as crianças.

Em forma de conclusão, cremos que estes meses de Prática e Intervenção Supervisionada nos permitiram construir conhecimentos fundamentais para o exercício da profissão docente e, particularmente, ajudaram-nos a construir competências de trabalho em creche. Relativamente às crianças, pensamos ter-lhe permitido momentos que favoreceram o seu desenvolvimento e aprendizagem, envolvendo-as num ambiente

positivo e afetivo. Através de momentos lúdicos e de atividades responsivas aos seus interesses e necessidades permitimos que as crianças se mostrassem ativas e se mostrassem felizes e confiantes.

O dia-a-dia na creche desenvolveu-se num ambiente de trabalho em equipa para, dessa forma, melhor responder às crianças e às suas famílias.

CONCLUSÃO

Ao elaborarmos o Relatório Final constatamos que tanto as interações como as emoções, na educação, são temas estudados apenas há algumas décadas.

Relativamente às interações, Novo e Mesquita-Pires (s.d.: 125) mencionam que só “Nas duas últimas décadas, a preocupação com as interações da Educadora com as crianças em salas de educação de infância tornou-se uma realidade incontornável.” Uma das razões para tal, foi o “reconhecimento da importância crítica das experiências educacionais durante os primeiros anos de vida para o desenvolvimento subsequente da criança, sabendo-se que as interações e as relações são centrais para a qualidade dessas aprendizagens.”

Por seu turno, Carmona e Cardoso (2011: 13) citam Michalson & Lewis (1985) e justificam o porquê das emoções serem um tema recente na área da educação e a razão para o seu surgimento:

“A importância da compreensão das emoções é um tópico de estudo relativamente recente na história da psicologia uma vez que surge com o crescente interesse pelo desenvolvimento social e emocional das crianças por parte dos pais, professores, educadores, psicólogos e investigadores em geral. (...). A compreensão emocional apresenta-se-nos como um factor chave no desenvolvimento e funcionamento emocional das crianças uma vez que serve de elo de ligação entre o estímulo emocional e a resposta (comportamento ou expressão) emocional, actuando como uma estrutura cognitiva mediadora (Michalson & Lewis, 1985).”

Podemos então concluir que o Educador nas suas interações deve ter em consideração as emoções, tanto da sua parte como por parte da criança:

“(...) então o perfil comportamental do educador se deve pautar por uma atenção solícita capaz de responder de forma coerente e continuada às necessidades sócio-emocionais das crianças, através de diversas interações verbais e não verbais, acções facilitadoras da construção da permanência do objecto, da compreensão do espaço e do tempo, da causalidade, de desenvolvimento, da autonomia e confiança, por meio de cuidados educativos que devem fundamentar-se num projecto de trabalho teorizado, reflectido e contextualizado” (Rodrigues, 2009:413).

Neste sentido e considerando os fundamentos elementares do conceito de desenvolvimento (“(...) de acordo com Sroufe (1996), existe uma interdependência entre

afecto e cognição e a experiência relacional (...).” (Luís, 2000: 78), compreendemos que as interações e as emoções têm um papel essencial na aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Tal veio a constatar-se com a investigação-ação realizada: Através da descrição prática e intervenção supervisionada, e com base nas notas de campo, verificamos que as crianças, à medida que iam interagindo connosco, aumentavam a sua confiança face à nossa presença, fomos estabelecendo uma relação próxima. Consideramos que a nossa relação foi próxima tendo em conta as características apontadas por Canavarro (1999: 31):

“(...) considerada próxima se os indivíduos nela envolvidos possuem uma elevada interdependência. A interdependência deverá ser avaliada através das características das suas actividades. Devem ter frequente impacto um no outro; em cada ocorrência esse impacto deverá ser grande e ocorrer sob diversas formas de actividade para cada pessoa. Por último, as características das actividades devem ter um relativa duração ao longo do tempo.”

Com base na nossa experiência, adquirida durante a prática e intervenção, observamos que, aparentemente, as crianças, no geral, estão com um bom desenvolvimento tanto ao nível social como emocional, como nos é indicado pelas provas de desenvolvimento realizadas o que nos conduz à suposição que estas crianças detêm um bem-estar emocional equilibrado e que se conseguem relacionar com os outros sem grande dificuldade. Deste modo, podemos concluir que as crianças, no geral, possuem um desenvolvimento socio emocional adequado à sua idade e que tal irá contribuir para o seu futuro, pois o “desenvolvimento das aptidões sociais e da regulação comportamental desempenham um papel decisivo na idade pré-escolar” (Major, 2011: 37).

Estas provas de avaliação não foram os únicos instrumentos que nos demonstraram o nível de desenvolvimento emocional da criança, pois através da entrevista realizada às crianças apuramos que, no grupo de crianças que participou, quase todas elas identificaram e reconheceram as emoções primárias. Esta identificação e reconhecimento podem advir do facto, das emoções estudadas serem as primeiras emoções que as crianças sentem nos primeiros meses de vida.

Das quatro emoções que estudamos, a medo foi aquela emoção que tivemos mais dificuldade para as crianças compreenderem. Pensamos que tal aconteceu devido ao facto de que esta emoção “parece manifestarse un poco más tarde, durante la segunda mitad del primer año de vida.” (Navarro et al, 2003: 178) E para além disso, o medo é considerado “uma emoção muitas vezes inconsciente” (Lelord & André: 2002: 223), o que

se veio a verificar no caso da Flor em que demos vários exemplo do cão e até a tentamos assustar e a criança sempre disse que não tinha medo.

Através destes instrumentos, podemos compreender como as emoções são um aspeto importante que os profissionais de educação devem ter mais em conta, devido à sua influência na vida dos indivíduos.

Aliás Greenspan (citado por Franco, 2008: 114) vai mais longe e num dos seus livros tenta demonstrar

“(...) como as aprendizagens se devem basear mais nos aspectos emocionais da vida dos indivíduos. A sua idéia principal é que:

‘Education is intended to prepare children for the challenges of life. Therefore it is paradoxical that most education focuses on instrumental and reasoning skills in relatively impersonal domains (i.e., the subject matter of school and college), while the work and family challenges of life involve using instrumental and reasoning skills in emotional charged interpersonal contexts. (...)’

Neste sentido e considerando que a educação é uma forma de preparar as crianças para a vida, é essencial que seja aplicado o domínio das emoções na sua aprendizagem, visto que estas aparecem, durante a nossa vida. Deste modo, consideramos importante criar situações em que as crianças aprendam a lidar com as suas próprias emoções nas mais diversas situações.

Sempre que situações relativas às emoções das crianças ocorram, devem aplicar-se os princípios educativos para a creche e que dizem respeito aos sentimentos das crianças; desta forma a explicitação e o falar sobre os sentimentos/emoções são importantes no dia a dia da creche.

A consciência das emoções por parte do Educador, também é essencial na sua profissão, pois este, através das emoções, consegue melhorar o desempenho das suas funções, como já foi referido no enquadramento teórico. Por exemplo: se os Educadores de infância gerirem bem as suas emoções, o ambiente na sala de aula será muito melhor, pois cria um bem-estar emocional, perante todos os indivíduos e gere bem os relacionamentos existentes na sala de atividades. Para além disso, se os Educadores de infância compreenderem as emoções das crianças, será muito mais fácil para o Educador gerir o seu grupo de crianças de modo a que estas também possam sentir um bem-estar emocional.

Assim, as emoções influenciam, em grande parte, as interações e consequentemente a qualidade destas. Apesar das conclusões a que chegámos, as crianças têm um desenvolvimento emocional e social adequado, a verdade é que os

resultados da ECERS-R nos indicam que a qualidade das interações naquele contexto está classificada como média.

Perante tais resultados, afirmamos que, com base na ECERS-R (2008), a qualidade das interações pode ser melhorada na sala de atividade se tiverem em consideração os seguintes situações:

- “O pessoal fala com as crianças sobre ideias relacionadas com as suas brincadeiras (...).”
- “O pessoal ajuda, com recursos, a desenvolver as brincadeiras (...).”
- “O pessoal ajuda as crianças a desenvolver interações sociais positivas (...).”
- “O pessoal fala com as crianças acerca de ideias relacionadas com as suas brincadeiras, fazendo perguntas e adicionando informação para desenvolver o pensamento das crianças.”
- “É mantido um equilíbrio entre a necessidade da criança para explorar de forma independente e os contributos do pessoal para a aprendizagem (...).”
- “O pessoal envolve activamente as crianças na resolução dos seus conflitos e problemas (...).”
- “O pessoal usa atividades para ajudar as crianças a compreender competências sociais (...).”
- “O pessoal procura conselhos de outros profissionais sobre problemas de comportamento.”
- “O pessoal parece sentir prazer por estar com as crianças.”
- “O pessoal encoraja o desenvolvimento do respeito mútuo entre as crianças e os adultos (...).”
- “As interações com pares são geralmente positivas (...).”
- “O pessoal proporciona algumas oportunidades para que as crianças trabalhem em conjunto de forma a completar uma tarefa (...).”

Em suma, afirmamos que alcançámos os objetivos a que nos propusemos, conseguindo, por um lado, responder às nossas dúvidas sobre o tema e, por outro, comprovarmos como as interações e as emoções são essenciais para o desenvolvimento humano.

Interações e emoções que emergem no contexto da creche; contexto que assumimos ser repleto de experiências com as quais podemos crescer profissionalmente e que, como o próprio título do Relatório indica, é um contexto onde existem diversas interações, nas quais estão sempre presentes as emoções.

BIBLIOGRAFIA

- AMARAL, S. (2008). *Comportamentos-Problema em Creche e práticas educativas. Dissertação*. Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação.
- ANDRÉ, C. & LELORD, F. (2002). *A força das emoções*. Cascais: Editora Pergaminho.
- ARAÚJO, S. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação*. *Análise Psicológica*, n. 1: 81-93.
- AZEVEDO, A. COSTA, H. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2009) *Limoeiros e Laranjeiras – revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BELRADO, K. CARVALHO, A. COELHO, M. PEDROSA, M. (2004). O uso de entrevistas em estudos com crianças. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 2,: 291-300.
- BERTRAM, T, & PASCAL, C. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- BESSA, V. (2008). *Teorias da Aprendizagem*. Curitiba: IESDE de Brasil.
- BHERING, E. SARKIS, A. (2009). *Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil*. *Horizontes*, v. 27, n. 2, 7-20.
- BOSA, C. BRESSANI, M. LOPES, R. (2007). *A Responsividade Educadora-Bebê em um berçário: um estudo exploratório*. *Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum*; 17(3): 21-36.
- CANAVARRO, M. (1999). *Relações Afectivas e Saúde Mental*. Coimbra: Quarteto Editora.
- CARDOSO, C. & CARMONA, M. (2011). *Compreensão emocional – A compreensão causal das emoções em crianças de idade escolar*. Tese. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia. Secção de Psicologia e Saúde. Núcleo de Psicoterapia Cognitivo-Comportamental e Integrativa.
- CARVALHO, M. (2005) *Efeitos de Estimulação Multi-Sensorial no Desempenho de Crianças de Creche*. Tese. Universidade do Minho. Ramo do Conhecimento em Psicologia do Desenvolvimento e Educação.

- CLIFFORD, R. CRYER, D. & HARMS, T. (2006). *Escala de Avaliação de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas – Edição Revisada*. Teacher College: New York.
- CLIFFORD, R. CRYER, D. & HARMS, T. (1990). *Escala de Avaliação do Ambiente em Creche – Adaptação*. Teacher College: New York.
- CLIFFORD, R. CRYER, D. & HARMS T. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância*. Porto: Legis Editora.
- COELHO, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche – Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Dissertação. Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (2011). *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- CRÓ, M. & PINHO, A. (2011) *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educação*.
- DEPOND, L. KOG, M. & MOONS, J. (2004). *Uma caixa cheia de Emoções – Manual*. Lisboa: Estúdio Didáctico.
- DUARTE, I. MENESES, A. MONTEIRO, L. SANTOS, A. & VERÍSSIMO, M. (2003). *Qualidade da vinculação à mãe e à educadora*. *Psicologia*, Vol. XVII (2): 453-469.
- ENESCO, I. (Coord.). (2003). *El desarrollo del bebé. Cognición, emoción y afectividad*. Madrid: Alianza Ed.
- FERNANDES, M. (1998). *Emoções: motivos para discutir o (des)envolvimento da criança pequena*.
- FRANCO, M. G. (2008). *A gestão das emoções na sala de aula. Projecto de modificações das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FRUTUOSO, M. (2011). *Projecto Pedagógico Sala 2A*. Portalegre: Centro Infantil de São Lourenço.
- FRUTUOSO, M. LOPES, B. MILHINHOS, A. & MORGADO, C. (2011). *Projecto Educativo 2011/2014 – “Cresce em Creche”*. Portalegre: Centro Infantil de São Lourenço.
- GOLEMAN, D. (2006). *Inteligência Emocional*. Lisboa. Sábado.

- HENRIQUES, M. (2009). *Relação Creche/Família: uma visão sociológica*. Tese de Mestrado em Sociologia da Infância. Universidade do Minho.
- HOHMANN, M. & POST, J. (2007). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOHMANN, M. & WEIKART, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- INSTITUTO DE SEGURANÇA SOCIAL. (2005). *Manual de Processos-Chave: Creche*. Lisboa: Segurança Social.
- LEAVERS, F. (1994.) *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC. Manual and video tape, experiencial education series, nº 1*. Leuven, Centre for Experimental Education.
- LINO, D. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2009). *Os papéis das Educadoras: as perspectivas das crianças*. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 13, n. 2.: 9-29.
- MAJOR, S. (2006). *Avaliação de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento em Idade Pré-Escolar: Retrato das Crianças Portuguesas*. Dissertação de doutoramento em Psicologia. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investiga-Acção*. Porto: Porto Editora.
- MESQUITA-PIRES, C. NOVO, R. (s.d) *A Interacção Do Adulto Com A(s) Criança(s) – 5º Estudo de Caso – DQP*.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa. Departamento de Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- MOREIRA, I. & TEIXEIRA, S. (2009). *Currículo e Avaliação em Creche*. Trabalho de Investigação. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto.
- MURALT, A. (1976). *A Educação da Criança – Problemas Quotidianos*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- OLIVEIRA, M. K. (2008). *Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.

- PEREIRA, M. (2008). *Desenvolvimento de Crianças em Centros de Acolhimento Temporário e Relações com os seus cuidadores*. Tese de Mestrado em Psicologia. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- PORTUGAL, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à Creche*. Porto: Porto Editora.
- PORTUGAL, G. (2012). *Finalidade e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- RABELLO, E.T. & PASSOS, J. S. *Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento*. Disponível em <<http://www.josesilveira.com>> no dia 22 de setembro de 2012.
- RAMOS, V. (2012). *O Currículo na valência de Creche*. Relatório apresentado para o grau de Mestre. Escola Superior de Educação João de Deus.
- RODRIGUES, I. (2009). *Ser Educador de Infância na Creche: entre discursos e as práticas (um estudo multicase)*. Dissertação. Universidade do Algarve. Ciências da Educação e Sociologia.
- ROLDÃO, M. C. & MARQUES, R. (2000). *Inovação currículo e Formação*. Porto: Porto Editora.
- SANTOS, F. (2007). *As emoções nas interações e a aprendizagem significativa*.
- SOLIDARIEDADE, C. N. I. (2010). *Creches Realidades Educativas e Pedagógicas?*.
- SOUSA, B. (2009). *Avaliação do Desenvolvimento da Criança dos 3 aos 10 anos*. Lisboa: Livros Horizontes.
- TUDGE, J. (2007). *A teoria de Urie Bronfenbrenner: Uma teoria contextualista?* Universidade da Carolina do Norte. EUA.
- VASCONSELOS, T. (1997). *Legislação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- VIGOTSKI, L. S. (2001b). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- ZABALZA, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto: Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário;
- Diário da República, 1.ª série — N.º 167 — 31 de Agosto de 2011: Ministério da Solidariedade e da Segurança Social;
- Diário da República, 1.ª série — N.º 252 — 31 de Dezembro de 2009: Ministério das Finanças e da Administração Pública e do Trabalho e da Solidariedade Social;
- Diário da República, 2.ª série — N.º 79 — 21 de Abril de 2011: Recomendação n.º3 – Ministério da Educação;

Webgrafia:

- CABRAL, D. CARLOS, L. GUILHERME, V. RIBERI, J. & TAGLIAFERRO, A. (s.d.) “Emoções, Afectividades e a Relação com a Educação, Segundo a Teoria Histórico-Cultural”. Acedido a 22 de setembro de 2012 em <http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/ep127/emocao.htm#wallon>.
- RODRIGUES, C. (2008) “Princípios Educativos em Creche (Gabriela).” In site Educação de Infância. Acedido a 9 de janeiro de 2013 em <http://missaoeducar.blogspot.pt/2008/11/principios-educativos-em-creche-gabriela.html>.
- SILVA, C. (2004). “Afectividade e cognição: a dicotomia entre o ‘saber’ e o ‘sentir’ na escola”. Acedido a 3 de novembro de 2012 em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0013.PDF>.
- SANTOS, F. (1998) “Pedagogia Henri Wallon”. In site Educar para Crescer. Acessado a 13 de agosto de 2012 em <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/henri-wallon-307886.shtml>.

ANEXO