



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Desenvolvimento Socioemocional: Educar para as Emoções em Creche

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Pré-Escolar

2021, Denise Margarida da Mota Gome

Denise Margarida da Mota Gomes

Desenvolvimento Socioemocional: Educar para as Emoções em Creche

Relatório Final em Educação Pré-Escolar, apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor Pedro Balaus Custódio

Arguente: Prof. Doutora Ana Maria Sarmento Coelho

Orientador: Prof. Doutora Vera Maria Silvério do Vale

Novembro de 2021

Agradecimentos

Ao longo deste Mestrado, que decorreu na Escola Superior de Educação de Coimbra, muitas pessoas, professores e colegas, contribuíram no meu percurso académico e para a sua conclusão.

Deste modo, gostaria de agradecer, em particular, à Professora Doutora Vera Maria Silvério do Vale, por todo o apoio, pelas suas orientações metodológicas, acompanhamento, partilha de experiência e saberes, para a realização deste trabalho. Agradecer à educadora que me recebeu na sua sala, sem o seu apoio e disponibilidade não seria possível realizar este trabalho.

À minha família e amigos, em particular, ao meu amigo Luís Ávila, pelo apoio incondicional, carinho, compreensão e palavras de incentivo que sempre me encorajaram a seguir em frente e concluir mais uma etapa na minha vida.

A todos o meu muito obrigada.

Desenvolvimento Socioemocional: Educar para as Emoções em Creche

Resumo

Desde que nasce, a criança necessita de espaços que permitam liberdade de movimentos, de segurança e principalmente, da sua socialização com o mundo e com as pessoas que a rodeiam, para o seu desenvolvimento social e emocional. Assim, em contexto de creche, o ambiente educativo deve ser pensado e preparado de forma a promover interações sociais positivas. Devem ser criadas oportunidades e promover-se estratégias para ensinar e desenvolver competências sociais e emocionais em crianças tão pequenas, o que pode tornar-se um desafio difícil. Durante o período de observação, procurei identificar quais as estratégias implementadas pela educadora e como se refletiam no grupo, com o recurso de duas listas de verificação, uma para a educadora e outra para a o grupo de crianças. Outro recurso pensado consistiu na implementação de um jogo cooperativo, que permite observar, ao nível das relações positivas, a empatia, a cooperação e a alegria. Neste sentido, surge a importância de desenvolver e de explorar com o grupo as emoções e o sentimento de empatia, através de propostas de atividades com base no livro O Monstro das Cores, proposto por Llenas (2012). Embora as crianças sejam muito pequenas, é possível a criação de estratégias e a sua aplicação em momentos que não os das rotinas diárias. É possível pensar-se em jogos que promovam o brincar de forma cooperativa, a resolução de problemas e de conflitos entre elas, e na hora do conto, usar os livros como recurso para explorar as emoções, aprender o nome e expressar as suas emoções. Assim, surge a importância da educadora na criação de estratégias e de oportunidades para ajudar as crianças a aprenderem e desenvolverem competências sociais e emocionais, de forma simples e divertida, tendo em conta a idade do grupo.

Palavras-chave: Competências sociais e emocionais; O papel da educadora; Relações positivas em contexto de Creche.

Socio-emotional Development: Educating for Emotions in Kindergarten

Abstract

From birth, children need spaces that allow freedom of movement, safety and, above all, socialization with the world and the people around them, for their social and emotional development. Thus, in the kindergarten context, the educational environment should be thought out and prepared so as to promote positive social interactions. Opportunities should be created, and strategies promoted to teach and develop social and emotional skills in such young children, which can be a difficult challenge. During the observation period, I tried to identify which strategies were implemented by the teacher and how they were reflected in the group, using two checklists, one for the teacher and one for the group of children. Another resource considered was the implementation of a cooperative game, which allows observation, at the level of positive relationships, of empathy, cooperation and joy. In this sense, it is important to develop and explore with the group the emotions and the feeling of empathy, through proposals of activities based on the book *The Monster of Colours*, proposed by Llenas (2012). Although the children are very young, it is possible to create strategies and apply them at times other than those of daily routines. It is possible to think of games that promote cooperative play, problemsolving and conflict resolution among them, and at story time, use books as a resource to explore emotions, learn their names and express their emotions. Thus, the importance of the educator in creating strategies and opportunities to help children learn and develop social and emotional skills, in a simple and fun way, taking into account the age of the group, emerges.

Keywords: Social and emotional competences; The educator's role; Positive relationships in kindergarten context.

Introdução	1
DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL.....	3
1. Contextualização histórica da infância	4
1.1. A Infância na Idade Média: A criança como um adulto em ponto pequeno.....	4
1.2. A Infância na Idade Moderna: A imagem da criança divertida à criança educável.	4
1.3. A Infância no Capitalismo: A criança como ser fraco e incompleto	5
1.4. A Infância na Contemporaneidade: A criança como protagonista.....	6
2. Fatores que influenciam o desenvolvimento social e emocional da criança	7
2.1. O desenvolvimento social da criança	7
2.2. Comportamentos e competências sociais e emocionais.....	8
2.3. Interações sociais.....	10
3. A importância da creche no desenvolvimento social da criança.....	14
3.1. Currículo.....	15
3.2. O papel do educador	18
3.3. Ambiente educativo.....	21
4. Recursos para o desenvolvimento social e emocional da criança.....	24
4.1. A importância do ato de brincar/jogar	24
4.2. O contributo da leitura no desenvolvimento socio emocional da criança	28
5. Educar para as emoções	31
ESTUDO EMPÍRICO.....	34
6. Apresentação da problemática.....	35
6.1. Observação Contexto Educativo.....	35
6.1.1. Métodos/estratégias utilizadas	35
6.1.2. Organização do tempo – Rotina diária	36
6.1.3. Caracterização do grupo de crianças.....	37
6.1.4. Caracterização da sala	38
6.1.5. Listas de verificação.....	43
7. Intervenção e materiais.	46
7.2.1. O jogo do pomar	46
7.2.2. O cantinho das emoções	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
BIBLIOGRAFIA	64
APÊNDICE.....	69

Lista de figuras

FIGURA 1 - ÁREA DO TAPETE	40
FIGURA 2 - ÁREA DOS LIVROS E DOS JOGOS.....	40
FIGURA 3 - ARMÁRIO COM BRINQUEDOS.....	41
FIGURA 4 - ÁREA DA MESA	41
FIGURA 5 - ÁREA DA EXPRESSÃO MOTORA LIVRE	42
FIGURA 6 - ARMÁRIO DO MATERIAL	42
FIGURA 7 - CAIXA DO JOGO DO POMAR	47
FIGURA 8 - O POMAR	48
FIGURA 9 - CONTEÚDO DA CAIXA.....	49
FIGURA 10 - JOGO DO POMAR	49
FIGURA 11 E 12 - IMPLEMENTAÇÃO DO JOGO	52
FIGURA 13 - CANTINHO DAS EMOÇÕES.....	55
FIGURA 14 - MATERIAL PARA A HORA DO CONTO E RECONTO	56
FIGURA 15 - LANÇAMENTO DO DADO DAS EMOÇÕES.....	58
FIGURA 16 - ATIVIDADE DIZ O QUE SENTES	60

Introdução

O presente relatório final, surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa I e II, integrante no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra, para a obtenção do grau de mestre. O presente relatório é de natureza investigativa e reflexiva, centrado na prática em contexto creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social, situada na cidade de Coimbra.

O relatório final encontra-se dividido em duas partes, a primeira parte diz respeito à abordagem do desenvolvimento social e emocional da criança e a segunda parte ao contexto e prática pedagógica.

Na primeira parte, irei fazer uma breve contextualização histórica da infância, para compreender as mudanças quanto à conceção de infância ao longo dos tempos. De seguida, falarei acerca do desenvolvimento social da criança, dos comportamentos e competências, e das interações sociais, ou seja, sobre os fatores que influenciam o desenvolvimento social e emocional. A importância da creche no desenvolvimento social da criança também irá ser abordada, onde o papel da educadora é fundamental para criar oportunidades de desenvolvimento social e emocional, através da organização do currículo e da forma como organiza o ambiente educativo. Este deve ser pensado e tem como objetivo responder a todas as necessidades da criança, assegurar o seu bem-estar e reforçar o seu desenvolvimento integral.

O contributo de alguns recursos para o desenvolvimento social e emocional da criança surgem como suporte para a educadora, procuraram promover interações ricas, principalmente entre pares, durante o ato de brincar/ jogar e o contributo da leitura para desenvolver, em particular, sentimentos como empatia, com recurso às personagens e vivências das histórias.

Por último, refiro a importância de explorar as emoções, desde cedo, com as crianças. Reconhecer as emoções é fundamental para o desenvolvimento social e emocional das crianças, aprender o nome e expressar as suas emoções e ser capaz de identificar e de compreender o que os outros sentem.

Relativamente à segunda parte, o contexto e prática pedagógica, num primeiro ponto irei falar acerca do contexto educativo e do período de observação; constatei a necessidade de realizar pois a sala não é a mesma onde ocorreu o meu estágio curricular. Assim, achei relevante num primeiro momento observar a educadora e o grupo para conhecer a sua dinâmica. Posteriormente, irei fazer uma breve caracterização do

ambiente educativo, do grupo de crianças, das metodologias/estratégias da educadora e a organização do tempo – rotina diária, onde decorreu a prática pedagógica.

De seguida, no ponto que diz respeito à problemática da intervenção, passará por ser apresentada a problemática, a intervenção e materiais, a reflexão e a conclusão da intervenção.

Por último, as considerações finais, onde falarei das aprendizagens alcançadas e das dificuldades que foram vividas e ultrapassadas ao longo do percurso.

DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL

1. Contextualização histórica da infância

Se hoje a criança é vista como um ser com especificidades (cognitivas, emocionais, psicológicas e físicas), com uma história pessoal e que dispõe de direitos, anteriormente ela era vista como um ser insignificante, sem estatuto social e sem autonomia.

Todavia, o caminho percorrido até aqui foi longo e complexo, onde as mudanças quanto à conceção de infância variam ao longo dos tempos e a criança está em constante evolução. Assim, apresenta-se uma breve viagem histórica da infância nas diferentes épocas, tendo como referência a conceção defendida pelo historiador francês Philippe Ariès (1978), que muito contribui para nos ajudar a perceber o verdadeiro conceito de infância ao longo dos tempos.

1.1. A Infância na Idade Média: A criança como um adulto em ponto pequeno

A partir da obra de Ariès (1978), pode-se verificar que antigamente a criança era desvalorizada. O sentimento ou interesse pela infância simplesmente não existia.

Nesta época, a criança era vista como um adulto em ponto pequeno, a infância era um estatuto de transição para a vida adulta e não precisava de cuidados especiais. O essencial era que a criança crescesse o mais rápido possível para começar a fazer parte do mundo dos adultos, ou seja, para começar a trabalhar.

A partir dos sete anos as crianças eram entregues a outras famílias para aprenderem serviços domésticos. A criança era a aprendiz e o anfitrião era visto como mestre (isto tudo acontecia independentemente da classe social da criança). Os colégios eram frequentados apenas por um pequeno grupo de clérigos, onde se ensinava letras e o mestre apenas transmitia o saber, o conhecimento.

1.2. A Infância na Idade Moderna: A imagem da criança divertida à criança educável

Após o século XVII surgiram mudanças nas relações sociais, o que se veio a refletir nas famílias, nas escolas e, particularmente, no conceito de infância.

A criança deixa de fazer parte da vida adulta e passa então a ser vista como algo de bom, agradável para conviver, dando-lhe especial atenção.

No entanto, chegou-se à conclusão de que tantos cuidados em volta da criança poderiam ser prejudiciais, uma vez que a podia tornar mimada e até mesmo mal-educada, fazer sentir-se ser o centro das atenções, serem atendidas todas as suas necessidades e satisfeitas todas as suas vontades pela sua felicidade. Deste modo, achou-se necessário educar as crianças e torná-las adultos respeitados.

Substituiu-se a educação prática oferecida pelas famílias pela educação teórica dada pelos colégios e onde a criança pudesse ser educável. Esta nova forma de ver a infância deu um novo significado à família onde a criança passa a ser o centro das atenções.

Na primeira metade do século XVII, as crianças até aos 5/6 anos faziam parte da primeira infância (só a partir dos 7 anos é que iam para o colégio). Na segunda metade do século, surge um novo cuidado com a criança e o acesso ao colégio passa a ser aos 10 anos de idade.

No que concerne às meninas, só no século XVIII é que o ensino foi permitido. É também neste século que começa a discriminação social no ensino, uma vez que se fazia a distinção do ensino para o povo e do ensino para as classes aristocráticas e burguesas (Ariès, 1978).

1.3. A Infância no Capitalismo: A criança como ser fraco e incompleto

Nos finais do século XVIII dá-se a Revolução Industrial na Europa. As cidades crescem e surge uma maior oferta de trabalho nas indústrias. As mulheres, que até à data ficavam responsáveis pelos afazeres domésticos e a cuidar dos filhos, passam a ter de trabalhar fora de casa. Em resposta às necessidades da sociedade surgem as creches e instituições para cuidarem das crianças enquanto as mães trabalhavam.

A escola transforma-se então num meio de fragmentação da sociedade, separando os pobres dos ricos e onde o ensino para os primeiros, isto é, para as classes populares, era direcionado para formar mão de obra e, para os segundos, ou seja, para a aristocracia e a burguesia, era para a formação de eruditos e de pensadores. Desta forma, a criança era o reflexo da classe social em que nascia (Ariès, 1978).

1.4. A Infância na Contemporaneidade: A criança como protagonista

Durante o século XX surge um movimento internacional a favor da criança e, esta, passa a ser alvo de atenções. Fica conhecido como o *século das crianças*, onde se passa a descobrir, a defender, a valorizar e a proteger a criança.

A 10 de dezembro de 1948 é aprovada na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esta declaração tem como objetivo valorizar o ser humano na sua totalidade, como se pode constatar logo no preâmbulo do documento: “Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família, humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça, e da paz no mundo”. No Artigo 1.º é referido que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (Organização das Nações Unidas, 1948).

No que concerne aos direitos das crianças é referido no Princípio 1.º da Declaração dos Direitos da Criança que “a criança gozará todos os direitos enunciados nesta Declaração. Estes direitos serão reconhecidos a todas as crianças sem discriminação alguma, independentemente de qualquer consideração de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou outra da criança, ou da sua família, da sua origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou de qualquer outra situação” (Organização das Nações Unidas, 1959).

Assim, no século XX percebe-se a criança como um ser que possui necessidades, especificidades e com direito a ter atendimento especial.

2. Fatores que influenciam o desenvolvimento social e emocional da criança

2.1. O desenvolvimento social da criança

A criança surge como figura central no contexto de declarações, convenções e normativas de direitos internacionais, passando a ser aceite como um ator social dotado de pensamento reflexivo e crítico (Oliveira-Formosinho, 2007). Esta conceção promove a valorização das suas ações, considerando-as seres inteligentes, socialmente competentes e com capacidades de realização, dotadas de emoções e de sentimentos à luz das suas próprias vivências.

A primeira infância é uma fase de vida que envolve mudanças significativas a nível físico, cognitivo e social e é nos primeiros anos de vida que se estabelecem as bases para desenvolvimento intelectual, emocional e moral das crianças.

As crianças têm um papel ativo no mundo e, desde muito cedo, as crianças descobrem os seus direitos, normalmente através das relações próximas e pelo modo como são tratadas. Encontram-se a aprender a expressarem a sua interdependência com os outros, o quanto são valorizadas, sobre partilhar, e a fazer escolhas no lugar que ocupam no mundo (Smarter Scotland, 2010). Como é um ser único, devemos respeitar as suas capacidades, os seus saberes e as suas atitudes, partilhando a premissa de que cada criança está inserida numa família com valores, hábitos e crenças que devem ser conhecidos e respeitados.

O desenvolvimento da criança é um fator relevante em todos os aspetos. Segundo Vygotsky (1978), é preciso que as crianças tenham um desenvolvimento integral. Por isso, é fundamental criar condições que potenciem um desenvolvimento sócio afetivo adequado e promovam a sua capacidade de aprendizagem, respeitando os limites de cada idade.

Para que o desenvolvimento social de uma criança seja total e harmonioso, é necessário ter em consideração os seus fatores físicos, psicológicos e, principalmente, cognitivos. Quando esses aspetos são tidos em conta e respeitados, o desenvolvimento social ocorre de forma simples e sem grandes problemas. A capacidade de a criança pensar, em termos das operações mentais, permite-lhe considerar as regras sociais e cooperar com outras em muitos contextos, sem a presença de adultos que lhe faça cumprir regras. A imposição de limites é importante em crianças tão pequenas, ao terem que lidar com a frustração, que compreendem e aceitam as regras e rotinas, que são

capazes de controlar os seus impulsos e sabem comunicar e negociar, são crianças que demonstram uma grande empatia e respeito pelos outros, são competentes e participam nas atividades, demonstram afeto e sentido de responsabilidade (Portugal, 2016).

2.2. Comportamentos e competências sociais e emocionais

A maior parte das experiências quotidianas mais significativas envolve a interação com os outros. Este processo de socialização começa na infância e, por esse motivo, é importante compreender os comportamentos sociais das crianças. Assim sendo, é na infância que se impõe uma construção social, sendo hoje aceite que as crianças recebem estímulos do meio exterior, mas também são agentes ativos do seu próprio processo de desenvolvimento e de socialização.

O desenvolvimento da criança acontece através das interações com o adulto e com os seus pares, pois permitem experiências de proximidade, de cooperação, de competição e de negociação. É importante ter consciência destas predisposições, modelar esses comportamentos através do elogio dos seus esforços, assim como, estimular, incentivar e também nomear e identificar, nos momentos em que ocorrem as interações.

De facto, com as crianças mais pequenas, espera-se que adquiram competências, como ouvir, elogiar, cooperar, partilhar, pedir, aguardar pela sua vez, agradecer, ser educado, ajudar, dar/oferecer sugestões amigáveis, pois constituem as bases para o desenvolvimento das suas competências sociais e emocionais. Além de elogiar o modo como as crianças se comportam em termos sociais, devem ser incentivados outros aspetos da personalidade própria de cada criança, como ser paciente e atencioso, ter consideração pelos outros, a criatividade, o entusiasmo, a amizade e a vontade de explorar coisas novas (Webster-Stratton, 2011).

A aquisição de aptidões sociais, promove uma boa integração social e contribui para o bem-estar da criança e daqueles com quem interage. O bem-estar a nível social e emocional é desenvolvido quando têm oportunidade de interações positivas com os outros. No entanto, as novas possibilidades de interação com os pares constituem um período crítico no desenvolvimento infantil. Nesta fase, a criança inicia novas relações sociais que irão influenciar o seu desenvolvimento, possibilitando-lhe a aquisição de um amplo mundo novo de aptidões, como, por exemplo, a empatia e a necessidade de ter em conta a perspetiva do outro.

De acordo com Bandura (1986), a aprendizagem social ocorre através da observação e imitação de modelos, que podem ser os adultos, os pares ou os meios de comunicação social. Os adultos têm um papel essencial na aquisição de aptidões sociais, porque esta aprendizagem concretiza-se em grupo, através de um processo de modelação.

Observar comportamentos, vê-los reforçados noutras crianças, e depois receber elogios por exibir o mesmo comportamento, esforço ou progresso é uma forma eficaz e comum de aprendizagem de novos comportamentos. A modelação é um processo em que as crianças aprendem, ou modificam os comportamentos sociais, através da observação e imitação. Este processo permite reduzir comportamentos inadequados e problemáticos e adquirir, manter, ou aumentar comportamentos desejáveis e apropriados. Moldar comportamentos sociais nestas idades é importante e necessário para elas, relativamente às aprendizagens dos comportamentos sociais e também emocionais (Post & Hohmann, 2003; Webster-Stratton, 2011; Webster-Stratton, 2017).

A vida social é determinada pela obediência a regras e pelo respeitar dos limites. Tendo em conta que o estabelecimento de limites proporciona o respeito pelo outro e facilita a socialização, estes devem estar presentes na educação. Quando não são estabelecidos limites apropriados, terão maior dificuldade na sua adaptação social. As crianças contactam desde os primeiros anos com comportamentos aceitáveis e inaceitáveis, razão pela qual os pais e educadores devem definir as regras de modo consistente. Se as regras não forem bem definidas, a criança não sabe o que é certo e errado, sentindo-se ansiosa e perdida face aos estímulos e às várias possibilidades de ação.

As regras têm como propósito o respeito pelos outros e a socialização. São essenciais para ensinar a distinguir o certo do errado, pois a criança tem de aprender a estar em grupo desde cedo. As crianças aceitam bem a implementação das regras, mas devem ser simples, de forma progressiva e moderadamente flexíveis.

Os limites e regras devem ser claros e seguros para que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e de escolhas, para as quais ela ainda não tem maturidade suficiente, mas ao mesmo tempo permitam autonomia e autoconfiança. Devem ser adequadas à idade para permitir que a criança compreenda o mundo que a rodeia, tem início no meio familiar, depois na escola, na vida social e profissional.

Se as interações tiverem como base o respeito e cooperação, as regras são tidas em conta e a criança descentra-se de si mesma, conseguindo ver o ponto de vista do outro. As relações sociais estruturam, desta forma, o desenvolvimento moral do indivíduo e o aceitar das regras sociais, assim como a construção da disciplina dos indivíduos.

A entrada na creche é um momento fundamental para a socialização, implica a partilha de experiências com outros adultos e crianças, mas também serve para a interiorização das regras partilhadas na sala e pelas outras crianças.

2.3. Interações sociais

Os bebés e as crianças procuram um sentido de si e uma compreensão sobre o mundo que os rodeia. A *pessoa chave* atende às necessidades de cada criança sob seus cuidados e responde com sensibilidade aos seus sentimentos, ideias e comportamentos (Smarter Scotland, 2010). As interações com os adultos influenciam significativamente as conclusões a que chegam, essenciais para a sua vida futura e que são retiradas das experiências que vão vivendo.

Através das suas interações diárias com os pais, com outros membros da família, educadores, pares e outros adultos que estão presentes durante o seu crescimento e são de sua confiança, nesse processo de dar-e-receber, de abraçar, segurar, brincar e falar de forma carinhosa, não apressada, que bebés e crianças pequenas aprendem como o outro age e se tratam uns com os outros. Por isso, é importante serem tratados de uma forma calorosa e respeitadora, fazendo senti-los aceites e seguros. Estas relações sociais precoces influenciam o modo como no futuro irão ser e vão tratar os outros. É fundamental o apoio positivo, consistente, determinado do adulto à necessidade de exploração ativa da criança e posteriormente, a compreensão pessoal do mundo.

Os bebés e crianças, ao mesmo tempo que são independentes e curiosos, necessitam de fortes ligações emocionais e seguras e reforçar o sentido de si próprio com os pais, com os restantes membros da família, com o educador ou com um adulto de referência, no sentido de afirmarem a sua autonomia, pois vão enfrentar possíveis insucessos. As crianças precisam de relações cuidadosas para desenvolverem a competência de confiar nos outros e/ou sentir confiança (California Children Health Program, 2006). Aprender a confiar nelas próprias e nos outros, a serem curiosas para se aventurar e explorarem novos desafios, lugares e objetos de aprendizagens. Deste modo,

o adulto deve ter em atenção aos interesses e gostos da criança; deverá proporcionar-lhes momentos que irão permitir uma maior aprendizagem, deverá aproveitar todas as oportunidades para mostrar que confia nas suas capacidades e que possui expectativas elevadas em relação a elas.

No entanto, a criança precisa de ter a certeza de que alguém de confiança e interessada está presente para si; nomeadamente, se precisar de ajuda, para apoiar e motivar na realização do que pretende, se necessita de apoio, mas também de espaço, que estejam ao lado dela, mas que não a pressionem, etc. Ao pressionar a criança, esta pode tornar-se mais defensiva e ansiosa. Também é importante a presença de alguém para que tenha a oportunidade de tomar decisões de forma autónoma, tais como com quem querem brincar ou ao que querem brincar. Os adultos fazem companhia às crianças e apoiam o desenvolvimento das suas intenções e interações – colocam-se ao seu nível físico, observam-nas e escutam-nas, interessam-se pelo seu saber e fazer, dialogam com elas ou comentam o que sabem e o que fazem (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018). Nestes momentos, ambos conquistam algo importante acerca do seu desenvolvimento, a criança aprende através da experiência, e o adulto aprende também (acerca da criança). As interações e o nível de suporte são ajustados com a sua compreensão acerca do que a criança é capaz de fazer.

Os desenvolvimentos sociais e afetivos estão intimamente ligados, particularmente durante a infância. Assim, as expressões afetivas são fatores reguladores das relações interpessoais e das relações sociais, como por exemplo *attachment* e *bonding*, observados, desde muito cedo nas interações, em particular, da interação mãe-bebé. Por outro lado, também se pode observar que muitos aspetos sócio-afetivo surgem a partir das competências e características temperamentais do bebé, das suas qualidades individuais que surgem desde muito cedo, que desempenham um importante papel na formação da personalidade do bebé e nas suas relações com os diferentes contextos ambientais (Portugal, 1998).

A criança que experiencia figuras de ligação emocionalmente acessíveis e fonte de segurança provavelmente constrói uma representação positiva de si. A compreensão que a criança tem em si mesmo desenvolve-se através dos outros, por isso mesmo, é importante existir uma interação positiva entre a criança e o adulto, pois vai proporcionar a construção da sua identidade, em conformidade com aquilo que lhe foi transmitido.

Os adultos que partilham o controlo e o poder com as crianças estão a criar um ambiente de confiança e de respeito. Esta partilha apela à reciprocidade de dar e de receber, entre as crianças e adultos. Todas as crianças precisam de se sentir incluídas, de ter um sentimento de pertença, de se sentir valorizadas e importantes para algo. As crianças estão ansiosas para experimentar as ideias dos outros, e se o fizerem sentem-se mais seguras, agindo de forma independente; começam por tomar iniciativa por elas próprias, sem que lhes digam o que fazer. Se o adulto detém o controlo total, a elas não são dadas oportunidades para desenvolverem capacidades de controlo ou até mesmo para tomarem decisões. Se o adulto desiste do controlo, a criança mais agressiva vai dominar. No entanto, quando o poder é partilhado por ambos cria-se um ambiente de autorrealização, de relações afetivas calorosas, de confiança e de respeito mútuo entre a criança e o adulto responsável (Segurança Social, 2010).

O adulto deve intervir nas brincadeiras que a criança realiza, mas de uma forma cuidada e controlada, não deve invadir o seu espaço e deve deixá-la resolver os seus próprios problemas. No entanto, deverá estar atento aos ciclos negativos que se podem vir a criar se não houver intervenção. Se existir um clima de apoio mútuo as aprendizagens que ocorrem são honestas e eficazes. Os momentos de partilha são processos socialmente interativos, por isso, é importante que o adulto seja o mais genuíno possível, para que, na criança, surja um efeito positivo e estimulante. Em todas as interações, estas crianças precisam ser tratadas com muito cuidado e com um profundo respeito. Só assim conseguem desenvolver a curiosidade, a coragem, a iniciativa, a empatia, a autonomia, a autoconfiança, um sentido de si próprio e um sentido de pertença a uma comunidade social amistosa (Portugal, 1998).

As interações entre pares nos primeiros anos de vida, são importantes, pois permitem que desenvolvam a capacidade da autorregulação e é quando emergem competências cognitivas, físicas e linguísticas, através das interações estabelecidas entre eles, aumentam a sua experiência social e promovem o desenvolvimento de competências. A autorregulação emocional contribui para a crescente independência da criança, e é a expansão da habilidade das pessoas regularem os seus próprios comportamentos que, por fim, possibilitará que a criança se torne um membro participativo de um grupo. Aprender habilidades sociais faz parte do processo de socialização que leva algum tempo, durante o qual as crianças precisam contar com o apoio de adultos em quem confiam (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014). Participar com êxito

na interação com os pares tem com base várias conquistas, sendo que ajudará a criança a dedicar-se e a sustentar interações sociais com diferentes parceiros. Em simultâneo, existe o desenvolvimento de várias capacidades, tornando as interações progressivamente mais complexas.

Inicialmente, nem reparam no que o par está a fazer, pois estão no estágio de desenvolvimento *meu*; estão absorvidas nas suas próprias brincadeiras, descobertas e aprendizagens, podem ser possessivas, e encontram-se em busca da sua própria independência (pois ainda não estão desenvolvidas, nem preparadas para partilhar ou compreender e aceitar a perspetiva do outro) (Webster-Stratton, 2011). Estes comportamentos são, por vezes, difíceis de aprender com os seus pares pois também não possuem as suas competências sociais desenvolvidas. No entanto, com o tempo, as crianças passam a observar o outro e a ver os seus pares como modelos, passam a brincar lado a lado ou próximos, a oferecer algo atrativo, a imitar ou a complementar uma ação do par e comparando-se uns com os outros.

Na creche, as crianças já começam a demonstrar preferências por determinados pares, procurando-os para as suas brincadeiras e começando a desenvolver as suas primeiras amizades. Uma criança que é rejeitada por um par tem maior dificuldade em interagir com outras crianças, pode tornar-se antissocial e não se sentir à vontade ou ter receio para interagir com os outros pares, sentindo maior dificuldade em se relacionar.

Os conflitos surgem durante as brincadeiras e o adulto pode aproveitar para incentivar as crianças a resolverem os seus problemas, regulando a resolução de conflitos. Deve encorajar as crianças a procurarem e a pedirem ajuda umas às outras na resolução de problemas e a construírem relações de confiança. Só assim conseguem criar uma relação de apoio umas com as outras. Esta confiança nos outros, e em si própria proporciona à criança uma base positiva para a sua vida adulta. Só assim vai conseguir enfrentar os obstáculos que surgem ao longo do seu crescimento e desenvolvimento (Post & Hohmann, 2003).

Assim, a criança vai desenvolver-se socialmente de uma forma positiva, criar estratégias para ela própria resolver os seus conflitos, bem como ajudar outras crianças a resolverem também os seus próprios conflitos.

3. A importância da creche no desenvolvimento social da criança

A creche constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e na qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades (Segurança Social, 2010). A infância é um período de profundas transformações sociais, no qual a criança deixa pela primeira vez o ambiente familiar e começa a relacionar-se com outros adultos e crianças. Nesta altura, a criança separa-se das figuras parentais e vai para a creche, que constituindo o primeiro ambiente social onde se vai integrar. É vista como um lugar onde se dá a experiência da separação, a emergência da linguagem, a construção de relações afetivas, a promoção da autonomia, entre outras aquisições, ou seja, é um contexto educativo que visa a promoção da socialização e da autorrealização da criança (Portugal, 2009).

As crianças passam cada vez mais tempo na creche, assim o educador de infância assume uma figura central nesta etapa do desenvolvimento infantil. Este não substitui nem desempenha o papel da figura parental, mas o seu saber profissional e experiência abrem novos mundos à criança, com o objetivo principal de auxiliar no seu desenvolvimento e assegurar que esta experiencie rotinas emocionais potenciadoras de segurança e aprendizagem (Portugal, 1998).

Tendo em conta a idade das crianças e do contexto educativo creche em que estão inseridas é muito importante “(...) garantir que as experiências e as rotinas diárias da criança assegurem a satisfação das suas necessidades” (Portugal, 1998, p. 5), tais como:

- Físicas (comer, beber, dormir, movimento, regulação da temperatura, descanso);
- De segurança (de clareza, referências e limites claros, de um contexto previsível, saber o que se pode ou não fazer, de confiança, poder contar com os outros em caso de necessidade);
- De afeto (de proximidade física, ser abraçado, de ligações afetivas, conhecer relações calorosas e atentas);
- De reconhecimento e de afirmação (de se sentir aceite e apreciado, ser escutado, respeitado e ser tido em consideração, de ser parte do grupo, sentimento de pertença);
- De se sentir competente (de se sentir capaz e bem-sucedido, experienciar sucesso, alcançar objetivos, ultrapassar a fronteira das atuais possibilidades, procurar o desafio, o novo e/ou desconhecido);

- De significado de valores (de percepção e sentido, de se sentir bem consigo próprio, em ligação com os outros e o mundo).

Os bebés e crianças muito pequenos precisam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas, o que pressupõe uma relação com um adulto de referência e em quem confiem, oportunidades para interação com outras crianças, liberdade para explorar e descobrir o mundo, e a experiência de um ambiente seguro e saudável. Garantida a satisfação das suas necessidades físicas, de afeto, reciprocidade, de segurança, de reconhecimento e de afirmação, de se sentir competente e, por último, de significado e de valores, estão reunidas as condições base para que a criança sinta bem-estar (Portugal, 2012).

Os primeiros anos em creche é um dos principais contextos onde as crianças interagem com adultos e com os seus pares, aprendem a estabelecer relações e a desenvolver competências sociais e emocionais. Sabemos que a questão das interações está profundamente relacionada com a questão da vinculação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013); mas também da centralidade da vinculação para o bem-estar físico e psicológico da criança e a sua identidade.

O educador deve proporcionar à criança oportunidades de observar e de exercer o seu comportamento num clima relacional seguro, regulado pela existência de regras claras e eficazes. Neste contexto, as crianças vão sentir-se seguras, valorizadas, confiantes e autónomas, consolidar a sua autoestima e estabelecer, por isso, relações de empatia com os outros. Cabe ainda ao educador promover a partilha de vivências e experiências, difundindo o diálogo, num ambiente facilitador de sentimentos e de emoções.

3.1. Currículo

Conhecer uma variedade de modelos base curriculares destinados a crianças muito pequenas, até aos três anos de idade, é fundamental para o estudo, para a planificação e para a implementação de programas (Portugal, 1998). A organização de um currículo em creche implica a definição de princípios e de fundamentos que sustentem uma prática de qualidade. Tem características específicas, das quais se destaca a impossibilidade de separar as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto (Portugal, 1998).

Independentemente das suas especificidades, qualquer modelo para a educação de infância deve possuir seis características básicas: o respeito pela criança (como ser

humano competente); uma abordagem aberta (espaço para a livre iniciativa e para a construção de um *currículo emergente*); um ambiente rico (em diversidade e profundidade); a valorização do processo de representação (considerando que o objetivo da educação, na sua essência, reside no desenvolvimento da capacidade para *representar*, ou seja, voltar a tornar presentes realidades ou eventos ao nível mental); a presença de comunicação, interação e diálogo (a dimensão social da educação); e a forte e constante presença da observação (sendo a monitorização e avaliação essenciais para garantir a qualidade) (Leavers, 2005b).

O currículo diz respeito a tudo o que acontece ao longo do programa. É criado com o objetivo de responder a todas as necessidades da criança, tem como intuito assegurar o seu bem-estar e envolvimento/implicação, que está diretamente relacionado com o impulso exploratório das crianças e a sua implicação nas atividades em que se envolve.

A observação e caracterização do grupo centra-se em duas variáveis processuais: implicação e o bem-estar (Leavers, 2014; Portugal & Leavers, 2010).

O bem-estar é um estado emocional marcado pela satisfação, por uma grande serenidade interior, mas também, e em simultâneo, por energia, vitalidade e abertura ao exterior, disponibilidade para se envolver em diferentes atividades e situações e uma diversidade de estímulos, contribuindo para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Sem bem-estar é menos provável que haja elevada implicação, uma vez que a criança não está disponível para se dedicar por completo a uma atividade ou estímulo (Carvalho & Portugal, 2017).

A implicação é uma qualidade da atividade humana marcada por concentração, persistência, motivação, interesse, satisfação e energia. Esta variável está relacionada com a necessidade de exploração, e expressa-se de acordo com o nível de implicação. Indica que a criança está a realizar aprendizagens ao nível profundo, construindo esquemas complexos de pensamento e ação que depois poderá generalizar a outras situações. Também a sua aprendizagem se realiza de forma própria, assumindo uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade (Carvalho & Portugal, 2017).

O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de

modo que se possa desenvolver todas as suas potencialidades (Ministério da Educação, 2016).

A consideração pela criança, o brincar, a atenção à experiência ou o vivido da criança (ou seja, a atenção ao seu bem-estar e qualidade da implicação nas diferentes atividades e rotinas) e a focalização na qualidade das relações que se estabelecem com a criança são o fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo de qualidade. “As relações que se estabelecem com um bebé na creche assumem-se como uma verdadeira relação educativa, que vai muito além de uma mera relação de “tomar conta”. Práticas de qualidade requerem assunção da perspetiva da criança e focalizam-se na programação da sua implicação e bem-estar, procurando assegurar a independência na motivação e exploração e resolução de problemas, desafio e amplificação do seu mundo.” (Portugal, 2012, p.8).

No que diz respeito às estratégias para promover as interações positivas e cooperação entre pares, os educadores dispõem de diversas estratégias, nomeadamente a organização do espaço e do tempo das rotinas diárias. Na creche é fundamental refletir, adequar e respeitar o ritmo, espaço e individualidade de cada criança. Neste sentido, Oliveira-Formosinho (1999) defende que através das rotinas, as crianças interagem com os outros e vão desenvolvendo competências sociais e comunicacionais, proporcionando também oportunidades para que as crianças participem em interações sociais mais complexas.

A competência social e comunicacional surge associada ao desenvolvimento do autocontrolo, ao estabelecimento de relações positivas, ao sentido de cooperação, e ainda ao desejo e capacidade de partilhar experiências, ideias e sentimentos com os outros, de formas diversas, com confiança e competência crescentes (Portugal, 2017).

Este processo do desenvolvimento do currículo é importante para compreender, interpretar e atribuir significado à aprendizagem das crianças, apoiar a reflexão do educador acerca da sua prática pedagógica e o modo como concretiza a sua intencionalidade. A ação profissional do educador caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas, os modos como organiza a sua ação adequada às necessidades e interesses das crianças (Ministério da Educação, 2016).

Assim, o currículo tem a ver com o respeitar e atender todas as necessidades da criança de forma calorosa, respeitosa e sensível, promover o apego e permitir que as crianças explorem e brinquem sozinhas (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014).

3.2. O papel do educador

A relação entre educador e criança na creche permite compreender melhor acerca das relações sociais e como a ligação da criança ao educador pode influenciar a sua adaptação socio emocional à creche e o sentimento de pertença do grupo; é fundamental a observação destas ligações (Portugal, 1998). Se a creche garante cuidados alternativos e responsivos, a criança consegue superar a angústia da separação da mãe através ligações seguras com um adulto. Estas interações positivas caracterizam-se por relações afetuosas, de simpatia, positivas, responsivas, e mais atentas e respeitosa pela individualidade da criança (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). A ligação positiva da criança a um educador proporciona um modelo alternativo de relação social, contribuindo assim para o desenvolvimento das suas competências. Bebés e crianças pequenas confiam muito num adulto que seja bom ouvinte e paciente, sentindo-se assim compreendidas e respondendo adequadamente à interação das suas mensagens. O intuito é apoiar o máximo possível os interesses e ideias das crianças de forma continuada. Deve sentir que é vista, ouvida e compreendida. O educador deve demonstrar prazer nas interações e partilhas com as crianças, ou seja, envolver-se numa comunicação do estilo dar-e-receber.

Em contextos de aprendizagem ativa, os educadores estão sempre a observar, a interagir e a aprender ao longo de todo o dia sobre as crianças que estão sob o seu cuidado. Devem procurar encorajar o diálogo em vez de fazerem muitas perguntas às crianças: podem demonstrar o seu interesse limitando-se a descrever e oferecendo-lhes i) comentários de incentivo sobre o que estão a fazer ou observações e formas de reconhecimento, ii) oferecer sugestões amigáveis e, iii) expressar orgulho nas suas realizações e concretizações.

Os educadores cuidam das crianças de forma a ajudá-las a desenvolverem confiança no cuidador e nelas próprias, ao demonstrar consideração pelos seus sentimentos, desejos e necessidades. Quando ganham uma boa compreensão de si próprias e aprendem a respeitar a individualidade dos outros, elas irão construir relações positivas com os outros. O educador tem um importante papel na promoção destas

relações, principalmente entre pares (Ministry of Education Republic of Singapore, 2013). As crianças tão pequenas são portadoras de um grande potencial para se envolverem em relações; é visível nos seus gestos, no olhar ou na solidariedade e colaboração que demonstram desde cedo. Isto significa encorajar a criança de forma a ser ela a estabelecer o ritmo e a contribuir livremente para cada interação; e significa também corresponder aos contributos das crianças e não os ignorar ou ultrapassá-los. Isto permite aos educadores partilharem o controlo com as crianças e modelarem essa partilha em trocas sociais diárias.

Algumas estratégias são fundamentais para uma relação facilitadora, apoiante e respeitadora com bebés e crianças que estão em constante desenvolvimento. Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é o mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes. À medida que vivem os rituais e as repetições de uma programação diária consistente, bebés e crianças ganham um sentido de continuidade e de controlo (Post & Hohmann, 2003).

O educador deve ter em conta e respeitar as preferências, focalizar-se nos pontos fortes, nos seus interesses, necessidades emocionais e nos temperamentos, o comportamento individual e a forma única das crianças reagirem ao mundo. Outro método para estabelecer relações de cooperação com as crianças é deixar escolher quando esta tem qualquer coisa para fazer, seguir a sua vontade durante o dia, isto é, durante os momentos de brincadeira e das rotinas de cuidados. Durante estes momentos, o educador deve procurar imitar e retribuir o que a criança está a fazer um gesto ou sentar-se ao lado da criança e fazer a mesma atividade brincar com os mesmos materiais. Durante estas interações é importante seguir a sua vontade, o seu ritmo e os interesses. Deve parar e aguardar que a criança retome a brincadeira ou atividade a que se propôs executar. O educador só deve intervir e interagir, caso a criança precise de ajuda para conseguir aquilo que se propôs fazer ou encorajar e reconhecer as escolhas das crianças na exploração e na brincadeira (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014; Portugal, 2019).

A competência do educador consiste na gestão dos meios educativos necessários ao desenvolvimento integral da criança, assumindo uma postura reflexiva, acompanhando a evolução da criança e estabelecendo parceiras com os pais, de modo a criar uma ação educativa integrada. Estas interações permitem uma pedagogia

humanista, onde em que a empatia cria condições para a autonomia (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Orientados por teorias e práticas acerca do desenvolvimento da criança, os educadores procuram observar as coisas do ponto de vista da criança devido à sua experiência individual, cultural, da sua abordagem à resolução de problemas e da personalidade de cada uma; já a criança não é capaz de aceitar facilmente o ponto de vista do outro. Para as crianças muito pequenas, o mundo gira à sua volta e significa o momento presente, reagindo ao modo como as pessoas, lugares e coisas os afetam pessoalmente. Assim, o educador deve ter postura de abordagem à resolução de problemas relativos aos conflitos interpessoais das crianças em vez de as castigar ou resolverem os problemas por elas próprias. O educador, ao intervir nos problemas das crianças e ao não as deixar resolver por si mesmas, ou seja, este deve manter um distanciamento entre si e as crianças para que estas tenham oportunidade e tempo para os resolverem. O educador pode ser um intermediário, mas não deve resolver todos os problemas das crianças. O objetivo é que consigam desenvolver-se a nível social e emocional, e também pessoal. O educador pode, contudo, abordar as crianças envolvidas no conflito no que concerne, às ações que magoam, pode reconhecer os sentimentos das crianças, recolher informação, envolver as crianças na descrição do problema e na procura de uma solução, e oferecer uma continuidade para esse apoio. O educador deve manter-se atento a estas situações, e avaliar se a criança é ou não capaz de resolver conflitos sem a intervenção de um adulto.

É importante, igualmente, que o educador tenha cuidado quanto ao julgamento que faz dos comportamentos sociais das crianças. Por outro lado, o educador deve compreender que, por exemplo, momentos de raiva são frequentes em crianças tão pequenas e que por vezes estão relacionados com a dificuldade em reconhecer as próprias necessidades, emoções, lidar com as frustrações que vivem, e à dificuldade que sentem em expressar devido ao limitado domínio da linguagem. O cuidador deve ter uma postura serena, tolerante, e demonstrar autocontrolo se deseja aceitar e refletir acerca dos sentimentos, estabelecer uma relação empática com as crianças. O educador pode conhecer, compreender e apoiar melhor cada criança através da observação e interação física e verbal próximas. Por outro lado, este tipo de comportamentos não deve ser reforçado nem pelo educador nem pelos pais, sendo necessário estabelecer uma parceria que permitirá o desenvolvimento de competências sociais cada vez mais estáveis (Goldschmied & Jackson, 2006; Gonzalez-Mena & Eyer, 2014).

Assim sendo, o educador deve ter conhecimentos precisos sobre o desenvolvimento da criança e sobre os comportamentos correspondentes a cada idade. Se, por um lado, lhe é permitido e desenvolver atividades e brincadeiras adaptadas a cada faixa etária, por outro também facilita a observação de comportamentos de cada criança, respeitando o seu ritmo e individualidade (Portugal, 2008).

Para além da questão emocional, o educador deve ter uma abordagem que recorra à razão e promover as competências sociais da criança. Isto permitirá entender o que se espera através da repetição das regras até que elas sejam interiorizadas. As aprendizagens sociais são conseguidas e fortalecidas mediante a interpretação, pelo que os educadores devem constituir como modelos de aprendizagem e atuar de forma coerente.

Singer (2002) salienta a importância de o educador medir os conflitos, ajudando as crianças na resolução de problemas e garantindo a continuidade da ação que decorre. Nestes momentos em que as crianças estão envolvidas com os seus pares, o educador dispõe, assim, de oportunidades únicas de aprendizagem social das crianças e consequentemente contribuir para o seu desenvolvimento social e emocional.

3.3. Ambiente educativo

Desde que nasce, a criança precisa de espaços que permitam a liberdade de movimentos, a segurança e que acima de tudo possibilitem a sua socialização com as pessoas que a rodeiam e com o mundo. A organização do ambiente educativo a pensar na criança, deve ser composta por materiais diversificados que estimulem os seus interesses, a atenção da educadora às suas iniciativas, o modo como a encoraja e os desafios que coloca à exploração e à descoberta. São fundamentais para esse envolvimento ou implicação. Deve ter como princípio proporcionar um lugar acolhedor, seguro e prazeroso para a criança. Ou seja, um ambiente pensado para o seu desenvolvimento socio emocional, o seu bem-estar, jogos que promovam a exploração em grupo e o brincar para poderem criar e recriar as suas brincadeiras sentindo-se assim estimuladas e independentes. Portanto, um ambiente estimulante para que a criança se sinta segura e ao mesmo tempo desafiada, onde sinta o prazer de pertencer ao ambiente que a rodeia, e se identifique com o mesmo e sinta, principalmente, um ambiente que proporcione as relações entre os pares (Post & Hohmann, 2003).

O espaço em creche deve ser pensado na criança e deverá estar organizado de acordo com a sua faixa etária, isto é, propondo desafios cognitivos, motores e emocionais, que permitam o desenvolvimento das suas competências. À medida que se vai avaliando, modificando ou reorganizando o contexto das crianças até aos três anos, há que ter em conta as diversas formas de organizar e de flexibilizar o ambiente físico. O ambiente precisa de proporcionar ordem e flexibilidade se o objetivo consistir em responder aos interesses da criança (que está constantemente a mudar), assim como promover as escolhas que esta vai fazendo e ajudá-la a ganhar a sensação de controlo sobre o seu mundo imediato (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018).

As crianças crescem e mudam de forma rápida e individual, necessitam de um ambiente dinâmico, com pessoas, materiais e objetos que proporcionam os desafios que procuram quando estão preparados para tal, para o seu desenvolvimento cognitivo, motor e social. Nesse sentido, importa oferecer material adequado, áreas bem definidas, atividades alternadas, – transições bem estruturadas, atenção individualizada, definição e treino de regras, e o desenvolvimento de atividades que promovem o envolvimento das crianças. Os espaços de atividades estão organizados em áreas diferenciadas de exploração, jogo e brincadeiras, com áreas destinadas a atividades de maior movimento e outras destinadas a atividades de maior tranquilidade e privacidade ou descanso. Assim, o ambiente em creche não pode ser definitivo. O avaliar, o preparar, planificar e a modificação do espaço, de forma a satisfazer as necessidades das crianças, é um processo contínuo na busca da qualidade e daquilo que melhor se adequa para o seu desenvolvimento. Os materiais e objetos devem ser pensados de forma a criar oportunidades, serem responsivos às diferenças, às motivações, necessidades, aos ritmos, de cada criança e ao grupo. Neste sentido, os livros, brinquedos, os jogos, e as músicas ou canções deverão ser cuidadosamente escolhidos, de forma a proporcionarem experiências significativas e satisfazerem os interesses da criança (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018).

À medida que as crianças pequenas se aventuram na exploração do mundo físico e social, dependem do seu educador para observarem e compreenderem aquilo que estão a fazer. Este elemento é essencial para proporcionar-lhes o apoio, o encorajamento e a tranquilidade que necessitam. A presença atenta de um educador, em que fica física e emocionalmente disponível para observar e interagir, de forma descontraída e afetuosa,

durante o tempo de escolha livre, tranquiliza as crianças relativamente à disponibilidade imediata em quem confiam. A sensação de segurança e de confiança é indispensável visto que interfere com o aspeto emocional da criança. Ao mesmo tempo, respeita a necessidade que as crianças têm em explorar e brincar ao seu próprio ritmo com pessoas e materiais que lhes interessam particularmente. O educador também beneficia quando dá atenção às crianças, isso permite-lhe entrar no seu mundo e conhecer os seus pontos fortes, interesses, temperamento e ritmo (Post & Hohmann, 2003).

O educador tem a oportunidade, nestes momentos, de apresentar às crianças um conjunto específico de materiais ou determinada experiência que podem representar uma novidade ou suscitar um interesse particular. Os desafios ou experiências apresentadas permitem observar as diferentes formas como as crianças se deparam com os diferentes materiais ou com a resolução de problemas. Então, os educadores apoiam as escolhas que elas fazem à medida que vão explorando, experimentando as suas ideias novas e resolvendo problemas relacionados com os materiais e com as experiências apresentadas.

As crianças têm oportunidades múltiplas de expressar a sua iniciativa e as suas escolhas, de desenvolver experiências diversas de exploração e descoberta, de experimentar a sua autonomia e a colaboração na organização e no desenvolvimento das suas atividades, bem como na conclusão das mesmas (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018). Personalizar o ambiente e torná-lo desafiante, dadas as oportunidades e interações adequadas, é muito importante para a construção da identidade pessoal da criança; torna-la competente e desenvolve nela uma crescente autonomia e independência. Ocorre num contexto social e rico e, por isso, as crianças têm oportunidade de observarem outras a explorarem e a brincarem, imitarem as suas ações e estabelecerem relações com os outros. Em suma, um ambiente que permite que o educador perceba a maneira como a criança transpõe a sua realidade, os seus anseios e as suas fantasias (Hohmann & Weikart, 2004).

Todos os ambientes construídos para as crianças deveriam ter em conta cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil, no sentido de serem promovidas: i) identidade pessoal, ii) desenvolvimento de competências, iii) oportunidades para crescimento, iv) sensação de segurança e de confiança, bem como v) oportunidades para contato social e privacidade.

As crianças muito pequenas também gostam de passar tempo com os outros. Para apoiar este desejo é preciso proporcionar equipamentos de brincadeiras cooperativas e convívio social. As áreas de brincar devem incluir um espaço amplo para que se movimentem à vontade, utilizem materiais, e possam interagir socialmente. Ao mesmo tempo, devem proporcionar espaços privados, em que a criança possa estar sozinha. Os espaços construídos para a criança e com a criança devem ser explorados pela mesma, em relação de interação total, de aprendizagem, de troca de saberes entre pares, de liberdade de ir e vir, de prazer, de individualidades, de partilhas, ouvir o outro, negociar, resolver conflitos, enfim, de se divertir aprendendo.

4. Recursos para o desenvolvimento social e emocional da criança

No seguimento do ponto anterior, o ambiente educativo, deve ser, também, pensado como um contributo para o desenvolvimento socio emocional das crianças. Existem alguns recursos que deveriam estar disponíveis, no ambiente educativo, e poderiam ser um suporte para a educadora promover interações ricas, principalmente entre as crianças. Interações que vão surgindo durante o ato de brincar/jogar, assim surge a importância dos jogos de tabuleiro e os livros para desenvolver, em particular, sentimentos como empatia, ao explorar e observar os conflitos e emoções vividas pelas personagens. Consequentemente, permite o brincar ao faz de conta ao recriar e criar uma história, o que ajuda a criança a praticar as competências sociais e emocionais.

4.1. A importância do ato de brincar/jogar

O brincar continua a ser uma atividade natural na infância sendo que a brincadeira permite às crianças a descoberta do mundo a que pertence e que a rodeia, onde, a sós ou com outros, vai tecendo a sua forma de se relacionar e de construir cidadania. Ao brincar a criança aprende: a ser, a estar com os outros, a fazer e a aprender. Brincar exige, por isso, tempo, mediadores físicos e humanos e espaços (Sarmiento & Ferreira & Madeira, 2017).

O brincar é muito poderoso na promoção do desenvolvimento e aprendizagem nas crianças, permite desenvolver a sua autoconfiança e habilidades sociais. Assim, é essencial, promover oportunidades ricas para experienciarem brincadeiras de alta

qualidade. A criança precisa de liberdade para brincar, para desenvolver e praticar as suas habilidades, viver e lidar com diferentes sentimentos, explorar o mundo em seu redor, desenvolver conhecimento e compreensão da sua maneira e no seu próprio ritmo. Ampliar os seus conhecimentos acerca de si mesma e sobre o mundo que a rodeia, e ter a oportunidade de expressar a forma como pensa, organiza e compreende esse mundo, ao atuar e processar experiências do seu dia a dia. Existe uma enorme variedade de brincadeiras e as crianças aprendem e brincam de diversas formas, com as suas preferências individuais, interesses e necessidades (Smarter Scotland, 2010).

Segundo o Modelo de High-Scope, as crianças mais novas quando estão a explorar o mundo que as rodeia descobrem um conjunto de Experiências-Chave. É através do brincar e da exploração que as crianças ganham sentido de si próprio, ou seja, a consciência de que não são únicos ou que não estão separados dos outros. Do mesmo modo, estabelecem relações sociais significativas, envolvem-se em representações criativas, criam sistemas de comunicação e de linguagem que funciona, exploram objetos, constroem os primeiros conceitos de quantidade, de número, de espaço e de tempo (Post & Hohmann, 2003).

Ao brincar a criança revela a sua personalidade e singularidade, desenvolve a curiosidade e a criatividade, a sua vontade, estabelece relações entre as aprendizagens que faz, melhora as suas capacidades relacionais e assume responsabilidades. O brincar é uma atividade enriquecedora, visto que se torna um meio privilegiado e estimulante que promove a relação entre crianças e entre o educador, facilitando o desenvolvimento das competências sociais e comunicacionais, pois cria oportunidade para conversarem e interagir. De igual modo, brincar proporciona outras aquisições, e que se caracterizam pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como a iniciativa, fazer descobertas, a concentração, o expressar das suas ideias e pensamentos, levantar hipóteses, resolver problemas, a persistência, o empenhamento, o prazer de colaborar com os outros e o gosto por aprender, que passam por todas as áreas de desenvolvimento (Ministério Educação, 2017).

Deste modo, pode-se dizer que o brincar deve ser livre e que não deve ser imposto ao que se brinca, uma vez que é a própria motivação da criança que vai determinar o que ela irá fazer, para que explore de forma saudável o espaço ou os objetos que utiliza. Existe uma enorme variedade de brincadeiras e as crianças aprendem e brincam de diferentes

formas, conforme as suas preferências individuais, interesses e necessidades. É importante ter em conta e respeitar o seu próprio ritmo.

Brincar num ambiente aconchegante, que represente a identidade da criança e de livre acesso ao mesmo, é fundamental no seu desenvolvimento, visto que se estará a promover a interação entre o adulto e os seus pares e até mesmo respeitando os momentos em que a criança prefere brincar sozinha. Só assim se respeita a individualidade da criança (Post & Hohmann, 2003).

As crianças que brincam em diferentes ambientes ricos em informação, dentro do mesmo espaço, e demonstram interesse por ali estar a brincar, têm a oportunidade de se relacionarem, experimentarem, investigarem, desenvolverem a confiança em si mesmas, nas suas capacidades e a serem empáticas em relação aos outros. Deverá ter a oportunidade de brincar com brinquedos e objetos variados e escolher o espaço que deseja brincar, como quer, com o quê e com quem deseja brincar, na creche. Permite à criança descobrir e explorar os seus interesses, tomar decisões, resolver problemas, correr riscos e tornar-se cada vez mais independente (Post & Hohmann, 2003; Ministério da Educação, 2016).

Através da brincadeira, a criança expressa a sua imaginação e a fantasia estimuladas pelo uso da criatividade. Isto acontece porque, quando brinca, tem a possibilidade de atribuir novos significados aos objetos e brinquedos, cria uma situação imaginária, contribuindo para criação de conceitos sobre o mundo e no qual precisa de aprender. A imaginação é uma forma que permite às crianças relacionarem os seus interesses e as suas necessidades com a realidade de um mundo que pouco conhecem, e permite um sentimento de felicidade e de autoestima. A brincadeira expressa a forma como a criança reflete, organiza, desorganiza, constrói, destrói e reconstrói o seu mundo. É uma forma de expressar, permite perceber como está a compreender o mundo que a cerca, o que favorece uma maior compreensão dos seus conflitos e emoções (Ministério da Educação, 2016; Smarter Scotland, 2010).

No que diz respeito ao seu desenvolvimento social, através das suas brincadeiras (por exemplo), o faz de conta ou o brincar imaginário, tem a oportunidade de representar diferentes papéis; permite-lhes a exploração de problemas, de atividades, de comportamentos e de valores (Ministry of Education Republic of Singapore, 2013). Também imita e processa situações que observa na vida real, experiencia e lida com diferentes sentimentos, deve ter em conta o que o outro pensa, e procurar regular o seu

comportamento de acordo com regras sociais e culturais. Ao representar o papel de uma personagem numa brincadeira de faz de conta, estamos a ajudar a criança a praticar as competências sociais, a expressar sentimentos acompanhados de linguagem emocional, e compreender as emoções do outro. Isto é um meio poderoso para promover nas crianças o mundo imaginário, assim como experienciarem diferentes perspetivas e viverem os sentimentos de uma personagem. Dá-se o início do desenvolvimento da empatia (Webster-Stratton, 2011).

Ao brincar com outras crianças, aprendem a saber respeitar, a cooperarem para a partilhar de conhecimentos e a resolverem problemas com o outro, aprendem que não são os únicos que sentem desejos e que têm objetivos, o que permite reduzir o egocentrismo. Consequentemente, desenvolvem princípios de proximidade, de colaboração, de divisão, de liderança, de obediência, de competição e de comunicação. Aprendem estas competências sociais nas relações nestes momentos de interação nos momentos do brincar, como nos comportamentos, simplesmente através da observação (Webster-Stratton, 2011; Webster-Startton, 2017; Post &Hohmann, 2003)

Ao promover a aquisição das regras sociais, o jogo contribui, igualmente, para a aquisição de conhecimentos e de convicções culturais, permitindo solucionar problemas e ter comportamentos sociais. A formação dos comportamentos sociais da criança é influenciada pelas brincadeiras que realiza, mediante a aquisição de conceitos morais, de valores e de novas formas de socialização. Ao estabelecer as regras do jogo, deve-se pensar na forma de ajudar a criança a se relacionar, numa competição, com afetividade, respeito, harmonia, amizade, aceitar o outro, e ganhar ou perder. O brincar/jogar com os outros permite também aprender que existem comportamentos aceitáveis e não aceitáveis (Ministério da Educação, 2016; Jares, 2007).

Os jogos podem ser de competição ou de cooperação. Nesse sentido, é importante criar jogos que promovam a oportunidade de experimentar e de desenvolver as competências pessoais e sociais, seja em situações de cooperação ou de competição. Quando falamos de jogos coletivos, é normal pensar em atividades competitivas. No jogo competitivo predomina o favorecimento do desejo de vencer, seja individual ou coletivamente, pois todos se unem e cooperam para participar na competição, tendo de seguir determinadas normas para vencer o jogo (Ministério da Educação, 2016; Jares, 2007).

Porém, é importante também desenvolver a noção de coletividade das crianças com brincadeiras cooperativas, que tem como principal objetivo ajudar o próximo e não a competir. Mesmo que brincadeiras competitivas possuam pontos importantes, essa abordagem pode causar exclusão de crianças vistas como menos habilidosas em determinados jogos. Brincadeiras cooperativas auxiliam na descoberta de novas habilidades das crianças; tem como consequência uma maior integração entre os participantes, eliminando a exclusão, na medida em que todos têm alguma competência que pode servir ao coletivo de jogadores.

Assim, através do brincar e do jogo, permite criar novas amizades e promove a aquisição de novas competências pessoais e sociais, criança desenvolve a afetividade e a inteligência, aprende a aceitar regras para uma convivência saudável, a viver situações de iniciativa, a criatividade e a cooperação entre si, a querer ganhar e a saber perder (Sarmiento & Ferreira & Madeira, 2017).

4.2. O contributo da leitura no desenvolvimento socio emocional da criança

Os primeiros anos de vida de uma criança são marcados por grandes descobertas e transformações. Mesmo antes de aprender a ler, as crianças gostam muito de ouvir histórias, manusear os livros e observar as imagens. A leitura da imagem, por parte da criança, permite fazer reconhecimentos, comparações e perguntas. Assim, a imagem deve aproximar-se da realidade, ou seja, ao ambiente próximo da criança, dos conteúdos, personagens e objetos que se relacionem com o seu quotidiano, de forma a corresponder aos seus interesses e gostos, que estimulem o raciocínio, a fantasia e a imaginação (Post & Hohmann, 2003).

A creche tem um papel importante para criar, incutir, proporcionar e desenvolver o gosto pela leitura com prazer, com felicidade e entusiasmo, fazer com que se encante pelo mundo fantástico da imaginação. O ato imaginário permite transformações simbólicas, envolvimento, prazer e satisfação. Assim, é importante que exista variedade e quantidade dos materiais de leitura e devem responder aos desejos diversificados das crianças, às suas necessidades afetivas, estéticas e de domínio imaginário, assim como à curiosidade estimulada por parte da educadora (Kishimoto & Oliveira-Formosinho, 2013; Ministério da Educação, 2016).

No ambiente educativo, é importante criar um espaço silencioso e delimitado para descansar, observar, explorar e fantasiar as histórias que os livros contêm. O cantinho de leitura não é sempre protegido o suficiente para proporcionar segurança e bem-estar (Fontes & Botelho & Sacramento, (1985?). Caso não seja possível criar esse cantinho, pode ser improvisado com a colocação de almofadas ou um pequeno sofá perpendicular à parede, combinando-os com prateleiras baixas ou a parte de trás de um armário voltado para o outro lado. Além de escutar as leituras, precisam de ter acesso ao cantinho dos livros, de forma que possam observá-las e explorá-los quando desejarem e ao seu ritmo, sendo incentivadas a colocar o livro na estante, por si mesmas, quando terminarem de manuseá-lo (Goldschimid & Jackson, 2006).

A Literatura Infantil alimenta e estimula a imaginação e satisfaz a afetividade e a curiosidade da criança, podendo representar um papel importante no desenvolvimento integral e harmonioso da sua personalidade (Fontes, V. & Botelho, M.L. & Sacramento, M. (1985?). É através do imaginário que a criança tem a possibilidade de conquistar o verdadeiro conhecimento de si mesma e do mundo em que vive. Ao procurar a leitura como recurso pedagógico, procuramos encontrar nas crianças uma ligação com a realidade, com a imaginação e com a aprendizagem. Tem um grande significado no desenvolvimento das crianças de diferentes idades, onde se refletem situações emocionais, fantasias, curiosidades e enriquecimento do desenvolvimento preceptivo. A criança é capaz de interpretar, compreender uma história e seus significados, uma vez que o cognitivo e o afetivo estão interligados, ou seja, são inseparáveis.

A exploração dos livros e a leitura permitem que as crianças comecem a conhecer e a compreender o mundo em que vivem, aprendem a lidar consigo mesmos e com os outros. Em grupos ou sozinhas, fazem descobertas, vivem experiências, expõem as suas emoções, pois a leitura é fundamental para aquisição de novos conhecimentos. Contar histórias aos mais novos e incentivá-los a ler desde cedo é um estímulo ao desenvolvimento da sua criatividade, empatia e capacidade cognitiva.

As crianças mais pequenas fazem a sua primeira leitura através da imagem, a partir da observação, da exploração e da reflexão acerca das personagens; conseguem identificar e reconhecer emoções, desenvolver a capacidade e a sensibilidade de se colocarem no lugar da personagem da história. Desta forma, exploram o seu desenvolvimento socioemocional. Além de estimular sentimentos como empatia, as personagens podem ensinar as crianças a identificar e a lidar com emoções complexas

que vão ocorrendo durante o processo de crescimento. Dessa forma, contribuem para a construção do seu autoconhecimento, autorregulação e empatia (Webster-Stratton, 2011; Webster-Startton, 2017).

A leitura tem um papel fundamental na vida das crianças, seja no desenvolvimento emocional ou na capacidade de organizar e expressar as suas ideias. A utilização de estórias, de rimas, de canções e de fantoches encoraja as crianças a partilhar, a expor, a explorar os seus sentimentos e a clarificar os seus pensamentos (Ministry of Education Republic of Singapore, 2013).

Durante o momento da leitura, é importante indicar e referir as emoções que as personagens estão a sentir no decorrer da estória, ao observar as reações comportamentais ou expressões faciais vai aprender a palavra correspondente a esse sentimento e vai relacionar com cada situação que estão a viver. Estes momentos vão permitir também que a criança adquira um vocabulário mais vasto para expressar as suas emoções e conseguir, conseqüentemente, verbalizar o que o outro sente. Ao ouvir a educadora a ler a criança consegue, através do tom da sua voz e das expressões faciais e corporais que representa, interiorizar valores e significados importantes: também identificar as emoções e as conseqüências das ações, assim como os comportamentos das personagens. Isto vai permitir que a criança compreenda que cada situação, pessoa, objeto ou lugar, influencia a forma como a personagem reage, sente nos diferentes momentos, a distinguir o que é certo e errado e, conseqüentemente, será possível antever o momento que segue ou até mesmo o final da personagem.

Os livros permitem descobrir coisas surpreendentes acerca das estórias, através da observação das ilustrações, conhecer personagens novas ou a imaginar diferentes mundos de fantasia (Bonilla, 2019). Através da leitura ou a simples observação das imagens é possível sonhar e construir o seu próprio mundo imaginário, pois estimula a imaginação, incentiva a criança a criar as suas próprias estórias e a aplicar o conhecimento adquirido em novas situações de vida. Os livros guardam não apenas ensinamentos, mas também sentimentos e realidades particulares e sociais. As crianças começam a ser capazes de observar conflitos e emoções vividas pelas personagens. Conseqüentemente, aproveitam o *faz de conta* para recriar e criar uma história, ainda que de maneira inconsciente, podem explorar e expor os seus sentimentos, clarificar os seus pensamentos, pontos de vista e imaginar e viver estórias que não lhes pertencem.

5. Educar para as emoções

É na primeira infância que crianças aprendem a rotular as emoções, mas só muito mais tarde aprendem a distinguir as manifestações emocionais (Vale, 2003). O reconhecimento e explorar as emoções é a base para o aumento da sensação de bem-estar e de desenvolvimento social e emocional das crianças, sendo fundamental educar para as emoções desde cedo. Reconhecer as emoções é fundamental para o desenvolvimento social e emocional das crianças, aprender o nome e expressar as suas emoções e ser capaz de identificar e de compreender o que os outros sentem.

As emoções estão ligadas ao desenvolvimento precoce da criança e o sentimento refere-se à sensação física ou à consciência de um estado emocional (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014). As emoções são reações afetivas a um acontecimento, e elas já estão no indivíduo, embora possam ser provocadas por um evento externo.

Descobrir, identificar e diferenciar as emoções é a forma de educar os mais pequenos, para que sintam sem receio, para que se descubram a si mesmos. Elas são invisíveis, mas estão presentes em todos os momentos do nosso dia. As emoções surgem quando menos se espera, moldam os nossos pensamentos, condicionam os nossos comportamentos e a forma como os outros nos veem. Elas sentem-se e influenciam a forma como pensamos, como interpretamos o mundo, como agimos e como nos relacionamos com nós mesmos e com os outros. Saber reconhecer as próprias emoções e, principalmente, saber reconhecer as emoções de outras pessoas é um passo importante na construção de habilidades sociais como empatia, amizade e respeito (Webster-Stratton, 2011 & Neves, 2019)

As crianças pequenas não têm habilidades de comunicação ou linguagem suficientes para serem capazes de dizer o que sentem, de modo que os seus sentimentos se manifestem através do comportamento. A melhor maneira de ensinar as crianças sobre as emoções é dizer-lhes que nós também sentimos, importa demonstrar quando não estamos bem ou quando estamos tristes e precisamos de chorar. Vendo em nós as emoções acontecendo, a criança terá maior facilidade em entendê-las, reconhecê-las e em aprender a lidar com cada uma delas alegria, a tristeza, a raiva, o medo, a calma, são algumas das emoções que surgem no nosso dia-a-dia. No entanto, por vezes são difíceis de serem identificadas e definidas, consequentemente não conseguimos explicar o que estamos a sentir. As crianças que sabem que existem muitas emoções diferentes e que se

forem ensinadas a nomeá-las e a compreendê-las terão mais capacidade de controlar essas emoções. Por isso, é importante ajudar as crianças a conhecerem e conseguirem identificar e a ajudar a falarem sobre o que sentem.

Conhecer e compreender a emoção proporciona à criança um sentimento de segurança e de tranquilidade, garantindo-lhe que o que sente é normal, tem um nome e que existem formas de lidar com essas situações. Falar sobre emoções com crianças é garantir que estamos a contribuir para um mundo mais assertivo, empático, com compreensão a perspetiva do outro, mais humanizado. Tudo isto na medida em que promovemos o desenvolvimento de adultos equilibrados, com elevado autoconhecimento, capazes de conhecer as suas emoções e as emoções dos outros e com capacidade de autorregulação, com o controlo dos seus impulsos, e com recursos para gerir cada estado emocional (Neves, 2019 & Greenwood, 2019).

Assim, é importante ajudar as crianças a aprender a sentir, a identificar as emoções e a expressá-las através da forma lúdica, prática, simples, sentida e divertida. É preciso também ensinar a controlar essas emoções, como expressá-las e como canalizá-las para algo produtivo. Ao conseguirem identificarem as suas emoções e a crescerem de modo mais confiante, facilita o desenvolvimento da sua inteligência socio emocional.

O termo socio emocional refere-se ao conjunto de habilidades sociais e de inteligência emocional relacionadas com a relação da pessoa com o seu mundo. O conhecimento de si mesmo e dos próprios sentimentos, são a base para o desenvolvimento da sua inteligência emocional, importante para o desenvolvimento pessoal e social das crianças e como fator determinante para terem sucesso no futuro. A inteligência emocional tem a ver com o saber identificar as próprias emoções, mas também das pessoas que estão por perto (Neves, 2019 & Greenwood, 2019)

A forma como a criança se mostra capaz de reconhecer, de perceber como surgem, expressar e gerir as suas emoções, saber identificar cada uma e o que a levou a sentir aquilo é fundamental para que ela aprenda a lidar com cada uma delas. Neste caso, o mais indicado é perguntar porque ela está assim, dizer que a entendemos e que a situação será resolvida. São competências pessoais e transversais e trata-se de um dos ensinamentos mais importantes que podemos integrar em nós e ensinar às crianças. Com este conhecimento, a criança tende a sentir-se mais segura e mais tranquila, bem como de se relacionar com os outros (Webster-Stratton, 2011; Webster-Stratton, 2017).

As crianças são ajudadas a desenvolver competências de empatia para com os outros e a compreender os próprios sentimentos, assim como os dos outros; são encorajadas a reconhecerem e respeitarem as capacidades e limites das outras crianças. São ajudadas no fomento da capacidade de estabelecer e de manter relacionamentos saudáveis com outros indivíduos e grupos, assim como na capacidade de comunicar com clareza e de forma assertiva, saber ouvir, ter empatia, cooperar com os outros, negociar conflitos construtivamente, e procurar e oferecer ajuda quando necessário. A habilidade de regular os seus próprios comportamentos e compreender com sucesso as emoções, pensamentos e comportamentos nas situações, consequências das suas ações, serem capazes eventualmente de reconhecer e responder aos sentimentos dos outros, minimizam a possibilidade de se magoarem ou magoarem os outros e revelam uma consideração do bem-estar de si próprios e dos outros (Webster-Stratton, 2004; Webster-Stratton, 2011; Webster-Stratton, 2017).

O adulto tem um papel importante para o desenvolvimento e crescimento de crianças felizes. Nomeadamente, na aquisição de competências sociais, e específicas como perguntar, esperar, ajudar, partilhar e de resiliência, capacidade de a criança lidar com os problemas e adaptar-se às mudanças, superar obstáculos ou resistir à pressão de situações adversas, mas é fundamental respeitar o espaço, os sentimentos e as reações de cada criança. Através desse apoio emocional, a criança será capaz de interagir melhor com o mundo à sua volta e conseguirá enfrentar situações de frustração com menos dificuldade. É ajudar/apoiar a criança quando se sente desconfortável ou desagradável emocionalmente ajudará a construir a sua autoconfiança e a sua regulação (Gonzalez Mena & Eyer, 2014; Webster-Stratton, 2011; Webster-Stratton, 2017).

A aprendizagem de competências socio emocionais contribui para a construção de um ambiente social mais amigável, permitindo que as crianças desenvolvam e mantenham relacionamentos mais saudáveis umas com as outras.

ESTUDO EMPÍRICO

6. Apresentação da problemática.

A questão que surge e que se impõe é, como futura educadora, quais são as estratégias a adotar de forma a promover-se competências sociais e emocionais em crianças tão pequenas?

A questão surge, pois, as crianças entre os dois e os três anos veem os brinquedos percecionados como uma extensão do seu corpo e, por isso, têm dificuldade em partilhá-los. Ainda são muito voltadas para si e dentro do seu mundo, preferem brincar sozinhas, com os seus brinquedos, no seu espaço. Quando as coisas não acontecem de acordo com a sua vontade podem recorrer à birra para expressar a sua frustração.

6.1. Observação Contexto Educativo

Antes de iniciar a minha intervenção com uma duração de duas semanas, observei a prática educativa da educadora, em particular, nomeadamente conhecer e compreender a dinâmica diária que criava com o grupo. Perceber como criava oportunidades e desenvolvia as competências sociais e emocionais nas crianças durante os momentos diários, durante as rotinas e transições, durante os momentos do brincar/jogar individual ou em grupo, ou seja, em todas as interações entre a educadora/criança e criança/criança. Em simultâneo, fui preenchendo as listas de verificação, que contêm os pontos mais significativos a partir das leituras realizadas.

6.1.1. Métodos/estratégias utilizadas

Ao longo do ano letivo em análise a educadora pretendeu seguir um conjunto de estratégias que visavam o desenvolvimento integral das crianças e a implementação do projeto em questão. Deste modo, apresenta-se agora as cinco diferentes *fases* que ocorreram de uma forma continua, de acordo com o desenvolvimento da criança e dos diversos momentos/atividades concretizados.

- 1) Observação e registo: observação e registo dos comportamentos das crianças no dia-a-dia; utilização das grelhas do Perfil de Desenvolvimento da Criança, adaptadas do Manual dos Processos Chave da Creche;

- 2) Reflexão: sobre os resultados do estudo realizado anteriormente, ou seja, conhecer as necessidades e interesses das crianças;
- 3) Planificação: tendo em conta as etapas anteriores é elaborado um plano individual, que tem como objetivo desenvolver aspetos que ainda não tenham sido alcançadas pela criança ou que se encontrem emergentes. Considerando o plano individual realizado para cada criança, é elaborado um plano semanal de grupo, que interliga os objetivos a desenvolver de todas as crianças e o tema do projeto de sala;
- 4) Implementação/Reflexão: a ação da equipa educativa é sempre acompanhada do processo reflexivo, com o intuito de adequar o plano ao perfil individual e do grupo em questão;
- 5) Avaliação: a avaliação é realizada através da grelha do Perfil de Desenvolvimento da Criança, adaptadas do Manual dos Processos Chave em Creche, com a descrição das conquistas realizadas, onde constará todo o processo experienciado pela criança durante o ano letivo.

6.1.2. Organização do tempo – Rotina diária

“Trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças” (Orientações Curriculares para a Educação em Pré-Escolar, 1997, p. 40).

Também as rotinas são momentos privilegiados que devem ser flexíveis e individualizados, baseados nas necessidades das crianças. Os tempos de cuidados (alimentação e higiene) emergem como momentos privilegiados de relação e de afeto, momentos de trocas intensas e de aprendizagem, em que a independência e a autonomia se podem exercer.

Num contexto de aprendizagem ativa para bebés e crianças mais novas, os horários (a sequência diária de acontecimentos, como sejam o tempo de escolha livre, refeição, tempo no exterior) e as rotinas (interações com o adulto durante o almoço, a sesta e os cuidados corporais) estão centrados, para cada criança, em torno da principal figura que presta cuidados. Ter esta figura como *base* garante segurança para a criança durante o período que está fora de casa. Os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos embora flexíveis para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem

confiança nas suas competências em desenvolvimento. Planear rotinas e transições são oportunidades naturais para incluir competências sociais, autorregulação e regras.

A rotina desempenha também um papel facilitador na captação do tempo e dos processos temporais. Assim, as rotinas facilitam a compreensão e apropriação gradual de unidades básicas do tempo, para que a criança se possa autocontrolar e pré-antever, confortando-a dando-lhe uma certa segurança.

6.1.3. Caracterização do grupo de crianças

Para realizar a caracterização do grupo foi necessário observar as crianças ao nível do seu desenvolvimento cognitivo, da linguagem, e dos níveis sócio afetivo e psicomotor.

Na sala 2 A, o grupo era constituído por 10 crianças, em que quatro são do sexo feminino e as restantes do sexo masculino. Do total de crianças, nove já frequentavam a creche no ano anterior. Apenas uma criança, do sexo feminino, completou os seus dois anos de idade em setembro de 2017 (sendo a mais nova do grupo). As restantes crianças completaram os seus três anos já no ano de 2018.

Existia no grupo uma criança que apresentava sinais evidentes de atraso no desenvolvimento, tendo começado a receber apoio de intervenção precoce uma vez por semana em contexto de sala.

Segundo a educadora, a adaptação do grupo em geral foi muito positiva, uma vez que já conheciam a educadora, a ajudante de ação educativa e já se conheciam no ano anterior. A criança que integrou o grupo encontrou-se adaptada. Inicialmente ainda chorava um pouco aquando da separação da mãe, mas passado pouco tempo ficava tranquila e feliz. Para esta criança em particular, houve uma necessidade de criação de laços com os adultos da sala e o estímulo da integração da mesma no grupo através de momentos lúdicos e descontraídos.

O grupo encontrava-se constantemente a explorar aquilo que os rodeava. Inicialmente não conseguiam arrumar os jogos, pois a vontade de explorar era tão assinalável que demonstravam maior prazer em desmanchar e a desmontar do que em juntar, arrumar e construir.

Tive a oportunidade de observar que o grupo estabelecia boas relações entre si e com os adultos. Contudo, uma vez que uma das principais características desta faixa etária

é o egocentrismo, por vezes, e durante as atividades livres, as crianças entravam em conflito e luta pela posse de brinquedos.

O grupo apresentava uma predisposição natural para explorar tudo o que o rodeava. A curiosidade pela novidade estava presente no dia-a-dia das crianças; movimentavam-se pelo espaço, manipulavam e sentiam novos objetos, materiais e elementos da natureza. Também manifestavam um grande interesse em livros e outros materiais escritos, começando a dar os primeiros passos na leitura através da identificação de imagens e da memorização de gestos associados a estórias.

6.1.4. Caracterização da sala

“Necessitamos de um ambiente sadio e seguro de que encoraje interações positivas e que desperte nas crianças o desejo de explorar...” (Cryer, 1995).

Um ambiente pensado para o seu desenvolvimento socio emocional, o seu bem-estar, jogos que promovam a exploração em grupo e o brincar para poderem criar e recriar as suas brincadeiras sentindo-se assim estimuladas e independentes. Deverá ter a oportunidade de brincar com jogos, brinquedos e objetos variados e escolher o espaço que deseja brincar, como quer brincar, com o quê e com quem deseja brincar.

De uma boa organização depende o bom funcionamento e o desenrolar das atividades que são realizadas numa sala. É importante que as crianças se sintam confortáveis e exista bem-estar no seu ambiente físico.

O modo como o educador pensa e equipa o espaço representa a forma como vai propor a sua ação. O espaço e a organização do mesmo também contribuem para a construção de um currículo adequado às necessidades e interesses das crianças que acompanha desde o ano anterior, ou seja, já conhece bem o grupo e tem maior facilidade em adequar o espaço.

A organização do espaço e dos materiais da sala de atividades é flexível e faz-se de acordo com as necessidades e evolução do grupo. Nesse sentido, a organização do espaço educativo vai sofrendo alterações segundo a sua planificação, segundo os interesses das crianças e segundo os novos materiais que se vão adquirindo ao longo do ano letivo.

As razões das opções da educadora assentam nas dinâmicas de grupo, nas intenções educativas e nas finalidades educativas dos materiais. A educadora demonstrou

ter o cuidado na escolha de diferentes tipos de atividades, pensadas em função da idade do grupo e com a intenção de propor desafios cognitivos, motores e emocionais, permitindo o desenvolvimento das suas competências.

Ao chegar à sala pudemos encontrar os móveis e os materiais arrumados de forma agradável, bem organizados e convidativos para que as crianças se sentissem motivadas, soubessem escolher o que desejavam e colaborassem na organização da sala. A sala é pequena em relação às restantes salas da instituição, o que requer, por parte da educadora, um maior cuidado para conseguir rentabilizar o espaço. Para que as atividades diversificadas acontecessem num clima harmonioso e de forma organizada era desejável que a organização do espaço fosse feita por áreas, isto é, espaços lúdicos que convidam à brincadeira livre e à realização de atividades orientadas. Foi possível observar a existência de uma diversidade de áreas, estando bem definidas, nomeadamente um espaço com um tapete onde ocorria a conversa em grande grupo, onde se preenchia a tabela de presenças e onde decorria a hora do conto (Figura 1). No peitoril das janelas existiam livros (Figura 2), existia uma diversidade de tipos de jogos diferentes e utensílios de jardinagem, e havia um armário (com legos, bolas, carros e outros brinquedos) que fazia de divisória entre a área do tapete e a área para brincar ao faz de conta (Figura 3). Existia também uma mesa para algum tipo de trabalho de expressão plástica e onde se podiam realizar jogos (por exemplo, jogos de tabuleiro) (Figura 4), uma área mais aberta para atividades livres de expressão motora (Figura 5) e um armário onde a educadora guarda o seu material (Figura 6).

Foi possível observar diferentes atividades orientadas para o nível individual e para um pequeno grupo propostas pela educadora, mas também observei momentos de atividades livres, o brincar ao faz de conta, ficar sentado no tapete a ler ou dançar, entre outras atividades. As crianças tinham a oportunidade de brincar com objetos variados e escolher o espaço em que desejavam brincar e com quem. Nestes momentos, a educadora ficava particularmente atenta aquando das crianças a brincar e a explorar as diferentes áreas. À medida que identificava um interesse ou gosto de uma criança por algo, procura dar a oportunidade para explorar essa curiosidade ou tema. Por exemplo, os utensílios de jardinagem surgiram nesse contexto, através da curiosidade e gosto por parte de uma criança. Ao existir um espaço exterior com laranjeiras, no dia seguinte, a educadora levou o grupo para brincar e explorar na terra.

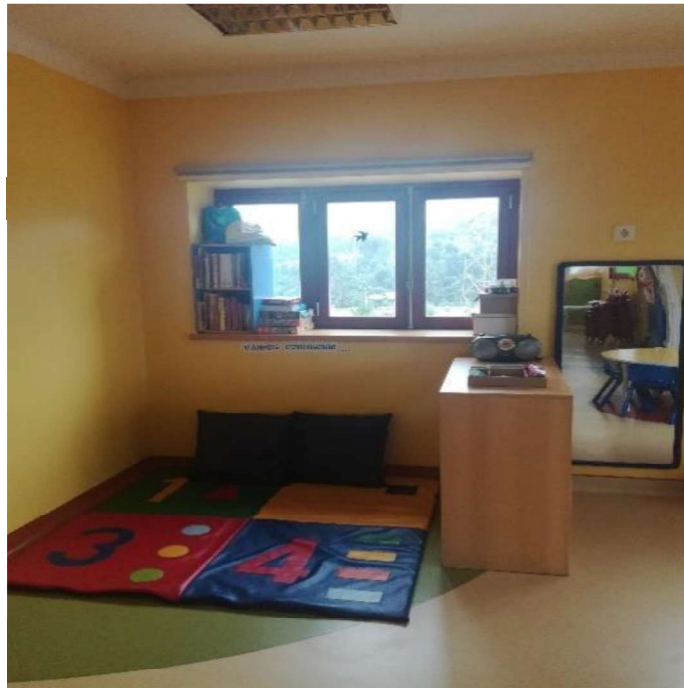


Figura 1. Área do tapete.
Fonte: elaboração própria

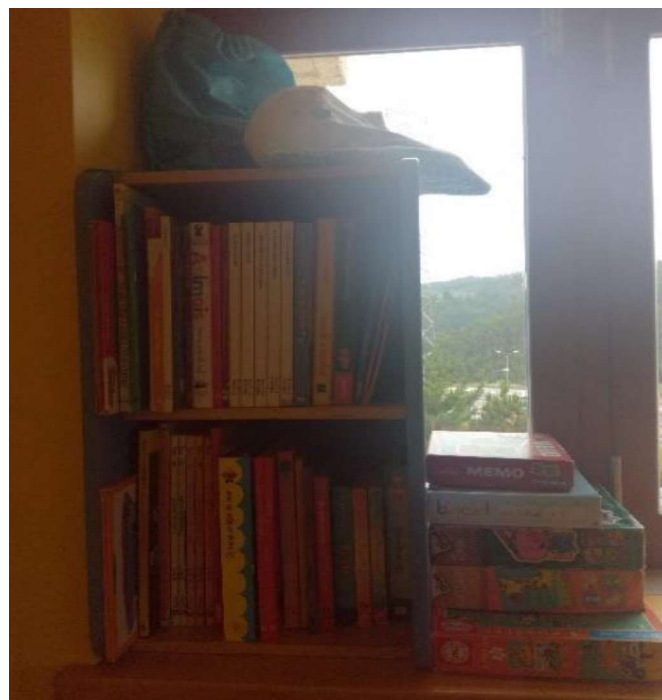


Figura 2. Área dos livros e dos jogos
Fonte: elaboração própria



Figura 3. Armário com brinquedos
Fonte: elaboração própria



Figura 4. Área da mesa
Fonte: elaboração própria



Figura 4. Área da expressão motora livre
Fonte: elaboração própria



Figura 6. Armário do material
Fonte: elaboração própria

A educadora demonstrou preocupação em proporcionar um espaço acolhedor e agradável de forma a suscitar o interesse e o bem-estar da criança/grupo; também visou suscitar a curiosidade e a motivação para que desenvolvessem com entusiasmo as atividades e assim experienciarem novas situações (alargando consequentemente os seus conhecimentos), sendo muito importante procurar criar espaços desafiadores.

As crianças muito pequenas também gostam de passar tempo com os outros. Para apoiar este desejo é necessário proporcionar equipamentos de brincadeiras cooperativas e convívio social. Durante o período de observação, verifiquei que as crianças nunca realizaram os jogos que se encontravam-se no peitoril da janela (Figura 1), embora eles existam não estão ao seu alcance, acabam por não ter oportunidade de explorarem e jogarem de forma autónoma. Sendo que existe uma mesa que estava sempre disponível para as crianças se reunirem e realizarem atividades, seria interessante colocar uma prateleira próxima com todos os jogos.

No mesmo peitoril, existe uma pequena estante de dois cubos com alguns livros (Figura 1). Assim, como os jogos, não estão ao seu alcance, as crianças precisam de ter fácil acesso ao cantinho dos livros, de forma que possam pegá-los e olhá-los quando quiserem e no ritmo que desejarem, sendo estimuladas a devolver o livro à estante, por si mesmas, quando terminarem de manuseá-lo. Sendo a sala muito pequena, seria difícil criar o cantinho dos livros, mas enquanto não ocorriam as atividades em grande grupo na área do tapete, a educadora poderia colocar a estante dos livros junto ao tapete. É importante criar um espaço silencioso e delimitado para descansar, observar, explorar e

fantasiar as histórias que os livros contêm. A área do tapete, é um espaço acolhedor e calmo que contém almofadas tornando-se um espaço bastante convidativo para explorarem imagens e lerem histórias.

A criança deverá ter a oportunidade de brincar com jogos, brinquedos e objetos variados e escolher o espaço que deseja brincar, como quer brincar, com o quê e com quem deseja brincar. Deste modo pode-se dizer que o jogar e o brincar deve ser livre e que não deve ser imposto ao que se brinca, uma vez que a própria motivação da criança que vai determinar o que ela irá fazer, para que explore de forma saudável o espaço os objetos que utiliza.

6.1.5. Listas de verificação

Para fazer um registo das observações que ocorriam criei uma lista de verificação como recurso para me ajudar a refletir e a obter uma resposta à minha questão; pretendia-se perceber como se podem promover e desenvolver as competências sociais e emocionais.

A partir da primeira lista, criei duas listas de verificação: uma para a educadora (Apêndice - Tabela 1) e outra para o grupo (Apêndice - Tabela 2). As tabelas consistem na lista de pontos que se consideraram mais relevantes a partir das leituras realizadas ao longo do tempo de elaboração do presente relatório; procuravam analisar, eminentemente, o desenvolvimento social e emocional positivo por parte da educadora e como se refletia no grupo. O desenvolvimento de relações afetivas estáveis e de interações de qualidade, vão permitir que a criança tenha o sentimento de bem-estar, sentido de segurança, autoestima, o desejo e a capacidade de partilhar sentimentos e o sentido de cooperação. O objetivo não consiste somente em verificar a forma como a educadora promovia essas competências, mas observar o desenvolvimento do grupo. Consequentemente, caso surgisse essa necessidade, permitiria refletir acerca da prevenção e tratamento de problemas de comportamento e o reforço de interações positivas.

A lista de verificação foi construída para o grupo e não para o nível individual. Se o grupo demonstrasse um desenvolvimento muito diferenciado entre si, eu observaria e aplicaria uma lista de verificação para cada uma das crianças. Poderia surgir a necessidade

de pensar em alguma estratégia para uma das crianças que revelasse maior dificuldade no desenvolvimento e aquisição das competências sociais e emocionais.

O primeiro ponto a ser observado, fundamental para o desenvolvimento das competências sociais e emocionais, era o ambiente educativo pensado e planeado por parte da educadora; possuía a intencionalidade educativa para um bom desenvolvimento da criança, nomeadamente através dos materiais, e dos tempos e espaços organizados e planeados com o objetivo de responder a todas as necessidades das crianças. A intencionalidade permitia atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar, assegurar a sensação do seu bem-estar, e reforçar o seu desenvolvimento integral e oportunidade de interações positivas.

A educadora procurava, nas suas interações com as crianças, desenvolver competências sociais e emocionais. Isso refletia-se na sua forma de estar e de se relacionar. Valorizava a implementação das regras, pois transmitiam alguma estabilidade, segurança e previsibilidade, tendo, contudo, como principal propósito o respeito pelos outros e a socialização, e o ensinar a distinguir o certo do errado (porque a criança tem que aprender a estar em grupo). Todas as crianças conheciam as rotinas diárias e as regras, respeitando-as e cumprindo-as. Existia na sala um painel de informação com as regras e o qual a educadora utilizava para as recordar, caso surgisse algum incumprimento por parte de uma criança.

A educadora expressava interesse e estava sempre atenta nos momentos das rotinas diárias das crianças. Brincava com ou junto a elas, valorizava os seus esforços, elogiava, e celebrava todas as suas pequenas conquistas. Em suma, dava a oportunidade para que os interesses e gostos das crianças fossem desenvolvidos. Nestes momentos, e sobretudo quando cumpriam as suas indicações, demonstrava através do toque, de beijinhos, de sorrisos e através do olhar, o seu orgulho por cada criança; sequencialmente, eram criados estímulos para que as crianças adotassem estes comportamentos na interação com outros adultos e entre si.

As crianças, em relação aos adultos, são muito atenciosas. Quando entrava um adulto na sala ou se deslocavam para o refeitório (por exemplo), cumprimentavam sempre por iniciativa própria, pediam sempre algo com o *por favor* e agradeciam. As crianças encontravam-se sempre disponíveis para ajudar a educadora nas tarefas e eram participativas através das sugestões que faziam; também pediam ajuda e procuravam o contato físico.

Entre os pares, era mais difícil terem este cuidado, mas era algo que a educadora tentava inculcar diariamente. Quando as crianças brincavam, a educadora observava sem intervir, dando a oportunidade para que fossem criados momentos onde ocorressem interações positivas entre as crianças. Sendo seres humanos com uma idade pouco avançada, existia uma maior necessidade de a educadora intervir, ajudando na resolução de problemas e conflitos. Contudo, aguardava previamente e antes de intervir, com o intuito de verificar as capacidades das crianças na resolução. Por norma, quando uma criança começava a chorar a outra pedia logo desculpa. Quando tal não acontecia, a educadora intervinha, dizendo para *pedir desculpa ao amiguinho que ficou triste*.

Ao preencher a lista de verificação das crianças houve alguns pontos em que não surgiu a oportunidade de observar ou não foi conseguida a identificação e consequentemente chegar-se a uma conclusão (nas relações entre pares, principalmente). Não existiu a oportunidade de observar as crianças a realizarem jogos de competitividade ou de cooperação, apesar de existir no peitoril da janela um conjunto de jogos deste género; tal deve-se ao facto de preferirem outros jogos e brincadeiras. Se tivesse ocorrido a oportunidade de observar as suas interações durante este jogo teria sido possível identificar e perceber o seu desenvolvimento e aquisição das competências sociais e emocionais. Partindo desta reflexão, considerei como pertinente a implementação de um jogo cooperativo – o Jogo do Pomar (será descrito no ponto 7.2.1). Sendo um grupo de crianças tão pequenas, permitiu identificar a aquisição de algumas competências, como por exemplo, ceder a vez ao outro, saber esperar, saber perder, e saber comunicar e negociar. Tornou-se mais fácil pois cada equipa tinha um objetivo comum e tinha que se unir para conseguir alcançá-lo. Para que isso sucedesse, usavam palavras de incentivo, elogiavam e celebravam em conjunto a vitória, ou em caso de derrota, reconfortavam-se.

Outro aspeto que não ficou provado durante o período de observação refere-se ao desenvolvimento emocional das crianças, principalmente entre pares, nomeadamente, se compreendem os sentimentos de afeto e as emoções, ou se compreendem os estados emocionais das outras crianças, demonstrando empatia. Promover este desenvolvimento de competências emocionais e sociais são fundamentais, por tratar-se de crianças tão pequenas, deverá ser feito de forma simples.

A educadora tinha a preocupação e foi implementando diariamente, nas crianças, competências sociais e emocionais, mas só as explorava de forma espontânea, ou seja,

nos momentos diários e nas oportunidades que iam surgindo. Durante os momentos de resolução de problemas e de conflito a maior preocupação consistia em pedir desculpa de imediato pois a outra criança ficava triste. Não havia um momento de reflexão e de diálogo sobre o que a deixou triste, a forma como olhou, falou, como lhe tirou um objeto, etc. Podiam ser várias as razões que faziam a criança sentir-se assim. Por outro lado, nem sempre quando uma criança chorava significava necessariamente que estivesse triste (também choram quando sentem raiva ou medo, por exemplo). Estes momentos podem ser interessantes para explorar e desenvolver as emoções (de forma simples), e o sentimento de empatia. Embora, não tenha havido a oportunidade de implementar uma atividade específica para o desenvolvimento das emoções, apresentar-se-á no ponto 7.2.2. uma proposta com uma possível aplicação numa futura oportunidade, o espaço Cantinho das Emoções, contendo três atividades: 1) Conto e reconto da estória, 2) Lançamento do dado das emoções e 3) *Diz o que sentes*.

7. Intervenção e materiais.

7.2.1. O jogo do pomar

Nestas idades, é muito importante a realização de jogos que promovam a oportunidade de experimentarem e de desenvolverem as competências pessoais e sociais. Os jogos de cooperação, por exemplo, proporcionam muitas aprendizagens e desafios para as crianças mais pequenas e que se encontram a aprender a estar e a conviver com os outros.

Ao longo do período de observação não existiu a oportunidade de observar, como já referido anteriormente, a realização de jogos de cooperação que proporcionassem a construção de relações positivas, a empatia, a cooperação e a alegria. Assim, recorrendo a umas das estratégias (o jogo do pomar), considerou-se enquanto bom suporte para promover o desenvolvimento social e emocional, mais especificamente um jogo de tabuleiro. Sendo um grupo de crianças muito pequenas, considerei pertinente iniciar com um jogo mais direcionado para a cooperação. Era necessária a colaboração entre todas as crianças para um objetivo comum, ou seja, ajudarem-se umas às outras contra um adversário em vez de competirem entre si, e no qual podem partilhar em conjunto a alegria da vitória ou a frustração da derrota.

O jogo visava permitir a observação dos comportamentos aceitáveis e não aceitáveis de cada criança, se cumpriam as regras, como reagiam durante a competição. Cada uma das crianças manifestava comportamentos diferentes em caso de derrota ou de vitória, algumas podiam reagir de forma tranquila e aceitar a derrota outras sentiam-se frustradas.

Estas crianças veem os seus pares como modelos. É mais fácil observarem, compreenderem e imitarem as reações deles, uma vez que leva a uma maior aceitação entre os pares. Em suma, aprendem e modificam os comportamentos através da observação e da imitação. Nestas situações de jogo, crianças com maior dificuldade em lidar com a frustração e com dificuldade em aceitar a derrota, vão ter a oportunidade de vê-los reforçados noutras crianças. O papel da educadora é o de ter o cuidado em que sejam reforçados só os comportamentos positivos.

Sendo o meu objetivo implementar um jogo mais direcionado para a cooperação e tendo em conta que as crianças tinham aproximadamente três anos, considerei pertinente a proposta feita pela minha orientadora, *O jogo do pomar* (Figura 7) da Haba (empresa especializada em jogos cooperativos).



Figura 7. O Pomar
Fonte: Haba,2021

Consistia na competição das crianças contra um elemento não humano (o corvo), em vez de competirem entre elas. Depois de fazer uma pesquisa acerca do jogo, optei por construir, a partir da ideia original, uma versão com algumas alterações, de forma a adaptar à faixa etária do grupo. A idade indicada é a partir dos três anos e o grupo possui idades compreendidas entre os dois e os três anos. Adaptei algumas regras e reduzi o número de peças (para não ser tão longa a duração e tornar ainda mais apelativo). Este

era o principal objetivo pois as crianças mais pequenas demonstravam maior interesse e curiosidade por novidades e materiais mais apelativos.

De seguida, segue a descrição do conteúdo da caixa, objetivos e as regras do jogo.

A caixa (Figuras 8, 9 e 10) continha:

- 1 tabuleiro de jogo que representa o pomar;
- 1 corvo;
- 20 imagens dos frutos (5 de cada);
- 4 cestos;
- 1 dado (com as imagens dos 4 frutos, do corvo e da cesta).



Figura 8. Caixa do jogo
Fonte: elaboração própria



Figura 9. Conteúdo da caixa
Fonte: elaboração própria



Figura 10. Jogo do *Pomar*
Fonte: elaboração própria

Os objetivos do jogo consistem em:

- Cedência de vez ao outro;
- Saber esperar;
- Saber perder;
- Comunicar;
- Negociar.

As regras do jogo:

O jogo inicia com todas as peças das frutas nas árvores. O corvo está posicionado no ponto de partida, ou seja, no círculo azul que se encontra no centro. Cada criança, na sua vez, lança o dado e deve identificar e realizar as seguintes ações de acordo com a imagem da face:

- A fruta: indica que a criança colherá uma peça de fruta do pomar correspondente à imagem da face do dado e a colocará na cesta que se encontra posicionada ao pé da árvore;
- O corvo: a criança deverá avançar o corvo pela distância de uma casa, em direção ao ninho;
- A cesta: a criança poderá escolher dois frutos de qualquer árvore e colocar no cesto correspondente ao dessa fruta.

O objetivo do jogo é o de colher todos os frutos do pomar antes que o corvo (o adversário) coma os frutos que ainda estão no pomar, isto é, antes que o corvo chegue ao seu ninho (que se encontra no centro do tabuleiro). Para compreenderem melhor o objetivo do jogo é feito um alerta para os ajudar:

“Atenção! Atenção! Muito cuidado, o corvo faminto dirige-se ao pomar para apanhar os deliciosos frutos. Maçãs, peras, cerejas e ameixas, devem ser todos recolhidos, antes que o corvo chegue ao seu ninho.”

Antes de iniciar o jogo, explorou-se, em conjunto, o conteúdo da caixa. Quando levantada a tampa da caixa, as crianças ficaram logo curiosas com o seu conteúdo. Num primeiro momento, sendo o grupo pequeno (dez crianças), posicionei-as à volta da mesa para que explorassem todos os elementos. Em conjunto, colocaram-se nos respetivos sítios todas as peças no tabuleiro. Ou seja, os frutos em cada uma das árvores.

Identificámos, também em conjunto, os diferentes frutos (maçã, pera, cereja e ameixa) e o nome de cada uma das árvores (macieira, pereira, cerejeira e ameixeira).

Mostrei o dado e observámos cada uma das faces do dado, explicando o que representava cada uma. Distribuímos os cestos correspondentes a cada árvore e, por último, colocámos o corvo no ponto de partida (círculo azul). Em simultâneo, fui explicando as regras, o objetivo principal do jogo e dei o alerta ao grupo de que o corvo estava faminto e era muito matreiro.

Sendo o grupo de dez crianças, optei por o dividir em dois subgrupos, ou seja, cada um composto por cinco jogadores. Antes de dar início ao jogo, perguntei se tinham alguma dúvida e repeti o aviso em relação ao corvo. Surpreendentemente, o grupo queria que o corvo ganhasse, ou seja, sempre que ficava voltada para cima a face do cesto ou do fruto ficavam aborrecidos e quando ficava a face correspondente ao corvo ficavam contentes. Aconteceu com os dois grupos. Depois de as observar e questionar disseram que o corvo era muito giro, fofo e que estava sozinho contra eles. Nem todas as crianças tinham a mesma opinião, algumas queriam ganhar, mas eram persuadidas pelo restante grupo. O facto de ambos os grupos terem ganhado (conseguiram recolher os frutos) fê-los ficarem tristes pelo corvo, *pois tinha fome e não tinha frutos para comer* (Figura 11 e 12).

Ao verificar que as crianças ficaram tristes por terem ganhado ao corvo, quando voltámos a jogar, alterei as regras do jogo. Ou seja, caso o corvo conseguisse chegar ao seu ninho, ficava só com os frutos que restavam nas árvores e elas ficavam com os frutos que já tinham conseguido recolher. Ganharia quem conseguiria recolher mais frutos. Assim, todos ganhavam e tinham fruta para comer. Para além disso, as crianças jogavam só pelo prazer de jogar, não necessariamente para conseguir o prémio (a totalidade dos frutos do pomar).

No primeiro grupo, ganharam as crianças e no segundo grupo o corvo conseguiu chegar ao seu ninho, mas recolheu menos frutos. Assim, todos ficaram a ganhar, todos ficaram com frutos. Ao partilharem os frutos com o corvo as crianças ficaram felizes. As equipas divertiram-se, sem a pressão de terem que conseguir salvar os frutos todos do pomar ou o corvo ficar sem frutos.

Quando jogámos pela terceira vez, fizemo-lo com as regras iniciais e expliquei que fazia parte do jogo uns ganharem e outros perderem e que tinham um objetivo em comum, uma missão, unirem-se para defender o pomar do corvo. Reforcei a ideia de que o corvo só queria os frutos por ser guloso e matreiro e que não precisava de tantos só para ele. No final, as crianças que quisessem partilhar os frutos com o corvo podiam partilhar.

Os dois grupos ganharam e festejaram. A maioria das crianças partilhou os seus frutos com o corvo; algumas não queriam, mas acabaram por partilhar.

Para dificultar ainda mais e para dar maior oportunidade de o corvo conseguir ganhar fiz uma pequena alteração. Inicialmente, o corvo para alcançar o ninho teria que avançar oito casas. Decidi tapar duas dessas casas, aumentando consequentemente a probabilidade de o corvo alcançar o ponto de chegada (centro do pomar). Neste caso, o corvo ficaria com todas os frutos, ou seja, os das árvores e os das cestas. As duas equipas perderam, alguns elementos ficaram frustrados, outros aceitaram bem a derrota e confortaram os que ficaram aborrecidos. Todos acabaram por aceitar e pediram para jogar novamente, pois queriam ganhar ao corvo.



Figura 11 e 12. Implementação do jogo
Fonte: elaboração própria

O jogo permitiu observar e concluir que o grupo, no geral, demonstrou empatia pelo corvo, o que seria bom noutro contexto, mas neste caso tinham que perceber que tinham um objetivo comum, em equipa tinham que defender o pomar e recolher todos os frutos, antes do corvo alcançar o seu ninho. Quanto às competências que pretendia

observar, i) se cumprem as regras do jogo, ii) a cedência de vez ao outro, iii) saber esperar, iv) saber perder, v) comunicar e vi) negociar, inicialmente, as crianças estavam mais ansiosas, o que dificultou conseguirem cumprir estes objetivos, por ser novidade. No entanto, com o decorrer dos dias, ficaram mais pacientes, respeitavam as regras e os elementos da sua equipa. Havia um equilíbrio entre os elementos de cada equipa, alguns tinham mau perder, ou não queriam partilhar os frutos, outros procuravam animar-se e motivavam-se entre eles, ou incentivavam à partilha dos frutos com o corvo.

7.2.2. O cantinho das emoções

Durante as leituras que fiz para a elaboração deste relatório, tomei consciência da importância das emoções e do ser empático, como contributo fundamental, para um bom desenvolvimento social e emocional das crianças. Quando abordei a educadora acerca da forma como explorava as emoções, questionando quanto à recorrência a alguma estratégia em concreto ou se simplesmente ia abordando no decorrer de cada um dos momentos das rotinas diárias, referiu que nunca tinha implementado nenhuma atividade específica. A educadora aproveitava todos os momentos em que surgia a oportunidade para falar acerca das emoções, em particular durante a hora do conto. Abordava as emoções e expressões das personagens da estória, ou nos momentos de alegria e de conflitos entre as crianças (nas situações em que intervinha). Após a resolução do problema entre elas, não foi observado se a educadora o procurava que as crianças refletissem acerca das suas ações e sobre o que fez a outra criança sentir. Em regra geral, quando uma criança fazia a outra chorar pedia desculpa de imediato; fica a dúvida se de facto têm consciência do que fez sentir (se ficou triste, se a sentiu magoada ou com medo), ou se simplesmente o fez para que o colega parasse de chorar, fazendo com que a educadora não se apercebesse do conflito.

Nestas idades é importante iniciar a introdução e a consolidação das emoções, começando pelas seis emoções básicas e pelo ser empático. Assim, achei relevante e importante, apesar de não ter tido a oportunidade de implementar, pensar numa atividade para ajudar as crianças a terem consciência das emoções, a compreenderem, a identificarem, a nomeá-las e consequentemente reconhecerem o que sentem e descobrirem estratégias para lidarem com cada uma das emoções. Em suma, ajudar as

crianças a refletir sobre o valor da amizade, permitindo aprofundar as suas estratégias para construir, manter e proteger relações positivas.

Apresentei a minha proposta à educadora Ana, tendo requerido a sua opinião quanto adequabilidade relativamente ao seu grupo de crianças. O seu *feedback* foi muito positivo. Como referi anteriormente, não foi observada/registada por mim a capacidade das crianças identificarem, nomearem e expressarem os seus sentimentos.

O cantinho *Diz o que sentes* corresponde ao nome do cantinho das emoções, onde se encontravam as atividades propostas, pensadas e criadas com base no livro *O Monstro das Cores*, da autora Anna Llenas (Figura 13). Têm como principais objetivos:

- Distinção das emoções e nomeação de cada uma;
- Identificar, nomear e compreender os seus próprios sentimentos;
- Gerir emoções e as suas expressões;
- Regular os seus próprios sentimentos e comportamentos;
- Expressar as suas emoções de forma adequada em cada momento;
- Exprimir os seus desejos e sentimentos;
- Interpretar corretamente e compreender os estados emocionais e a perspetiva dos outros;
- Desenvolver empatia para com os outros;
- Saber comunicar, interagir e construir relações positivas com os outros;
- Saber ouvir o outro para a resolução de conflitos e problemas;

As emoções preenchem a nossa vida. Sentimentos como alegria, tristeza, raiva, medo, calma e amor, conhecer e compreender todas as emoções, ajudam-nos a lidar com as situações com que nos deparamos no dia a dia. Com a experiência que vamos adquirindo, fazemos melhor uso das nossas emoções, mas no caso das crianças, reagir às suas próprias emoções e relacionar-se com os outros pode ser mais difícil e até mesmo identificar as reações físicas que ocorrem em cada uma delas e ter consciência dos seus atos para com os colegas (Neves, 2019).



Figura 13. Cantinho das Emoções

Fonte: elaboração própria

A escolha deste livro, *O monstro das cores*, tem como objetivo estimular e ajudar os mais pequenos a falar e a conseguir expressar os seus sentimentos. O livro é sobre um monstro que muda de cor consoante o que está a sentir. Inicialmente, tem as emoções numa grande confusão, não percebe o porquê de mudar de cor enquanto reação ao que está a sentir no momento, e a sua amiga, a menina, vai ajudá-lo a compreender o que significa estar triste, estar alegre, sentir medo, estar calmo, estar com raiva e sentir o amor.

Durante a hora do conto, procede-se à exploração da estória, abordando cada uma das emoções vividas pelo monstro e dando particular atenção às expressões corporais da menina (Figura 14). De seguida, é feito o reconto da estória. Dentro do envelope existem oito cartões, que representam todas as imagens do livro. As crianças formam um círculo e os cartões são colocados no centro de forma desordenada. A educadora, enquanto vai lendo a estória (respeitando a sequência ou de forma aleatória), sem mostrar as imagens do livro, vai descrevendo a emoção. Por exemplo, se o monstro

e a menina estão a dançar e a dar pulos, as crianças têm que identificar a emoção e a cor, e procurar a imagem da estória correspondente; neste caso, seria a alegria, representada pela cor amarela. Assim, vão recriando a estória e, no final, caso seja feito o reconto de forma aleatória, por parte da educadora, podem em conjunto colocar as imagens da estória na sequência correta, conforme o livro.



Figura 14. Material para a hora do conto e reconto

Fonte: elaboração própria

O jogo do lançamento do dado das emoções é outra proposta que apresento e que permite continuar a desenvolver este tema (Figura 15). As imagens utilizadas para a construção do dado são iguais às utilizadas para o reconto da estória, ou seja, já foram exploradas na atividade anterior, mas somente as referentes a cada uma das emoções (amor, raiva, calma, tristeza, alegria e medo). Individualmente, as crianças lançam o dado e vão representar a emoção livremente; pode-se, por exemplo, antes de lançar o dado pedir às crianças que fechem os olhos para que não vejam a face do dado. Posteriormente, a criança pode descrever verbalmente a emoção correspondente à face do dado, pode usar a mímica, ou pode ir dando pistas acerca da cor da emoção. Ao mesmo tempo, as crianças vão tentar descobrir a cor e identificar a emoção correspondente. Podem fazê-lo individualmente ou em pares, pois algumas crianças podem ser tímidas e sentirem maior dificuldade em falar sobre os sentimentos.

O principal objetivo consiste em ajudar as crianças a saberem identificar e a aprender a expressar cada uma das emoções. É mais fácil identificar e descrever quando falam do que o outro sente, neste caso o monstro e a menina, e não quando estão a falar acerca do que estão eles próprios a sentir. Ao longo deste momento, vão surgir novas formas de expressar e de sentir cada uma das emoções. Nesta atividade, ao contrário da anterior, o objetivo consistia em descrever só o que viam na imagem, mas agora vão ter de dar pistas sobre o que representa para si, ou situações que as façam sentir essa emoção.

Para consolidar este tema podemos adaptar os materiais, os cartões e o dado, de forma a poder serem realizados outros jogos. Assim, este tema torna-se mais divertido e as crianças aprendem de forma lúdica acerca das emoções. Por exemplo, as imagens utilizadas para o reconto da estória: pode-se retirar a imagem da menina com o monstro confuso e a imagem dos frascos; a criança tira um cartão aleatoriamente e vira-a para o restante grupo, por sua vez, estes têm que descrever a emoção, dando pistas até adivinhar. Outra sugestão consiste no jogo da macaca, com recurso novamente às imagens e ao dado, ao lançamento do dado e ir a pé-coxinho até à emoção. Estas propostas podem ser realizadas pontualmente ao longo do ano. Também é certo que durante o ano vão surgir novas formas de expressar ou de referir diferentes situações, conforme vão tomando mais consciência das emoções e se vão conhecendo melhor.



Figura 15. Lançamento do dado das emoções
Fonte: elaboração própria

Nas propostas anteriores foram abordados os sentimentos e as emoções do monstro, através da observação e da exploração das imagens da estória. Sendo crianças tão pequenas têm alguma dificuldade em expressar o que estão a sentir ou, inclusivamente, identificar o que sentem perante uma determinada situação e perceber o porquê. É fundamental para um bom desenvolvimento social e emocional que as crianças tenham a oportunidade de aprenderem a lidar com as suas emoções, para se sentirem mais capazes de enfrentar os desafios. Os problemas ou obstáculos, que para nós são simples, são bastante complexos para crianças tão pequenas, incorrendo na frustração por não conseguirem expressar o que estão a sentir e a ultrapassar.

Nesta proposta, as crianças vão ter a oportunidade de falar e de partilhar os seus sentimentos e emoções, num momento da rotina diária proposto pela educadora ou sempre que sentirem necessidade de o fazer. Este momento vai permitir que a criança aprenda a identificar os seus sentimentos, a nomear e a conseguir expressar as suas emoções. Primeiro, é importante conhecerem-se. A partir do momento em que o façam, ajuda a perceber o que se passa no interior de cada criança, o que a deixa feliz ou triste, com raiva, medo ou o que a deixa calma e como sente o amor, nas suas relações de amizade, percebendo também que existem diversas formas de expressar o que sentem.

Estas partilhas vão permitir que reconheçam os seus sentimentos e as perspetivas dos outros. Em suma, ajudará a identificarem e a conhecerem melhor o que deixa cada criança triste, alegre, calma, com raiva e com medo, reconhecendo também que cada criança é única, e procurando saber o que a outra sente, demonstrando, conseqüentemente, respeito.

O cantinho *Diz o que sentes* é composto por seis potes e por uma caixa que contém sete monstros. Cada um destes monstros representa uma emoção: o amor, a raiva, a calma, a alegria, a tristeza, o medo e a confusão. Esta emoção, a confusão, representada por um monstro com vários fios de lã enrolados, representando cada fio uma das emoções (Figura 16).

A educadora, ao apresentar o cantinho, pode partilhar experiências ou situações com as crianças e que as fazem sentir cada uma das emoções. Ao tirar um monstro da caixa, em conjunto, identificam a cor e a emoção que representa e descreve o que a faz sentir aquela emoção.

A caixa com os monstros das cores e os potes vão estar sempre à disposição do grupo, mas todos os dias, antes da hora do conto, é dada a oportunidade (caso sintam essa necessidade), de partilharem alguma situação que viveram. Estes momentos vão permitir e incentivar as crianças a aprender, a identificar, a nomear, a expressar e a ouvir quando sentem necessidade de partilhar o que sentem. Quando sentem dificuldade em identificar ou a expressar o que sentem pegam no monstro correspondente à emoção e descrevem o que sentiram. Caso não consigam identificar ou expressar a emoção, tiram o monstro confuso e em conjunto vão ajudar a compreender o que sentiu. Depois de conseguirem identificar e de nomear, cortam um pedaço do fio de lã com a cor correspondente dessa emoção e guardam-no no pote. Este momento vai permitir que se preste atenção e se ouça o que tem para dizer, ajuda a identificar as suas emoções e incentiva a expressar os seus sentimentos. É fundamental ajudar os pequenos a perceberem o que estão a sentir, o que originou esse sentimento ou emoção, e o que podem fazer para modificar essa situação. Por exemplo, uma criança que sinta raiva e não sabe como fazer esse sentimento desaparecer, poderá receber de outra criança a partilha quanto ao modo de como poderá fazer para sentir calma; poderá encontrar nestes momentos de partilha alguma estratégia que a ajude a ultrapassar.

Nos momentos de partilha entre pequenos grupos ou pares, assim como nos momentos de conflito ou de alegria, as crianças podem entregar ao colega o monstro ou

cortar um pedaço de lã correspondente ao que fez sentir. Por sua vez, cada criança terá um conjunto de potes. Esta partilha vai permitir valorizar sempre que outra criança fizer algo de positivo e agradável ou quando fizer perceber que não gostou da sua atitude. Sempre que possível, a educadora deverá estar presente, mas só deverá intervir caso seja necessário, reforçando um comportamento positivo ou ajudando na resolução de um conflito. No entanto, o principal objetivo desta proposta é o de dar oportunidades para a resolução de problemas e de conflitos entre eles, e tornarem-se capazes de reconhecer os sentimentos e as perspetivas dos outros.

Quanto maior for a partilha e o diálogo entre as crianças, ao descreverem as suas vivências, mais vão aprendendo acerca das emoções, nomeadamente o que cada uma representa para ela e o que a faz sentir. Ao exprimirem as suas emoções, tendo em conta as opiniões das próprias crianças (pois todos vivem e têm perspetivas diferentes), a educadora estará a contribuir na promoção de momentos de partilha, de vivências e de experiências. Permitirá também que as crianças se conheçam melhor, os seus gostos, o que as deixa com medo ou felizes, irá incutir o respeito, a empatia e a preocupação para evitar determinados comportamentos que pode deixar o outro triste ou zangado.



Figura 16. Atividade diz o que sentes
Fonte: elaboração própria

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste relatório final permitiu uma prática reflexiva possibilitou conhecer e aprender a importância do desenvolvimento social e emocional desde cedo nas crianças, assim como as oportunidades e estratégias que favoreçam a aquisição de competências sociais e emocionais.

A conceção de infância ao longo dos tempos tem sofrido alterações e continuará em constante mudança. A criança é um ser que possui necessidades, especificidades e com direito a ter um atendimento especial. Nos primeiros anos, surgem mudanças no desenvolvimento intelectual, emocional e moral, principalmente durante as interações com os outros.

A infância é um período de transformações sociais, no qual a criança deixa pela primeira vez o ambiente familiar e começa a relacionar-se com outros adultos e crianças. Quando vai para creche, a educadora de infância representa a figura central para o desenvolvimento integral da criança, organiza e pensa o currículo e o ambiente educativo, que deve ser pensado para e com a criança. O papel da educadora é fundamental para a aquisição de competências sociais e emocionais, para proporcionar um sentimento de bem-estar, o sentido de segurança, a autoestima, o desejo e a capacidade de partilhar sentimentos, e o sentido de cooperação.

Quando colocadas as questões “Como desenvolver competências sociais e emocionais em crianças tão pequenas?” ou “Quais as estratégias para promover competências sociais e emocionais?”, concluo que é que em todos os momentos que pode surgir a oportunidade, ou seja, os desenvolvimentos das competências estão implícitos em todos os momentos em que ocorrem interações.

A instituição onde decorreu o meu estágio curricular é a mesma, mas a sala para a prática pedagógica deste relatório final ocorreu na sala das crianças com dois anos. Sendo assim, antes de implementar ou pensar nas estratégias para obter as respostas para a minha questão, foi necessário um período de observação para a caracterização do ambiente educativo, da sala, do grupo de crianças, dos métodos/estratégias utilizadas pela educadora e a organização do tempo – rotina diária.

Depois do período de observação do ambiente educativo, identifiquei os critérios que foram considerados como mais pertinentes, no sentido de obter respostas à minha questão. Foram criadas duas listas de verificação, uma para a educadora e uma para as

crianças. Através do processo de observação e de preenchimento das fichas verificou-se que a educadora estabelece relações afetivas e procura promovê-las entre as crianças. Ao analisar as listas de verificação, foi possível concluir que a educadora procura desenvolver as competências sociais e emocionais. Tal facto era visível na forma como se relacionava com as crianças. Ao longo do dia eram vários os momentos em que ocorriam e surgiam oportunidades para desenvolver as competências sociais e emocionais. Durante o período de observação verifiquei que a educadora tinha a preocupação de implementar e desenvolver essas competências nas crianças.

As crianças, em relação aos adultos, eram muito atenciosas e cuidadosas. Entre pares era mais difícil de observar; ocorriam alguns momentos de conflitos e não conseguiam resolver os problemas. Na maior parte das vezes, pediam desculpa de imediato para continuarem a brincadeira ou a atividade. Nestes momentos, seria pertinente a educadora promover o diálogo para refletirem acerca da sua atitude e o que a outra criança sentiu (para a resolução de problemas e conflitos ser mais eficaz).

As minhas leituras levaram-me a refletir acerca da importância do recurso a estratégias para envolver as crianças em atividades, de forma a apoiar e a ensinar as competências sociais e emocionais. Os momentos do brincar e do jogar que tive oportunidade de observar não me permitiram identificar a aquisição de algumas competências sociais, como por exemplo, ceder a vez ao outro, saber esperar, saber perder, e saber comunicar e negociar. Quando ocorriam estes momentos, era durante as rotinas diárias e sob a supervisão de um adulto. Como referido anteriormente, as crianças respeitavam e valorizavam muito os adultos, ou seja, cumpriam as regras.

A partir da reflexão que fiz da lista de verificação para as crianças, a estratégia que pensei ser adequada consistiu na implementação de um jogo cooperativo. Esta atividade proporcionou muitas aprendizagens e desafios para as crianças mais pequenas, encontrando-se estas a aprender a estar e a conviver com os outros. Os meus objetivos estipulados focaram-se na promoção de relações positivas, da empatia, da cooperação e da alegria. O jogo posicionou-se quanto atividade que exigia a colaboração entre todas as crianças para um objetivo comum.

Durante a implementação do jogo verifiquei a necessidade de fazer alguns ajustes nas regras de jogo, pois as crianças sentiram empatia pelo corvo. A maior parte das crianças não queria que ele ficasse sem frutos e não acharam justo ele estar sozinho contra elas. Na segunda vez que jogaram, caso o corvo chegasse ao ninho, poderia ficar

com os frutos que restavam no pomar, mas ganhava quem tivesse maior quantidade. Assim, havia a possibilidade de todos terem frutos para comer, o que para as crianças as deixou mais contentes pelo corvo. Era essencial terem consciência do objetivo do jogo e cumprirem as regras. Nesse sentido, voltámos a jogar com as regras iniciais e tinham como objetivo defender o pomar do corvo, mas se no final quisessem partilhar os frutos, podiam fazê-lo.

No decorrer do jogo, foi possível observar que as crianças respeitavam as regras e os elementos da equipa, usavam palavras de incentivo, elogiavam e celebravam em conjunto a vitória, ou em caso de derrota, reconfortavam-se. As interações entre as crianças revelaram-se muito positivas. Os pares que revelavam maior dificuldade, ao observarem os restantes, reajustavam os seus comportamentos. Ou caso fosse necessário, eu tinha que intervir para reforçar os comportamentos positivos. Assim, através da implementação do jogo foi possível observar os pontos que não tinha identificado e que constavam na lista de verificação.

Outros pontos da lista de verificação que não tive oportunidade de identificar dizem respeito ao desenvolvimento emocional entre pares; nomeadamente, se compreendem os sentimentos de afeto e as emoções, e se compreendem os estados emocionais das outras crianças, demonstrando empatia. Consequentemente, levou-me a refletir qual a estratégia que poderia ser mais adequada para crianças tão pequenas. O recurso que escolhi consistiu numa estória, *O monstro das cores*, pois aborda a questão das emoções. A partir deste livro, criei algumas propostas/atividades que têm como objetivo estimular e ajudar as crianças a falar e a conseguirem expressar os seus sentimentos. É que nestas idades têm muita dificuldade em identificar, nomear e regular as suas emoções. Apesar de não ter tido a oportunidade, teria sido uma mais valia implementar de forma a reajustar (caso fosse necessário) e identificar quais as dificuldades por parte das crianças em relação às emoções.

A elaboração deste relatório final permitiu concluir que é possível desenvolver e explorar competências sociais e emocionais em crianças tão pequenas, promovendo estratégias adequadas e ir alterando conforme as necessidades a ter em conta. Neste percurso, tomei consciência da importância das rotinas diárias e das aprendizagens que estão implícitas; estas devem ser valorizadas, sendo também importante para o crescimento equilibrado, a criação de estratégias e oportunidades para explorar e desenvolver alguns temas, como as competências sociais e emocionais.

BIBLIOGRAFIA

- Ariès, P. (1981). *História Social da Infância e da Família*. 2ª Edição. Editora Guanabara
- Bonilla, R. (2019). *A montanha de livros mais alta do mundo*. 3ª Edição. Jacarandá
- California Children Health Program (2006). *Social and Emotional Development of Children*.
https://cchp.ucsf.edu/sites/g/files/tkssra181/f/CCHA_IG_15_SocEmotional_v2.pdf
- Carvalho, C. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche – Crechendo com qualidade*. Porto Editora.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa: uma forma de aprender melhor*. Livros Horizonte
- Fontes, V. & Botelho, M.L. & Sacramento, M. (1985?) *A criança e o livro: aspetos psicológicos, pedagógicos e literários*. Livros Horizonte
- Gaspar, Leitão & Vale (2011). *Taecher- Pupil Observation Tool – Manual de Cotação*. Pam Martin-Forbes
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação 0 a 3 anos – O atendimento em creche*. Artmed Editora
- Gonzalez-Mena, J. & Eyer D. W. (2014). *O cuidado com bebés e crianças pequenas em creche. Um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificados*. AMGH Editora Ltda.
- Greenwood, E. (2019). *As minhas emoções – Aprende a gostar das tuas emoções*. Porto Editora
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Jares, R. Xesúes (2007). *Técnicas e jogos cooperativos para todas as idades*. ASA
- Kishimoto, T. M. & Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Em busca da pedagogia da infância*. Pensa
- Llenes, A. (2015). *Diário das emoções*. Planeta
- Llenes, A. (2019). *O Monstro das Cores*. Nuvem de Letras
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica

Ministério da Educação (2001). *Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto -Conceção e Desenvolvimento do Currículo*. Diário da República

Ministério da Educação. *Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto – Integração do Currículo*. Diário da República

Ministry of Education Republic of Singapore (2013). *Social and Emotion Development*. <https://www.nel.moe.edu.sg/qql/slot/u143/Resources/Downloadable/pdf/nelguide/nel-edu-guide-social-emotional-development.pdf>

Neves, E. (2019). *O novelo de emoções*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (1999). *A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena – O Contributo do Projeto de Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope*. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Educação Pré-Escolar - A Construção da Moralidade* (2ªed). Texto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *A contextualização do Modelo Curricular High/Scope no âmbito do Projeto Infância*. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: contruído práxis de participação* (3ªed.) Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora

Organização das Nações Unidas. (1959). *Declaração dos direitos da criança 1959*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf

Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Unicef.

Piaget, J. (1978), *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Zahar

Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches. Uma abordagem ecológica da adaptação o bebé à creche*. Porto Editora.

Portugal, G. & Leavers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: as relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade do Minho.

Portugal, G. (2016). *Educar em creche – que cidadão aos 3 anos de idade?*, Universidade de Aveiro. http://scmcr.pt/wp-content/uploads/2016/01/EducarCreche_que-cidadaoaos-3-anos-de-idade_Gabriela-Portugal.pdf

Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em Infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian

Pre-Birth to Three – Positive Outcomes for Scotland's Children and Families. (2010). Learning and Teaching Scotland – Scottish Government

Regina, D. & Santos, S. (2000). *Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores em creche*. Vozes

Sarmiento, T. & Ferreira, F. I. & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora

Segurança Social (2010) Manual de Processos-Chave creche (2ª Edição). Lisboa
<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

Vale, V. (2003). *Fios e desafios da inteligência sócio-emocional: percepção dos educadores de infância sobre as suas estratégias de gestão do comportamento das crianças*. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Webster-Stratton, C. (2011). *Incredible Toddlers. A Guide and Journal of Your Toddler's Discoveries. Promoting Toddler's Safety and Their Social, Emotional and Language Development*. USA.

Webster-Stratton, C. (2017). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças*. Psiquilibrios edições

Webster-Stratton, C. & Reid, M. J. (2004). *Strengthening Social and Emotional Competence in Young Children – The Foundation for Early School Readiness and Success – Incredible Years Classroom Social Skills and Problem-Solving Curriculum*.

https://depts.washington.edu/isei/iyc/stratton_17_2.pdf Webster, C. (2017). *Os anos incríveis. Guia de resolução dos 2 aos 8 anos de idade*. Psiquilibrios edições

APÊNDICE

Tabela 1. Lista de verificação da educadora	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre	Não observado
Expressa interesse nas rotinas diárias das crianças.					X	
É atenta e apreciadora.					X	
Respeita os pontos de vista das crianças.					X	
Elogiam coragem e as ideias das crianças.					X	
Elogiam coragem a crítica criatividade das crianças.					X	
Demonstra consideração pelos seus sentimentos.					X	
Demonstra consideração pelos seus interesses.					X	
Expressa orgulho nas suas realizações/ concretizações.					X	
Faz elogios imediatamente a seguir ao comportamento específico que pretende encorajar e esperado.					X	
Elogia, descreve e estimula os comportamentos afáveis da criança.					X	
Elogia com sorrisos, contato visual e entusiasmo.					X	
Dá palmadinhas nas costas, abraços e beijos juntamente com os elogios.					X	
Ri-se, diverte-se e partilha os seus sentimentos de alegria.					X	
Censura a criança por comportamentos negativos.		X				
Brinca com as crianças (nas áreas, nos jogos...).			X			
Interrompa a atividade que a criança está a desenvolver de forma invasiva.	X					
Faz perguntas em vez de usar comentários descritivos.						X
Tem comportamentos físicos negativos.						X
Faz avisos que inclui uma consequência negativa.		X				
Dá ordens afirmativas.				X		
Dá ordens negativas.						X
Dá muitas ordens seguidas.						X
Dá uma ordem de cada vez.					X	
Dá ordens que especifiquei o comportamento desejado.				X		
Dá oportunidade às crianças fazerem o que é pedido.					X	
Elogia o cumprimento da ordem.					X	
Implementa consequências para o incumprimento.				X		
Incentiva as crianças na resolução de problemas.					X	
Ignora um mau comportamento que não prejudique o restante grupo.				X		
Proporciona encorajamento e suporte durante os períodos de conflito entre pares.					X	
Utiliza o tempo de pausa para comportamentos violentos agressivos (bater, morder, atirar um objeto).				X		
Ensina as crianças estratégias de controle de raiva.					X	
Utiliza o tempo de pausa para outros comportamentos.				X		

Fonte: adaptada de Gaspar, Leitão & Vale (2011) e Webster, C. (2017)

Tabela 2 – Lista de verificação das crianças	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre	Não observado
Conhecem e cumprem as regras.				X		
Cumprimentam adultos conhecidos sem em que seja pedido.			X			
Dizem “por favor” por iniciativa própria.				X		
Dizem “obrigado” por iniciativa própria.				X		
Pedem desculpa.				X		
Prestam atenção nas partilhas de grupo.			X			
Cumprem as regras dos jogos em grupo.				X		
Procuram ajudar os adultos nas tarefas fazendo parte delas.				X		
Participam dando sugestões.					X	
Ouvem e obedecem às ordens da educadora.					X	
Solicitam ajuda à educadora quando necessário.					X	
Pedem colaboração do adulto para a resolução de problemas.				X		
Aguardam pela sua vez.				X		
Cumprem termina terminar as tarefas.				X		
identificam e compreendem os seus próprios sentimentos.			X			
Regulam os próprios comportamentos.			X			
Mostram compreender sentimentos de afeto, de emoções, zanga, tristeza, alegria, etc.			X			
São sensíveis aos sentimentos da educadora.					X	
Sorriem em resposta à atenção do adulto.				X		
Procuram contato direto com a educadora (abraçar, sentar no colo...).					X	
Capacidade de ter em conta as suas necessidades respeitando as dos outros.			X			
Respeitam a vontade dos outros.			X			
Escolhem sempre os mesmos amigos para brincar.				X		
Brincam junto de outras crianças, não se isola.				X		
Partilham e negociam a troca de brinquedos entre os pares.				X		
São aceites pelos outros.				X		
Colaboram com as outras crianças				X		
Elogiam se umas às outras.		X				
Reagem de forma positiva quando procuram brincar com ele.				X		
Sempre que há conflito como reagem:						
Resposta verbal positiva.				X		
Resposta verbal negativa.		X				
Resposta física positiva.			X			
Resposta física negativa.						X

Fonte: adaptada de Gaspar, Leitão & Vale (2011) e Webster, C. (2017).

