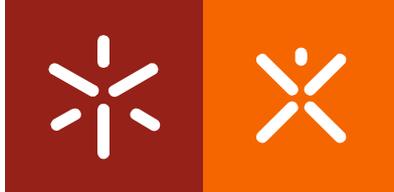




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria da Silva Rodrigues Figueiredo

Desencadeando a empatia: Relato de uma experiência



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Maria da Silva Rodrigues Figueiredo

**Desencadeando a empatia: Relato de
uma experiência**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho Efetuado sob a orientação do
Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente

Declaração

Nome: Maria da Silva Rodrigues Figueiredo

Endereço eletrônico: mariafigueiredopt@gmail.com

Número do cartão de cidadão: 14959314

Título: Desencadeando a empatia: Relato de uma experiência

Orientador(es): Maria Cristina Cristo Parente

Ano de Conclusão: 2018

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Pré-Escolar

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Data: ____/____/____

Assinatura:

Declaração

Nome: Maria da Silva Rodrigues Figueiredo

Endereço eletrônico: mariafigueiredopt@gmail.com

Número do cartão de cidadão: 14959314

Título: Desencadeando a empatia: Relato de uma experiência

Orientador(es): Maria Cristina Cristo Parente

Ano de Conclusão: 2018

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Pré-Escolar

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Data: ____/____/____

Assinatura:

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta etapa da minha vida reveste-se de um enorme significado, ao nível pessoal e académico, pois trata-se do cumprimento de um objetivo, de um compromisso para comigo e para todos aqueles que fizeram parte deste processo, família e profissionais, e por isso não poderia deixar de manifestar aqui o meu agradecimento a todos os que me apoiaram e contribuíram para a minha chegada ao final desta jornada. Agradeço profundamente por me terem acompanhado, tanto na adversidade como na conquista.

À Professora Doutora Cristina Parente pela sua disponibilidade, orientação, apoio e atenção. Agradeço reconhecidamente todo o trabalho, esforço e compreensão que demonstrou neste processo. Obrigada pela preocupação, cuidado e dedicação ao longo destes anos. Ficará para sempre registado!

Às Instituições pelas quais caminhei e onde fui recebida de braços abertos, a todos os profissionais que dão vida a estas instituições, Coordenadores, Professores, Ajudantes de Ação Educativa, e a todos os restantes profissionais com quem me cruzei no dia a dia enquanto estagiária e que mostraram a sua simpatia e disponibilidade.

Às Educadoras, que tiveram sem dúvida um papel crucial neste processo, pessoas e profissionais excecionais, com as quais tive oportunidade de aprender e crescer. Estarei eternamente agradecida por todo o apoio que me concederam e pela preocupação pelo meu bem-estar e aprendizagem.

Às crianças, pela confiança, pela abertura, acolhimento, colaboração, carinho e pelos sorrisos logo pela manhã.

Por último, aos meus amigos e colegas de casa, que estiveram sempre disponíveis para escutar as minhas alegrias e descobertas, os meus anseios e dificuldades. À minha família, por acreditarem, por me acompanharem e lutar ao meu lado nos vários momentos que constituíram este percurso.

Um grande bem haja a todos!

RESUMO

É parte integrante do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar a Unidade Curricular de Estágio que, por sua vez, se encontra organizada de forma a conceder a oportunidade aos alunos de vivenciar experiências de prática em contextos reais onde o principal propósito é o desenvolvimento de um perfil específico de conhecimentos e competências inerentes à formação dos mestrandos.

O presente relatório tem, assim, como principal intenção a apresentação de um projeto de intervenção pedagógica com dimensão investigativa, onde é pretendido demonstrar como o educador de infância pode criar um clima promotor da empatia, dada a sua importância para o desenvolvimento de relações interpessoais positivas. Para tal foram recolhidos, no decorrer do estágio, registos de observação de ocorrências na sala de jardim de infância que demonstram algumas intervenções por parte do educador junto das crianças cujo o objetivo é o de desenvolver esta capacidade, bem como outros registos que demonstram algumas atitudes das crianças que revelam a aquisição desta capacidade. Alia-se, deste modo, a dimensão investigativa à intervenção pedagógica.

Estas observações e a sua análise permitiram construir aprendizagens em torno da capacidade de empatia, bem como no que diz respeito a estratégias a promover tendo em vista o seu desenvolvimento. Para além disso, foi reconhecida a importância de promover estratégias que desenvolvam esta e outras dimensões que constituem os principais alicerces para a construção de relações humanas positivas, que por sua vez favorecem o sucesso da aprendizagem, o convívio e a vivência em grupo.

Palavras chave: educação de infância; interações; empatia; estratégias

ABSTRACT

It is an integral part of the master's study plan in pre-school education the curricular unit of training which, in turn, is organized in order to grant the students the opportunity to experience practical experiences in real contexts where the main Purpose is the development of a specific profile of knowledge and skills inherent in the formation of the Masters.

This report has as its main intention the presentation of a project of pedagogical intervention with an investigative dimension, where it is intended to demonstrate how the kindergarten educator can create a climate promoter of empathy, given its importance for the development of positive interpersonal relationships. For this purpose, records of actual cases occurring in the kindergarten room were collected during the internship, demonstrating some interventions by the educator with children whose objective is to develop this capacity as well as other records demonstrating some of the children's attitudes that reveal the acquisition of this capacity. In this way, the investigative dimension combines with the pedagogical intervention.

These observations and their analysis have made it possible to build learning about the ability to empathize, as well as the strategies to be promoted with a view to their development. In addition, it was recognized the importance of promoting strategies that develop this and other dimensions that constitute the main foundations for the construction of positive human relations, which in turn favor the success of learning, the social interaction and the living group experience.

Key words: childhood education; empathy; strategies; interactions;

Índice

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
Introdução	1
Capítulo 1: A Empatia	4
1.1 Definindo a Empatia	4
1.2 O Desenvolvimento da Empatia na Infância	6
1.3 Como desenvolver um clima de apoio propício à promoção da empatia entre as crianças	10
Capítulo II: Contexto de Intervenção Pedagógica	16
2. 1 Apresentação do Contexto de Intervenção Pedagógica	16
2.2. A Sala de Jardim de Infância (3-5 anos)	17
2.2.1. A Perspetiva Pedagógica: Pedagogia em Participação	17
2.2.2 Caracterização do Grupo de Crianças e do Adulto Responsável	18
2.2.3 Apresentação do Ambiente Educativo	20
2.2.4 Objetivos da Intervenção Pedagógica	25
Capítulo 3: O Despoletar da Empatia. Análise de situações reais.	26
3.1 Mostrando como o Adulto Responsável Promove a Empatia	26
3.2 Mostrando como as Crianças Revelam Empatia	31
Considerações Finais	40
Referências Bibliográficas	45
ANEXOS	48
ANEXO A: Rotina Diária	49
ANEXO B: Organização do Ambiente Educativo do Contexto em Jardim de Infância	50
ANEXO C: Obras de Leitura	51

Introdução

O processo de socialização de um indivíduo, inicia-se muito antes de este adquirir a capacidade de comunicar com o outro de forma verbal, o que quer dizer que é logo nos seus primeiros anos de vida que adquire a compreensão de que as pessoas que o rodeiam comunicam e interagem consigo e de que também é capaz de se expressar, interagir e ser compreendido. Ao longo deste processo a criança constrói conhecimento sobre si e sobre o outro, e, o sucesso deste percurso depende maioritariamente da qualidade das relações que estabelece nos primeiros anos de vida, sendo que, “a qualidade das relações que desenvolve com outras pessoas influencia o seu desenvolvimento pessoal, na condição em que essas relações são suscetíveis de conter um impacto positivo ou negativo” (Coimbra, 1990).

À medida que a criança cresce, interage e se relaciona com as pessoas nos diversos contextos que a rodeia (família, amigos, escola, restante comunidade...) vai retendo informações acerca das normas e regras de funcionamento de cada um destes ambientes e realizando aprendizagens importantes em torno do que é permitido ou não desenvolver em cada um deles, bem como, em torno dos compromissos e responsabilidades que cada relacionamento exige. A escola por sua vez, como meio promotor do desenvolvimento da criança e gerador de oportunidades deverá, também, apoiar a criança na aquisição de competências (sociais e morais) que a ajudarão a estabelecer relações sociais positivas com os seus pares. De acordo com Oliveira-Formosinho (1996), embora o significado de competência social da criança varie, ela pode ser descrita como a capacidade de permanecer numa variedade de ambientes sociais e a capacidade de iniciar e manter relações recíprocas com os seus pares.

As relações que as crianças estabelecem nos primeiros anos de vida influenciam, portanto, a forma como a criança, no futuro, se comportará nos diferentes meios e o modo como se relacionará com as várias formas de interação social, “as capacidades crescentes das crianças para comunicar, discutir, negociar, dar a vez, cooperar, exprimir preferências e razões que estão por trás das suas ações, aceitar compromissos e empatizar com os outros, desempenham um papel na interacção social” (Katz & McClellan, 1996, p.13).

É, já reconhecida pelos profissionais na área da educação de infância, a importância de promover o desenvolvimento e a evolução das competências sociais das crianças, permitindo-lhes a construção da sua própria identidade, o ensaio da vida em comunidade, e simultaneamente, permitindo a apropriação de atitudes essenciais, tais como: a escuta e valorização do outro, a aceitação de ideias e opiniões divergentes, a partilha, a tomada de decisões conscientes e a

resolução de conflitos (...). Inicialmente, o educador deverá criar um clima de apoio que fomente essencialmente a autonomia da criança, a confiança em si própria, nos seus pares e no adulto, a iniciativa e a **empatia**, para que a aquisição destas capacidades sejam posteriormente alcançadas com êxito.

A experiência vivida em estágio no contexto de jardim de infância, permitiu-me obter uma nova perspetiva em torno do modo como podem ser promovidas relações positivas entre as crianças, tendo tido a oportunidade de observar a forma como as várias crianças do grupo se escutavam, interagiam, partilhavam e trabalhavam harmoniosamente. Após a observação e compreensão das estratégias levadas a cabo pela educadora no que toca à organização das principais dimensões pedagógicas, pude constatar que na base deste trabalho se encontrava, entre outros, um propósito central: o desenvolvimento da empatia nas crianças. O desenvolvimento da empatia afirmava-se, portanto, como um poderoso meio de as crianças alcançarem uma convivência plena e agradável com os seus pares, bem como, no seu desenvolvimento moral.

Um encontro de dois: olho a olho, face a face
E quando estiveres perto, arrancarei teus olhos
e os colocarei no lugar dos meus
e tu arrancarás meus olhos
e os colocarás no lugar dos teus
e então, eu te olharei com teus olhos
e tu me olharás com os meus.

“Convite ao encontro”, por Jacob Levy Moreno

Entende-se empatia, como sendo a capacidade de o indivíduo reconhecer os sentimentos do outro, conseguindo compreendê-lo e colocar-se na sua posição, o que implica sentir em si próprio aquilo que o outro está a sentir, também tal como refere, Hohmann e Weikart, “Empatia é a capacidade que permite às crianças compreender os sentimentos das outras pessoas, ao relacioná-los com sentimentos que elas próprias já experimentaram”. Na primeira infância será importante o adulto apoiar a criança a descobrir-se enquanto ser emocional e de que também o “outro” partilha consigo essa mesma característica, de forma a fomentar atitudes gentis por parte das crianças em relação às interações que estabelece com os seus pares. Considera-se ainda que: “A experiência da empatia é um poderoso fenómeno interpessoal necessário na interação social

quotidiana. Facilita o cuidado parental e permite-nos viver em grupos, cooperar e socializar. Ele abre caminho para o desenvolvimento do raciocínio moral e motiva o comportamento social” (Decety & Cowell, 2014)

Este relatório convida todos os interessados na área de educação de infância a fazer uma reflexão em torno do modo como podem ser construídas as relações entre as crianças através da criação de uma atmosfera empática e os efeitos positivos e transformadores que, o desenvolvimento desta dimensão do ser humano, terão no presente e futuro de cada criança.

Sendo assim, o primeiro capítulo do relatório, conta com um breve enquadramento teórico que tem como principais objetivos o de definir brevemente o conceito de empatia, o de explicitar o modo como a capacidade de sentir empatia se desenvolve e revela na infância e por último, o de demonstrar as ações que podem ser levadas a cabo pelo adulto tendo em vista a criação de um clima favorecedor do surgimento da capacidade de empatia nas crianças. O segundo capítulo, por sua vez, conta com uma apresentação do contexto de intervenção pedagógica, onde descrevo alguns dos pontos considerados fundamentais para a compreensão plena do contexto e das suas especificidades.

O terceiro e último capítulo, irá consistir no retrato de estratégias, levadas a cabo pelo educador responsável, para o desenvolvimento da empatia nas crianças, bem como o retrato de atitudes por parte das crianças, reveladoras de empatia.

Por último, nas considerações finais, será apresentada uma reflexão final sobre o presente relatório. Para além disso, irei partilhar com os demais leitores, as aprendizagens adquiridas durante o percurso académico e durante todas as Práticas Pedagógicas I e II que são, na minha opinião, fulcrais e que me acompanharão para toda a vida profissional.

Capítulo 1: A Empatia

1.1 Definindo a Empatia

O termo empatia tem sido utilizado desde há várias décadas em diferentes áreas. No domínio da Psicologia foi primeiramente utilizado por Titchener, em 1909, servindo como tradução da palavra alemã *Einfühlung*, utilizada no campo da arte e da estética para definir a capacidade do sujeito de se projetar no objeto que observa (Wispé, 1986). Titchener fez evoluir a definição da palavra, tendo utilizado empatia para se referir a uma ligação sociocognitiva, caracterizada pela tomada de consciência do sujeito acerca da forma como uma emoção afeta o comportamento de outro (Wispé, 1986).

Atualmente, o conceito de empatia é central nas neurociências (Decety; Ickes, 2009) e pode ser considerada uma habilidade natural para entender as emoções e os sentimentos dos outros, seja por meio de um testemunho direto ou, ainda, a partir da observação de uma fotografia ou leitura de um romance, ou pela simples imaginação (Decety; Jackson, 2004). Esta espécie de leitura da mente, a capacidade de compreender os outros e vivenciar os seus sentimentos ilustra a natureza social do homem. Os humanos são seres sociais, e praticamente todas as suas ações (incluindo os seus pensamentos e desejos) são direcionadas para ou são produzidas em resposta a outros (Decety; Jackson, 2004; Batson, 2009).

Desde os começos do estudo sobre este tema que existem algumas divergências entre as definições apresentadas pelos diferentes autores – alguns aprovam o termo empatia como referindo-se a um processo cognitivo semelhante à tomada de perspectiva, outros consideram-no, essencialmente, um processo afetivo (ainda que com algumas características cognitivas) e, outros ainda, sobretudo na área clínica, veem a empatia como sendo um mecanismo que possibilita a comunicação e a recolha de informação em terapia (Eisenberg & Strayer, 1987).

Essas divergências parecem, no entanto, ter sido colmatadas com a aceitação consensual de que a empatia é, então, um constructo multidimensional, do qual fazem parte uma dimensão afetiva e uma dimensão cognitiva que exercem influência de formas distintas” (Ang & Goh, 2010; Gladstein, 1983; Kokkinos & Kipritsi, 2012; Strayer, 1987).

Vista de uma **perspetiva cognitiva**, a empatia consiste em “compreender a psicologia dos outros”, ou seja, os seus pensamentos, sentimentos ou intenções, uma vez que os processos responsáveis por essa compreensão são cognitivos (Strayer, 1987)”. Davis (1983) reconheceu duas formas de empatia cognitiva: fantasia, que corresponde à capacidade de experimentar os

sentimentos de personagens de filmes ou livros, por exemplo, através da imaginação; e tomada de perspectiva (*perspective taking*), que corresponde à capacidade de adotar o ponto de vista psicológico do outro ou, por outras palavras, de se colocar no seu lugar.

Do **ponto de vista afetivo**, a empatia pode ser definida como a capacidade de experienciar e partilhar as emoções dos outros (Ang & Goh, 2010). Pode dizer-se que, esta dimensão da empatia se refere ao processo através do qual o sujeito, devido à perceção dos estados emocionais de outro indivíduo, sente emoções congruentes (Zoll & Enz, 2010). Davis (1983) também identificou duas formas de empatia afetiva – preocupação empática (*empathic concern*), uma forma de empatia caracterizada por ter em conta os sentimentos dos outros e ser solidário para com eles, e *personal distress*, uma resposta auto-orientada para situações interpessoais difíceis caracterizadas por sentimentos de desconforto e ansiedade.

Pode dizer-se que a empatia afetiva é o resultado, ou até o prolongamento, da empatia cognitiva – ainda que se possa desenvolver sem a fase da perceção, através daquilo a que Zoll e Enz (2010) chamam contágio emocional, isto é, a transferência imediata de um estado emocional de um sujeito para outro.

Nesses casos, estados emocionais intensos e qualitativamente semelhantes são despertados automaticamente no sujeito através de pistas verbais, para-verbais (ex. tom de voz, entoação, volume) e/ou não-verbais (ex: expressões faciais, olhar, gestos, postura) provenientes do outro (Zoll & Enz, 2010).

Quando essa reação emocional que deriva da empatia afetiva, se deve a contágio emocional, ocorrem estados afetivos mais complexos, uma vez que o sujeito não só responde e partilha as emoções do outro como as consegue compreender (Zoll & Enz, 2010).

Em síntese, será correto afirmar que um comportamento empático pleno envolve a dimensão cognitiva e afetiva da empatia, ainda que a ênfase de cada uma delas na resposta empática não seja necessariamente equivalente (Thompson, 1987).

Na área da educação de infância, Hohmann & Weikart (1997), traduzem a empatia como sendo a “capacidade que permite às crianças compreender os sentimentos das outras pessoas, ao relacioná-los com sentimentos que elas próprias já experimentaram”. Pode dizer-se que, deste ponto de vista, é relacionada a capacidade de compreender os sentimentos do outro, com a capacidade de o indivíduo reconhecer no outro sentimentos que ele próprio já experienciou, relacionando assim a capacidade de compreensão à experiência do próprio indivíduo.

Podemos concluir que, apesar de haver várias formas de conceber e analisar a empatia, a maioria das conceções assumem que a empatia se trata de compreender aquilo que o outro

está a sentir - o individuo pode também recorrer às suas próprias experiências para se conectar com o estado emocional do outro- sendo que, esta capacidade permite que o individuo em primeiro lugar identifique aquilo que o outro está a sentir (tristeza, frustração, desconforto...) e, em segundo lugar, o interprete e compreenda, para que seja possível, conceder algum tipo de resposta ao individuo que se encontre num estado emocional menos favorável.

1.2 O Desenvolvimento da Empatia na Infância

Alguns investigadores como Sigmund Freud e Piaget, sugerem que as crianças pequenas são demasiado egocêntricas ou não preparadas cognitivamente para a experienciar a empatia (Freud 1958; Piaget 1965). Contudo, um grande número de estudos realizados mais tarde, comprovam que as crianças mais novas são, de facto, capazes de demonstrar variados comportamentos reveladores de empatia (Zahn-Waxler et al. 1979; Zahn-Waxler et al. 1992a; Zahn-Waxler et al. 1992b).

Segundo Hohmann & Weikart (1997), os “primeiros sinais de empatia surgem já na infância precoce”, e citam a psicóloga Janet Strayer (1986), que afirma “Ainda que as suas capacidades cognitivas sejam limitadas, os bebés de seis meses reagem aos outros com interesse, e evidenciam comportamentos de contacto face a outros bebés que choram”. Ao crescerem e atingirem a idade pré-escolar, as crianças são capazes de demonstrar as suas preocupações pelos outros de muitas formas. Com o aumento das capacidades linguísticas, as crianças de idade pré-escolar têm maiores possibilidades de expressar os seus sentimentos e a sua empatia pelos estados emocionais do outro, como se pode verificar pelos exemplos que se seguem, referidos por Hohmann & Weikart: “A tua boca está assim para baixo. Porque é que estás tão triste, menina?” “O Ricky está muito triste porque rasgou o desenho da mãe dele.” “Olha, o Shane está-se a rir porque vai ver o papá dele”. (1997, pág.68)

Uma das formas de medir a empatia e os seus precursores em crianças mais novas é analisando a sua resposta em relação a uma atitude de desconforto/tristeza por parte de outra pessoa. Seguidamente, serão explicitadas as fases de desenvolvimento da empatia nos primeiros 6 anos de vida da criança, que surgem de estudos e pesquisas (Zahn-Waxler et al. 1979; Zahn-Waxler et al. 1992a; Zahn-Waxler et al. 1992b) realizadas por diversos investigadores que observaram o modo como a empatia se expressa nas crianças, bem como, as características principais destes comportamentos. Este estudos conduziram ao surgimento dos seguintes tópicos: O Choro Reflexivo nos Recém-nascidos (Martin & Clark 1982; Sagi & Hoffman 1976; Simner

1971), Atitude Pessoal de Desconforto nos Primeiros Três Anos de Vida (Hoffman 1975; Zahn-Waxler & Radke-Yarrow 1990; Knafo et al. 2008); Atitudes Reveladoras de Empatia nas Crianças Entre Um e os Três Anos de Idade (Knafo *et al.* 2008; Zahn-Waxler *et al.* 1992a); As Conquistas ao Nível da Empatia Cognitiva das Crianças com Idades Entre os Quatro e os Seis Anos (Wellman *et al.* 2001).

Assim o primeiro tópico identificado é *o choro reflexivo nos recém-nascidos*. Os estudos revelaram que nas primeiras 18 até às 72 horas de vida, os recém nascidos que são expostos ao som de outro bebé a chorar exibiram também elas reações reveladoras de desconforto/tristeza, um fenómeno que é denominado choro reflexivo ou reativo, ou contágio emocional (Martin & Clark 1982; Sagi & Hoffman 1976; Simner 1971), e ainda verificaram que, “Os recém-nascidos responderam de forma mais intensa ao choro de outro bebé a chorar do que em relação a outros estímulos, incluindo silêncio, ruído branco, sons de choro artificiais, sons de choro não-humanos, e o seu próprio choro” (Martin & Clark 1982; Sagi & Hoffman 1976; Simner 1971).

Estes estudos sugerem, portanto, que as reações de desconforto por parte dos bebés e crianças pequenas quando expostas ao choro de outra criança, não são uma simples resposta a sons “desconfortantes”, visto que respondem de forma mais intensa ao choro real de um bebé do que a outros sons também eles provocadores de angústia e desconforto. Conclui-se que, a especificidade do choro reflexivo suporta e reforça a ideia de que existe uma predisposição biológica que motiva o interesse e resposta perante as reações negativas do outro.

Um outro tópico identificado – *atitude pessoal de desconforto nos primeiros três anos de vida* – argumenta que “Os sentimentos de angústia pessoal em resposta a outras experiências emocionais negativas durante a infância são considerados como precursores de preocupação empática”. (Hoffman 1975; Zahn-Waxler & Radke-Yarrow 1990).

Existe a crença generalizada de que, as crianças mais novas não diferenciam o “eu” do “outro” e que possuem apenas as capacidades básicas de regular as suas emoções. As crianças mais novas, tendem de facto, a sentirem-se “inundados” com os sentimentos negativos de outras pessoas e a tomar certas atitudes como, procurar conforto no adulto, por exemplo, para diminuir o seu próprio desconforto face à situação. Hohmann & Weikart (1997) citando Goleman (1989) descrevem: “Ao ver uma criança a cair e a magoar-se, Hope, de 9 meses, ficou a olhar muito atenta e séria, com as lágrimas a aparecerem-lhe nos olhos, e gatinhou para perto da sua mãe para esta a confortar - como se fosse ela quem se tivesse magoado e não a sua amiga”. Este é um exemplo que revela que as crianças mais novas se sentem desconfortáveis perante uma situação de tristeza/desconforto do outro e mostra a forma como lidam com situações deste tipo.

Juntamente com o desenvolvimento da diferenciação do eu-outro, a tomada de perspectiva e a regulação emocional durante o segundo ano de vida, parece haver nesta fase “uma transformação no que toca à capacidade de preocupação com o outro” (Knafo et al. 2008).

Atitudes reveladoras de empatia nas crianças entre um e os três anos de idade são um outro tópico. Zahn-Waxler e alguns colegas levaram a cabo um extenso estudo em torno dos comportamentos, relativos à capacidade de empatia, que surgem após o segundo e o terceiro ano de vida. Estes estudos examinaram as respostas e atitudes típicas das crianças (entre os 14 e os 24 meses de idade) perante uma situação de tristeza/desconforto simulada por um estranho e por parte dos seus pais, em casa e no laboratório. Os investigadores assistiram a diferentes manifestações por parte das crianças, todas elas relativas a respostas empáticas, como a preocupação (i.e., olhar triste, “Desculpa”), questionamento (*hypothesistesting*) (i.e., “O que aconteceu?”), comportamento social (i.e., abraços, “Estás bem?”), as crianças demonstraram também um certo desconforto/tristeza. Concluíram, portanto, que entre os 14 e os 24 meses de idade, os comportamentos relacionados com a preocupação, o questionamento, e o comportamento social evoluem significativamente (Knafo *et al.* 2008; Zahn-Waxler *et al.* 1992a). De facto, quase todas as crianças entre 1 e os 3 anos de idade, demonstram preocupação em querer ajudar de alguma forma quando perante uma situação real e simulada de desconforto/tristeza, pelo seu segundo ano de vida. Para além disso, verificaram que a qualidade do comportamento social se desenvolve de modo significativo no final do segundo ano de vida da criança.

De forma geral, entre os 18 e os 20 meses, as crianças são capazes de demonstrar uma variedade de comportamentos que revelam preocupação em ajudar, como o conforto através das palavras e conselhos, partilhar e distrair a pessoa que está em situação de desconforto/tristeza (Zahn-Waxler *et al.* 1992a).

Já no terceiro ano de vida da criança, esta é capaz de revelar outros comportamentos associados à empatia, como por exemplo, revelando uma expressão verbal e facial relacionada com a sua preocupação e interesse pela situação de desconforto do outro.

As Conquistas ao Nível da Empatia Cognitiva das Crianças com Idades Entre os Quatro e os Seis Anos é o último tópico identificado nestes estudos. Quando as crianças começam a frequentar o jardim de infância e o 1º ciclo, surgem conquistas significativas, particularmente, ao nível da empatia cognitiva. Isto deve-se em parte, ao facto, da evolução ao nível das capacidades linguísticas da criança, que facilitam a reflexão da empatia, bem como a medição das suas habilidades empáticas.

No jardim de infância (entre os 4-5 anos), de um modo geral, as crianças são capazes de tomar a perspetiva do outro em tarefas de crença falsa, que por sua vez, são muitas vezes utilizadas como indicador do desenvolvimento da Teoria da Mente (Wellman *et al.* 2001). Durante as tarefas de crença falsa, as crianças estão habitualmente num cenário com duas personagens, durante o qual umas das personagens coloca um item num determinado local e sai da sala. De seguida, a segunda personagem chega e muda o objeto para um novo local e quando, a primeira personagem volta a entrar na sala, a criança que se encontra a participar será questionada sobre onde irá a primeira personagem procurar o objeto. Se a criança já fez conquistas ao nível do desenvolvimento da Teoria da Mente, ela deverá responder com o local original em vez do verdadeiro local onde se encontra o objeto, desse modo indica a capacidade de ver a situação do ponto de vista (limitada) da personagem que deixou a sala (Wellman *et al.* 2001).

A competência para entender a perspetiva do outro é crucial para que seja possível a identificação com a experiência do outro.

Quando desenvolvida, a Teoria da Mente, possibilita o aumento da capacidade de a criança se identificar com a experiência de outra, o que se traduz na participação das crianças em estratégias mais eficazes relacionadas com atitudes gentis e de apoio, dado que lhes permite observar a situação com mais precisão.

Podemos concluir, que a empatia se revela desde cedo no indivíduo, ainda que com o avançar da idade vá adotando formas diferentes de se expressar, como é normal dado o contínuo desenvolvimento da criança.

Como já foi referido a empatia caracteriza-se por ser constituída por uma dimensão afetiva e uma dimensão cognitiva, sendo que, a dimensão afetiva caracterizada pela preocupação empática e o sentimento pessoal de desconforto/ansiedade face a uma situação de desconforto/ansiedade do outro, é a que mais se destaca nos primeiros 3 anos de vida da criança. A partir do primeiro ano de vida a empatia pode ser acompanhada por atitudes cujo objetivo é, por um lado o auto reconforto, ou atitudes de reconforto, de apoio, de questionamento em relação à pessoa que está a viver uma situação de desconforto/tristeza. A empatia cognitiva e as capacidades relativas à Teoria da Mente, por sua vez, revelam-se um pouco mais tarde, quando as crianças entram para o jardim de infância. Nesta fase algumas crianças podem revelar já a capacidade de observar as situações pela perspetiva do outro.

De seguida, serão discutidas, as estratégias que o educador de infância pode levar a cabo para possibilitar à criança a evolução das suas capacidades empáticas.

1.3 Como desenvolver um clima de apoio propício à promoção da empatia entre as crianças

A capacidade de empatia, segundo, vários investigadores dependem de alguns fatores como a *genética* (Knafo et al. 2008 ; Zahn-Waxler et al. 1992b), o *neurodesenvolvimento* (Gallese et al. 2009; Iacoboni & Dapretto 2006; Iacoboni 2008; Preston & de Waal 2002; Decety & Jackson 2006), o *temperamento* (Cornell & Frick 2007; Young et al. 1999), a *mímica facial e imitação* (Hess & Bourgeois 2009; Sato & Yoshikawa 2006; Oberman et al. 2007; Stel & van Knippenberg 2008; Field et al. 1982), a *parentalidade* (Feldman 2007; Garner 2003) e a *qualidade das relações parentais* (Ainsworth et al. 1978;). No entanto, reconhecemos que fatores como a genética, o neurodesenvolvimento e o temperamento se referem a condições intrínsecas ao ser humano que à partida não podemos alterar, porém, é também reconhecido e provado que “a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças são processos simultaneamente biológicos dependentes da natureza e processos sociais e ambientais dependentes da cultura, onde a pedagogia ocupa um espaço central. (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011). Bettelheim (1982) introduz à seguinte reflexão: somos nós que fazemos o ambiente ou é o ambiente que nos faz? Segundo a sua teoria, o ambiente tem forte impacto no que respeita ao desenvolvimento da personalidade. Ora, uma vez que a educação pré-escolar concede à criança um dos seus primeiros encontros com outro ambiente que não o familiar, e que este ocupa uma parte significativa do seu tempo, tem a responsabilidade de apoiar o desenvolvimento da criança nas suas mais variadas vertentes, neste caso em particular e de acordo com o estudo em questão, discutiremos como pode o educador apoiar a criança a desenvolver a capacidade de empatia.

A relação entre o adulto e a criança, tem uma enorme importância para que a presença da criança no jardim de infância constitua uma experiência positiva e enriquecedora para esta, sendo que esta relação deve ser sustentada principalmente no respeito, escuta, valorização da criança, bem como, na partilha de afeto e na busca da compreensão da criança, já que “da mesma forma que os conhecimentos prévios do educando são condição para ele estabelecer uma relação com os novos conhecimentos e para a aprendizagem ganhar sentido e tornar-se uma aprendizagem significativa, a experiência prévia de sentir-se compreendido participa da construção de novos vínculos significativos” (Olmos, 2016). Este conjunto de princípios constitui, portanto, a primeira abordagem para a criação de importantes vínculos afetivos entre a criança e o adulto.

Quanto mais genuíno é o vínculo e mais forte a empatia entre o educador e a criança, mais se torna possível que esta se identifique com um outro indivíduo fora do seu primeiro círculo

de relações, o familiar. Desta forma, o educador permite que a criança apreenda “a reciprocidade e as relações interpessoais por meio de outro olhar” (Olmos, 2016). Tal como a psicoterapeuta, (Olmos, 2016), refere “A criação do vínculo entre educador e educando ocorre com a presença afetiva do professor em sala (...) como uma pessoa viva, inteira, verdadeira, genuína”, estes são aspetos que o educador deverá tomar em consideração quando reflete sob a sua atitude quando age junto das crianças.

Ora, de que forma estas relações potenciam a empatia na criança? Qual deverá ser o papel do educador?

Ao longo do dia as emoções das crianças vão divergindo, desde a alegria à tristeza, da euforia à raiva, sendo o papel do educador indispensável para a criação de um clima que garanta o apoio necessário a uma compreensão mais plena destes sentimentos. Este clima nasce através do diálogo entre a criança e o adulto, e também através de outras estratégias, como as histórias, que abordam esta questão, cuja intencionalidade será a de possibilitar que criança conheça e compreenda de forma mais eficaz aquilo que sente, atribuindo às suas emoções imagens mentais - ainda que relacionadas com o mundo da fantasia e imaginação.

O educador, por sua vez, deve ser a pessoa através da qual a criança experiêcia os primeiros significados da empatia, o que significa que o educador deve manifestar atitudes que demonstram essa mesma empatia. Quando o educador se apercebe de que alguma criança está a passar por um momento difícil em que sente raiva ou muita tristeza, por exemplo, este deve falar com a criança, permitindo primeiro que se expresse, e de seguida, mostrando que possui a capacidade de se colocar no seu lugar, entrando em contacto com o estado emocional que a criança está a experienciar naquele momento. Esta atitude, fará com que a criança sinta na primeira pessoa a sensação que é sentir-se compreendido, aceite e apoiada pelo outro, o que se traduzirá numa maior consciência do outro e uma maior sensibilidade para entender em que situação poderá o outro precisar da sua empatia. Segundo, (Spinrad & Gal, 2018):

“As crianças cujas mães pareciam entender como a criança se sentia e sabiam o que era reconfortante para ela, possuíam níveis relativamente altos de empatia. Em particular, os pais que permitem que os seus filhos expressem as suas emoções, validam os seus sentimentos e ajudam a criança a lidar com as emoções de forma construtiva, tendem também a formular estratégias que permitem às crianças que se expressem e regulem os seus sentimentos apropriadamente.”

É essencial ainda que, o adulto procure expressar-se relativamente ao seu estado emocional perante algumas das situações que ocorrem durante o dia na sala e que fale sobre elas com as crianças, bem como, dirigir a atenção da criança para os sentimentos do outro em situações que o promovem, como os diálogos e o intercâmbio de experiências, ou através de um outro recurso, como as histórias. Nestes momentos, será também importante convidar a criança a refletir sobre os sentimentos das pessoas envolvidas nessas situações, ou das personagens (no caso das histórias) podendo mesmo serem recordadas as próprias experiências de vida da criança onde vivenciaram sentimentos semelhantes, como por exemplo, o educador pode recordar uma situação do passado de determinada criança em que ela tenha vivido um sentimento idêntico à da personagem da história: “Lembras-te quando no dia de Halloween viste um menino mais velho com uma máscara muito assustadora e apanhaste um grande susto?”, de imediato a criança irá recordar e voltar a sentir um pouco do que sentiu nessa sua experiência e assim saberá o que alguém quer dizer quando diz que está com medo, ou assustado. Segundo, Spinrad & Gal (2018): “ (...) quando os pais conversam acerca das emoções, as crianças revelam níveis relativamente altos de empatia. As conversas que os pais mantêm com os seus filhos e que os levam a pensar sobre as emoções, têm estado associadas às atitudes de ajuda, partilha e simpatia”.

É imprescindível, portanto, que o adulto apoie a criação de vínculos afetivos entre as crianças, através da promoção de momentos regulares de escuta e diálogo entre estas, onde podem ouvir-se, trocar experiências diversas da sua vida (fora e dentro do contexto escolar), possibilitando encontros, novas compreensões, em que as crianças se reconhecem nas palavras do outro. A adoção de uma abordagem de resolução de problemas sugerida pelo modelo curricular High/Scope, também constitui uma forma de criar fortes laços afetivos entre as crianças e consequentemente, a despoletar empatia entre as crianças, já que promove o diálogo e a partilha de pontos de vista entre os pares, ajudando a criança a dirigir a sua atenção também para o outro e a ir em busca de uma compreensão mais profunda da situação ocorrida que acontece quando se compreende melhor o outro e as suas ideias ou motivações. Esta abordagem quando adotada de forma constante no dia a dia das crianças fará com que as crianças olhem os problemas, ainda que com algum nervosismo natural à mistura, se tornem momentos mais fáceis de lidar e gerir, dado que o aumento da capacidade de se colocar e compreender o lugar do outro aumenta e cada criança passa a não estar totalmente centrada em si, para dar lugar à compreensão da outra parte, o que facilita sem dúvida alguma, o processo. Segundo, (Olmos, 2016): “Se o educador constrói vínculos (...) com base em conversas regulares sobre o que acontece na sala (...), oferece uma prática constante de enfrentar e resolver os conflitos sem negá-los, e abre caminhos na

interlocução com o outro. É vital que o educador traga para as crianças, desde cedo, a consciência dessas inter-relações e o permanente potencial de transformação na vida”.

Uma vez mais, podemos constatar o quanto é benéfico para a criança, a adoção de uma abordagem de resolução de problemas face aos conflitos pessoais entre as crianças e as suas vantagens para o desenvolvimento dos principais alicerces das relações humanas, referidos na abordagem HighScope, entre eles, a empatia.

Relativamente às crianças até aos 3 anos, a promoção da empatia passa também pela escuta da criança, pelo diálogo e pela compreensão dos seus sentimentos. O adulto deve ser a principal fonte pela qual a criança experimenta a empatia, pois para demonstrar carinho, preocupação e outras atitudes gentis, é necessário que a criança compreenda e sinta em si própria estas mesmas atitudes. Relacionada com esta afirmação, está também a ideia de que o adulto deve validar os sentimentos da criança, ou seja, ser capaz de demonstrar à criança que compreende o que ela está a sentir, principalmente nos momentos mais difíceis e frustrantes para esta, mostrando à criança que entende a causa do seu estado emocional “Eu sei que estás triste porque querias dormir com o teu peluche (...)”, “Eu sei que estás zangado pois querias andar naquele triciclo, mas podemos ir falar com o João e perguntar-lhe se já podes andar (...)”, estas formas de abordar o estado emocional da criança, revelando-lhe que somos capazes de entender o que está a sentir e reconfortando-a de alguma forma, “podem não fazer com que a criança deixe de se sentir frustrada ou triste de imediato, mas irá com certeza experienciar o que é sentir que o seu estado emocional é passível de ser compreendido” (Lester, 2015). O ideal será o adulto ser capaz de demonstrar à criança que consegue ouvi-la e entendê-la mesmo quando esta se sente de algum modo frustrada ou triste. (Lester, 2015)

Nesta etapa, o adulto pode também começar por ajudar a criança a identificar e fazer correspondência entre o sentimento e o modo como este se revela ao nível físico, através da leitura de histórias ou quando acompanha a criança na exploração de algum livro, por exemplo. Existem comportamentos, e sinais no ser humano que estão associados aos sentimentos, por exemplo, uma cara com lágrimas sugere à criança que a personagem está triste, ora, ajudar a criança a fazer estas pequenas associações entre as pistas que a personagem do livro fornece e o sentimento ao qual corresponde, irá apoiá-la na interpretação e resposta quando observar esses comportamentos na vida real. Pretende-se, portanto, que a criança possua um papel mais ativo na compreensão dos sentimentos e que o adulto passe de perguntar apenas se a personagem do livro está triste ou contente, a propor-lhe que descreva o que está a acontecer com essa personagem, exemplificando: O educador aponta para uma personagem com um ar zangado e

pergunta “Como é que achas que se está a sentir?”, e de seguida “Porque é que dizes isso?”, no final pode apoiar a criança a procurar mais razões para a tristeza da personagem e o que poderia ser feito para o animar.

“Investigadores da Universidade de Pittsburgh, descobriram que as crianças que ajudaram e compartilharam mais facilmente tinham pais que frequentemente lhes propunham que descrevessem as emoções nos livros que liam. Portanto, ajude a criança a desenvolver vocabulário promotor da empatia falando acerca dos sentimentos das personagens dos filmes que veem ou dos livros que leem juntos”.
(Lester, 2015)

Nesta compreensão o educador deve ser alguém que demonstre ter empatia, escutando, compreendendo e mostrando afeto a cada criança nas diversas situações que vão surgindo no dia a dia. Deve por isso ser uma das principais fontes, através da qual as crianças experienciam a empatia e a sentem, pelo modo como se relaciona e lida com elas. Este deve também procurar que as crianças experienciem aquilo que é a vida em comunidade, dado que “a construção dessa vivência comunitária promove uma atitude empática”, não só entre o educador e a criança, como também, entre as crianças. (Olmos, 2016)

O educador deve promover e criar momentos em que as crianças dirijam a sua atenção para o outro e também procurando que as crianças conversem e troquem experiências entre si, pois isto irá possibilitar que façam uma compreensão mais profunda do outro, na medida em que, se podem rever nas suas palavras, estabelecendo laços afetivos e de proximidade - laços estes, importantes para sensibilizar as crianças para a existência do outro e da sua dimensão afetiva.

Para além das diversidades com as quais a criança interage no contexto de jardim de infância, é igualmente importante que o educador promova outras experiências onde a criança conviva com a diferença, nomeadamente, com outros modos de ser e de estar, com outras formas de pensar e falar, com outras histórias e modos de vida, isto é possível através, por exemplo, do convite de uma avó/avô que vai à sala partilhar algo de si com as crianças, um professor ou um outro profissional de qualquer área, um grupo musical, pesquisar sobre outras culturas e modos de vida, entre outras possibilidades. Resumindo, proporcionar o encontro com a diversidade. Este encontro, por sua vez, permite que as crianças, uma vez mais, dirijam a sua atenção para o outro, apreciem o convívio e a interação com outras pessoas, se consciencializem da existência da diferença, e deste modo, aprendam a aceitar a diversidade como algo natural e intrínseco ao ser humano. Segundo, Lescher (2016) “O contato com novas culturas e novas visões de mundo traz uma ampliação do universo, sem que isso represente perda da identidade, da unidade. Ao

contrário, essas trocas são enriquecedoras para a identidade, pois permitem o aumento do repertório de ações, produzindo relações humanas mais francas, empáticas e sinérgicas.” (pág.70).

Apesar de a capacidade de empatia ser algo que se revela no ser humano desde tenra idade, é necessário que o adulto apoie a criança, aos poucos, a ir direcionando o seu olhar face ao outro e ajudando-o a estabelecer conexões afetivas com os seus pares, não esquecendo que para ser capaz de ter atitudes gentis e reveladoras de empatia, tem de ter sentido anteriormente em si essas mesmas atitudes.

Quando as crianças possuem a capacidade de empatia face ao outro, certas situações que se sucedem no dia a dia entre as crianças, como os conflitos, passam a ser vividos de forma mais tranquila e de forma menos dramática, pois, as crianças dão espaço ao outro para falar, trocam e aceitam pontos de vista e procuram soluções em conjunto. A empatia beneficia, portanto, em grande medida as relações interpessoais, facilitando-as e tornando-as aprazíveis para todos os envolvidos.

Lester (2015), afirma:

“Não só a empatia constitui a base de cada relação que as crianças irão ter, como também tem um grande impacto no seu sucesso escolar e noutros aspetos. Um estudo realizado com mais de 270.000 crianças do jardim de infância pelos alunos do Ensino Secundário, constatou que as crianças que praticavam a empatia em programas no âmbito socio-emocional, demonstravam melhorias nas suas atitudes, comportamentos e ao nível da aprendizagem”. (pág. 63)

Quando alguém é empático transmite para o outro essa forma de ser e, portanto, quando a empatia floresce entre um grupo de crianças, através do educador e das estratégias que desenvolve, é quase certo que nenhuma criança consegue ficar indiferente a este clima. As crianças criam laços fortes e de proximidade com o outro, o que gera atitudes de cuidado, respeito, compreensão, interesse, preocupação, entre outras demonstrações gentis e afetuosas. A empatia gera empatia.

Para Hoofman (2000 p.3) “a empatia é a chama da preocupação dos humanos pelos outros, a ligação que torna a vida social possível. Pode ser frágil, mas tem, seguramente, resistido a tempos evolucionários e pode continuar enquanto o ser humano existir”.

Capítulo II: Contexto de Intervenção Pedagógica

2. 1 Apresentação do Contexto de Intervenção Pedagógica

O contexto de intervenção onde decorreu a Prática Pedagógica II com localização na freguesia de Vila Verde, pertencente ao distrito de Braga, foi construído pela Câmara Municipal de Vila Verde e pertence à rede pública do Ministério da Educação. Começou a funcionar pela primeira vez no mês de setembro do ano de 2008 e insere-se no Agrupamento de Escolas de Vila Verde.

Este contexto possui 24 salas de atividades: dezoito destinadas ao primeiro ciclo do ensino básico e seis destinadas ensino pré-escolar, embora só estejam a funcionar quatro salas neste nível de ensino. Nas outras duas salas funciona atualmente a unidade de multideficiência. O Centro tem ainda um ginásio com vestiários e casas de banho com chuveiro. Apresenta um polivalente onde sempre que necessário serve de apoio à realização de diversas atividades. Possui refeitório onde são servidas refeições a todos níveis de ensino e uma cozinha apetrechada com todos os materiais necessários para o seu funcionamento. Quanto ao hall de entrada trata-se de um espaço amplo onde as crianças podem conviver enquanto esperam pelos professores. Neste espaço existe uma sala de atendimentos aos pais, uma sala de primeiros socorros, uma sala de convívio para o pessoal não docente e uma pequena secretaria.

Relativamente à área que permite às crianças viverem experiências no exterior, pode dizer-se que este é um espaço bastante amplo, com pouca vegetação; apresenta um pequeno parque infantil com escorregas e baloiços e um campo de futebol para as crianças do primeiro ciclo do ensino básico. Também existem zonas de relvado destinada às crianças do ensino pré-escolar e recentemente, foram colocados numa das zonas, pneus dispostos de várias formas, um baloiço sobe e desce, e duas mesas.

Todas as salas de atividade do Centro Escolar têm cinquenta metros quadrados de área e estão pintadas num tom cinzento claro alternando com as paredes forradas de corticite em cor branca. Contudo, cada sala tem uma porta pintada de uma cor (por exemplo na sala dois a porta é amarela). Todas as salas possuem um ponto de água e gozam de boa iluminação natural (grandes janelas rasgadas para o exterior formam um dos lados das paredes). Nas salas que se encontram no r/chão, as janelas abrem-se na totalidade para o exterior dando acesso para um relvado. Todas as salas têm aquecimento e Internet.

2.2. A Sala de Jardim de Infância (3-5 anos)

2.2.1. A Perspetiva Pedagógica: Pedagogia em Participação

A educadora titular do grupo fundamenta-se na Pedagogia-em-Participação. A Pedagogia-em-Participação situa-se na família teórica das pedagogias participativas e tem como objetivos centrais criar condições para a criança exercer o seu direito à participação. Neste sentido preconiza o direito da criança a ser apoiada por um adulto sensível, estimulante e autonomizante, promotor do envolvimento da criança no continuum experiencial e na construção da aprendizagem através de experiências interativas e contínuas (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011). Esta é uma metodologia promotora da criação de espaços e tempos pedagógicos onde as interações e relações permitam o desenvolvimento de atividades e projetos através dos quais as crianças constroem a sua própria aprendizagem e celebram as suas realizações (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011).

Nesta perspetiva pedagógica, sustentada na democracia e no respeito pela diversidade, na agência dos sujeitos e no seu direito a aprender, desenvolvem-se os eixos definidores da intencionalidade para o pensar-fazer pedagogia no quotidiano (Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2008). Estes eixos indiciam campos onde se negociam e desenvolvem propósitos e objetivos para as aprendizagens quotidianas.

A Pedagogia-em-Participação ao desenvolver intencionalidade nestes eixos promove identidades e relações sustentando o reconhecimento das similitudes e das diversidades, reconhecendo os sentidos inteligentes e as inteligências sensíveis, possibilitando a sua expressão através das linguagens plurais. A interdependência entre os eixos e a interatividade entre cada pólo desses eixos indicam quatro áreas centrais de aprendizagem experiencial (Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011,p.14): as identidades, as relações, as linguagens e os significados.

2.2.2 Caracterização do Grupo de Crianças e do Adulto Responsável

O grupo de crianças da sala dois do grupo quatro era constituído por vinte e duas crianças, cujas idades se compreendiam entre os três e os cinco anos. Das vinte e duas crianças, nove eram do sexo feminino e treze eram do sexo masculino, sendo que das nove raparigas três integraram pela primeira vez este ano letivo, também elas com idades diferentes (3 e 5 anos), e dos treze rapazes, um integrou o grupo pela primeira vez este ano (com a idade de três anos).

Trata-se, portanto, de um grupo de crianças heterogéneo e, portanto, com necessidades, saberes, experiências pessoais, gostos e ritmos diferentes que exigem uma prática educacional adequada e respeitadora dessa diversidade. Esta particularidade possibilitava às crianças uma vivência em grupo muito enriquecedora, na medida em que, as crianças interagiam e aprendiam desde cedo a lidar com a diversidade, pois, para além das características relacionadas com a personalidade de cada um, as crianças lidavam também com as características subjacentes às diferentes faixas etárias. A educadora responsável tinha como um dos principais objetivos da sua prática pedagógica, a criação de fortes laços afetivos entre as crianças, aproximando-as e apoiando-as a compreender e a viver com esta diversidade, e tal como afirma, Oliveira-Formosinho, (2015, p.9) “ (...) a diferença do outro não é uma barreira, pois a convivialidade do arco-íris de identidades plurais ajuda a aprender a desenvolver limites permeáveis”.

Em síntese pode dizer-se que, de forma geral, todas as crianças deixavam transparecer nas suas ações, bem como, na sua postura e atitude, a felicidade, o interesse, a curiosidade e o entusiasmo ao longo de todo o desenrolar da sua rotina diária.

Ao nível das interações entre adulto-criança, eram visíveis os laços afetivos que uniam as crianças ao adulto responsável, na medida em que, o adulto constituía para a criança um ser de confiança, com o qual sentiam que podiam contar para qualquer situação que surgisse no seu dia a dia na sala. As crianças – principalmente as que já acompanham o grupo e a educadora desde a entrada no jardim de infância - demonstravam sentir um grande à vontade para serem autênticas, espontâneas, partilharem receios, alegrias e conquistas. O educador, observador atento das ações das crianças, procurava adequar a sua interação às especificidades de cada uma e respeitar a criança no que a isto diz respeito.

As interações adulto-criança, são alvo de um grande investimento por parte do educador que se sustenta em pedagogias participativas, entre elas a Pedagogia em Participação, sendo que a qualidade das relações e interações tem aqui um papel central. Era, de facto, notável a cumplicidade, a proximidade e o respeito nas interações que envolviam o adulto e a criança.

Ao nível das interações entre as próprias crianças, eram visíveis também os efeitos da promoção de um clima favorecedor de relações interpessoais positivas, na medida em que, as crianças, principalmente as que acompanham o grupo desde a entrada no jardim de infância - revelavam determinadas atitudes demonstrativas de uma grande tolerância perante o outro, e este facto, revela-se na escuta atenta e interessada perante, por exemplo, situações em que outras crianças se encontravam a partilhar alguma coisa com o grupo e nas interações positivas entre as crianças mais velhas e as mais novas, onde as mais velhas apoiavam os mais novos em diversos momentos da rotina e as convidavam para participar no trabalho nas áreas, no tempo de escolha livre.

A grande maioria das crianças, olhava a partilha de materiais e de espaço com naturalidade, e a ocorrência de conflitos raramente se devia a estes aspetos- normalmente, os conflitos existentes ocorriam no tempo de trabalho nas áreas, quando alguma das crianças possuía uma ideia diferente da tarefa que pretendia levar a cabo, por exemplo. No entanto, na maior parte das vezes as crianças conseguiam chegar a um consenso e recorrer a estratégias de resolução de problemas e se não conseguissem resolver o problema entre si, comunicavam ao responsável do dia, ou em último caso ao adulto. A entreajuda entre as crianças era frequente nos momentos de trabalho, para além disso, as crianças gostavam de trabalhar colaborativamente ou com vista a um mesmo objetivo.

Eram notáveis os laços de cumplicidade e afeto, sobretudo, entre as crianças mais velhas que já se conhecem há mais tempo, para além disso, as crianças mais velhas revelavam um grande carinho e cuidado acrescido pelas crianças mais novas.

Pode afirmar-se, no que toca às interações, que este contexto era promotor de um clima assente em relações autênticas. De acordo com Carl Rogers (1983) a autenticidade é:

“uma transparência visível no sujeito facilitador da aprendizagem, um desejo de ser pessoa, de ter e de viver os sentimentos e pensamentos do momento. Quando esta veracidade inclui apreço, carinho, confiança, respeito pelo aprendiz, o clima para que haja aprendizagem fica fortalecido. Quando inclui um escutar sensível, não enviesado, empático, então existe de facto um contexto libertado, estimulantes de aprendizagens auto-iniciadas e de crescimento. Confia-se ao aluno o seu desenvolvimento” (p.133).

Estas relações são construídas ao longo de todos os tempos da rotina, com a promoção da participação ativa da criança, a constante interação entre o adulto e as crianças e criança-criança, a troca e a partilha de experiências pessoais e de aprendizagens, o respeito pelos direitos da criança. Segundo, (Oliveira-Formosinho e Formosinho, (2015, p.6), o educador que se

fundamenta na Pedagogia em Participação, promove “(...) o envolvimento da criança no continuum experiencial e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua”, reconhecendo o direito da criança à participação “como o direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante por parte da educadora”.

2.2.3 Apresentação do Ambiente Educativo

2.2.3.1. Espaço Pedagógico da Sala de Atividades

A sala de atividades (ANEXO B, fig.1) concede a quem o frequenta uma sensação agradável de bem estar, pela sua luminosidade natural, ambiente puro e organizado, na medida em que, as amplas janelas que permitem o acesso ao exterior oferecem luz natural, bem como, a possibilidade de arejamento e os materiais estão nos locais apropriados, existindo, portanto, um bom equilíbrio entre o espaço de que a sala dispõe e os móveis e materiais existentes na sala.

No que toca à organização do espaço pedagógico, a divisão em áreas e a colocação dos diversos materiais é uma das primeiras formas de intervenção da educadora na Pedagogia-em-Participação. Para cumprir e respeitar este objetivo, a sala está dividida em espaços diferenciados, devidamente demarcados e identificados. As áreas que podemos encontrar nesta sala são: a área do faz de conta, a área das construções, a área dos jogos, a área da expressão plástica e área das ciências e experiências e área biblioteca.

As áreas, por sua vez, estão apetrechadas de materiais adequados com a área em questão e com as diferentes faixas etárias, caracterizando-se, para além disso, por serem materiais interessantes, estimulantes, que oferecem à criança várias formas de jogo. Na área do faz de conta, as crianças têm a oportunidade de desenvolver o seu trabalho em torno de materiais como, móveis de cozinha com os devidos utensílios e outros materiais, muitos deles de desperdício: “uma das formas através das quais os adultos podem apoiar os interesses das crianças é a do fornecimento de “materiais de desperdício” (Hohmann & Weikart, 2011, p.174), estes eram acrescentados pela educadora ou pelas crianças que trazem de casa, entre eles, caixas de ovos, caixas de cápsulas de café, pacotes de bolachas, entre outros. No restante espaço, as crianças encontravam ainda bonecas que representam características diferentes entre si, refletindo assim a diversidade humana, encontravam também uma grande variedade de materiais reais (como máquinas fotográficas, telemóveis, balança de alimentos, chaves, roupa e acessórios...), tal como afirmam Hohmann & Weikart (2011), “as crianças preferem as coisas ‘a sério’, provavelmente

porque vêm os adultos em casa usarem colheres, tijelas, passadores e por aí adiante, e o impulso para imitar as acções dos adultos é muito forte” (p.189).

Na área das construções as crianças tinham oportunidade de desenvolver o seu trabalho em torno de blocos de diferentes formas e tamanhos, legos, miniaturas diversas representativas de pessoas (pessoas com diferentes características, entre elas, sexo, idade, tons de pele, portadoras de deficiência...), animais (selvagens, domésticos, aquáticos, dinossauros...). Nesta área as crianças dão asas à sua imaginação e representam vários mundos possíveis, através de construções, frequentemente tridimensionais, tendo por isso uma área ligeiramente alargada relativamente às restantes.

Na área dos jogos, as crianças tinham acesso a jogos de diferentes características, e adequados à sua faixa etária, desde jogos que promovem a motricidade fina, a jogos de encaixe, sequência, associação, puzzles de diferentes níveis de dificuldade, jogos com números e letras, entre outros. A mesa central e o armário sem portas davam apoio a esta área.

Na área da biblioteca as crianças tem a oportunidade de voltar a encontrar-se com livros anteriormente explorados, e ter novos encontros com livros de histórias, de investigação, de adivinhas, de lengalengas, entre outros, em que todos eles se encontram organizados consoante a sua finalidade - desta forma o espaço torna-se um promotor da autonomia da criança, na medida em que, facilita a relação entre as crianças e os materiais -, para além disso a criança podia dramatizar, contar histórias, utilizando os fantoches. A área dispunha ainda de cadeiras, uma sofá, tapete e almofadas para a tornar a área mais aconchegante e de um computador com ligação à internet, onde as crianças podiam realizar jogos, ouvir histórias, pesquisar assuntos do seu interesse, ouvir músicas, etc.

Na área da expressão plástica as crianças tinham a oportunidade de representar as suas ideias e dar asas à sua imaginação, através das várias técnicas que os materiais existentes (cavelete, materiais de pintura e impressão, vários tipos de papel, materiais de escritório, materiais de desperdício, materiais do dia a dia...) possibilitam, o recorte, a pintura, a colagem e a modelagem, por exemplo. Nesta área as crianças desenvolvem competências como a atenção, concentração, o envolvimento na tarefa, a autonomia e a responsabilidade no que toca ao uso cuidadoso dos materiais e à sua posterior organização, e no que toca à responsabilidade em terminar as tarefas iniciadas pela criança. Durante o trabalho nesta área a educadora responsável promovia o desenvolvimento do sentido estético, criativo e crítico, e ainda, a confiança e auto-estima da criança, bem como, a sua capacidade de reflexão.

A área das ciências e experiências ocupa três prateleiras de um móvel e as crianças utilizam a mesa central para desenvolver o seu trabalho. Nesta área as crianças encontram provetas, ampulhetas, lupas, ímanes de diversas formas e tamanhos, recipientes de diferentes tamanhos com superfície de aumento, binóculos, pedras diversas, conchas, entre outros.

Durante o trabalho das áreas, era permitido que as crianças circulassem na restante área da sala, e transportassem materiais de umas áreas para as outras, enriquecendo ainda mais o trabalho desenvolvido (era frequente que as crianças que se encontravam na área do faz de conta, comunicassem com as crianças da área da biblioteca e combinassem entre si de que iriam até esta área para por exemplo, assistir a um teatro ou levar os filhos à escola), ainda que, respeitando as áreas que necessitavam de mais tranquilidade para o trabalho ser desenvolvido na sua plenitude e com a condição de que no final, os materiais regressassem à área correspondente.

Os materiais apresentavam-se acessíveis e a maioria das crianças sabia onde encontrar os objetos e materiais, apoiando assim a tomada de iniciativa das crianças, onde de forma independente podiam ter acesso aos materiais e voltar a arrumá-los nos locais, sendo concedida à criança a oportunidade de vivenciar o sucesso e a sensação de que é sentir-se capaz de iniciar e terminar coisas pela sua própria iniciativa.

A sala de atividades dispunha ainda de aparelhos eletrónicos de som, um aquário com duas tartarugas, instrumentos musicais, e ainda armários com portas, onde a educadora mantinha outros materiais (a maioria uma extensão dos que já existiam na sala, como livros, instrumentos musicais, materiais de apoio à área de expressão plástica, entre outros).

Concluindo, pode afirmar-se que este era um espaço pedagógico pensado e organizado tendo em conta o grupo de crianças, as suas necessidades, os seus interesses e faixas etárias. Para além disso, as alterações realizadas neste espaço, contavam sempre com a opinião das crianças, fornecendo-lhes assim a informação de que aquele era também o seu espaço e não apenas do adulto, e ainda, o espaço existente nas paredes encontrava-se preenchido por diversas produções realizadas pelas crianças (do presente ano letivo e também alguns trabalhos de crianças dos outros anos), o que transmitia às crianças uma sensação agradável de pertença, bem como, a ideia de que a educadora responsável valoriza a criança e as suas produções. Para além das produções das crianças, encontravam-se também, o quadro dos direitos e deveres e o quadro dos tempos da rotina, realizado com a colaboração das crianças, constituindo uma forma de as crianças exercerem uma vez mais o seu direito à participação ativa e reflexiva. A educadora responsável avalia sistematicamente a “pedagogicidade humanizante dos materiais que utiliza”, uma vez que, “as experiências das crianças com os objetos constituem-se em transações em que

as identidades se vão constituindo como realidade em permanente mudança” Oliveira-Formosinho e Formosinho (2015, p.21).

2.2.3.2 Rotina Diária da Sala de Atividades

Os tempos da rotina diária (ANEXO B) deste contexto pedagógico estão pensados de forma a respeitar os princípios orientadores da Pedagogia em Participação, onde os principais objetivos são “os do envolvimento na experiência e construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2015, p.3), para tal, estes tempos são estruturados partindo do ponto de vista de que a “imagem da criança é a de um ser com competência e atividade” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2015, p.3,4).

Tal como sucedia com o espaço pedagógico, também a rotina se encontra organizada segundo as preferências e motivações das crianças, e ainda que, não houvesse um tempo dedicado ao descanso, eram respeitados os seus sinais de cansaço (facto mais visível por parte das crianças mais novas) e sempre que necessário a criança nesta situação podia dirigir-se para área da biblioteca, onde tinha um sofá e uma manta, possibilitando-lhe o descanso e conforto. De notar que o bem-estar físico e emocional era constantemente assegurado pelo adulto responsável.

Pode afirmar-se que era uma rotina consistente, pois, os seus tempos eram estruturados, definidos e respeitados diariamente, o que contribui para que as crianças a conheçam de forma plena e a encarem “como uma série previsível de acontecimentos” (Hohmann, Banet & Weikart, 1992, p.81) e flexível, pois, pelo que tive oportunidade de constatar, sempre que assim fosse necessário os tempos da rotina eram alterados e sempre que isto acontecia as crianças eram convidadas pelo adulto a participar nesta alteração. Crianças e educadora, discutiam acerca do tempo que poderia ser alterado de forma a ir de encontro com as necessidades do trabalho a realizar em determinado dia, facto, que também se relaciona com a perspetiva pedagógica em que a educadora se sustenta.

Os tempos de atividade da criança são exercidos em colaboração com os pares e com o(a) educador(a) ao nível de todas as dimensões da pedagogia e, muito especificamente, no âmbito da planificação, execução, reflexão das atividades e projetos.

Na Pedagogia em Participação o momento de planificação, cria condições para que as crianças exerçam o direito de se escutarem a si mesmas, para posteriormente definirem as suas intenções relativamente ao trabalho que pretendem realizar nas áreas e para escutarem as intenções dos outros. Segundo, (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2015 p.23), “planificar é dar

à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta que fez de si”, constituindo assim um “processo humanizante”, onde a criança sabe que é assegurada a escuta de si e dos outros, o que contribui para a construção do ser, de laços e do sentimento de pertença. Este momento contribui ainda para a conquista de competências em torno da definição de propósitos e intencionalidades e da tomada de decisões, e onde a educadora responsável “cria *habitus* de incluir os propósitos da criança e negociar as atividades e projetos promovendo uma aprendizagem experiencial cooperativa”. (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p.23). Neste momento, as crianças têm também o direito de convidar outras crianças a fazer parte do seu projeto.

No tempo de atividades e projetos as crianças dão vida às intencionalidades definidas no momento anterior, onde recorrem aos materiais pedagógicos presentes nas áreas para dar início a essas intenções, compreendendo assim, a forma como o pensamento e a ação se complementam. Para além disso, as crianças experimentam, criam e constroem aprendizagens múltiplas através da sua interação com os materiais. De acordo com a educadora, o desempenhando diversos papéis (pai, mãe, filho/a, médico/a, professor/a...), construindo mundos possíveis (quintas, pontes, aeroportos, pistas de corrida, oceanos, selvas...), dando seguimento às atividades inacabadas, a criança vai tomando consciência de si como fazedora de coisas, como inventora de outras realidades que se tecem com pequenos fios impregnados de entusiasmo e de imaginação.

No tempo de reflexão, o responsável do dia escolhe entre as crianças aqueles que vão partilhar com o restante grupo aquilo que desenvolveram durante o momento de atividades e projetos, sendo que este é mais um tempo que promove a comunicação, a partilha e a escuta de si e do outro, na medida em que, a criança fala sobre o que realizou, o modo como o realizou e com quem - conversando ainda, sobre as dificuldades que surgiram e como as superaram - segundo a educadora, a partilha do que fizeram, como fizeram, com quem fizeram, os problemas que enfrentaram, como os resolveram é uma forma de compreender que a vida se constrói com base em tomadas de decisão, em desafios que se enfrentaram e de responsabilidades que se assumiram. Este é um momento privilegiado, onde a criança enfrenta o seu trabalho de uma outra perspetiva, falando do que realizou a criança partilha com o outro experiências e saberes importantes, sentimentos, desafios, conquistas e descobertas. No final as crianças que escutaram a reflexão dos seus pares, têm o direito a realizar uma questão e uma apreciação, o que promove uma dose dupla de motivação, tanto para a criança que escuta como para a que foi escutada - a riqueza deste momento parece-me inquestionável dada as dimensões que consegue alcançar,

cultivando, assim “o ser, os laços, a experiência e o significado”. Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011. p.9).

Os restantes momentos - acolhimento, momento (inter)cultural, hora de..., momento de pequeno grupo e conselho - são sustentados igualmente nos princípios de democracia e participação que caracterizam a Pedagogia em Participação, onde uma vez mais as interações e a aprendizagem seguem de mãos dadas, onde o saber, a experiência e a cultura das crianças e das suas famílias se funde com o conhecimento e cultura do profissional, o que significa a expansão do universo de conhecimentos da criança, a origem de novas aprendizagens, a construção da identidade e a criação de laços “com as coisas, as situações, as pessoas”. (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p.7)

2.2.4 Objetivos da Intervenção Pedagógica

O Projeto de Intervenção Pedagógica tem como principal objetivo o de apresentar diversas situações reveladoras da empatia e a sua respetiva análise, no sentido, de demonstrar e partilhar com a comunidade de interessados na área da educação de infância, as experiências vividas em contexto real que mostram, por um lado, como o adulto responsável promove a capacidade de empatia e por outro, as atitudes das crianças em diversas situações que demonstram que se encontram a desenvolver esta capacidade.

O objetivo será também o de, após analisar estas situações e desvendar os seus significados, fazer uma síntese do modo como a educadora promove esta capacidade junto das crianças, explicitando o diálogo que surge entre a perspetiva pedagógica na qual a educadora se sustenta, a Pedagogia em Participação, e a crença de que se trata igualmente pertinente, desenvolver a capacidade de empatia, assim como outros importantes alicerces para a construção de relações sociais positivas, como a autonomia, a confiança em si próprio, nos seus pares e no adulto e a iniciativa. Em conjunto, os principais eixos pedagógicos da Pedagogia em Participação e as estratégias levadas a cabo pela educadora, funcionam como um todo, onde teoria e crenças e saberes pessoais se cruzam, tendo em vista a qualidade das relações que a criança estabelece e a sua aproximação face ao outro.

Capítulo 3: O Despoletar da Empatia. Análise de situações reais.

Neste capítulo serão apresentadas as situações observadas e registradas no decorrer do estágio que documentam por um lado algumas intervenções por parte do educador que contribuem para a criação de um clima promotor da empatia, nas quais as crianças são convidadas a refletir em diversas situações sobre as suas atitudes e sentimentos, onde a educadora dialoga com as crianças, as escuta e partilha também o que pensa e sente com estas. Ainda algumas atitudes das crianças que revelam que se encontram em processo de desenvolvimento desta capacidade, demonstrando dirigir a sua atenção para o outro, revelando preocupação em ajudar os seus pares e a resolver problemas de forma eficaz com base na discussão de ideias e aceitação de pontos de vista.

3.1 Mostrando como o Adulto Responsável Promove a Empatia

Situação I

Tempo da Rotina: Conselho (grande grupo)

Dia 17 de Janeiro de 2018; 15:25h

Intervenientes: Educadora, T.A (5 anos), D. (5 anos), L. (5 anos)

Descrição:

No Conselho, após as crianças partilharem aquilo que apreciaram mais e menos no seu dia, entre outras questões como, os conflitos que surgiram e o sucesso (ou não) da sua resolução e o intercâmbio de experiências ocorridas durante a rotina, a educadora relembra uma situação ocorrida naquele dia:

Educadora: “Hoje o T. teve de sair um bocadinho da área das construções, pois, estava agitado e a falar muito alto...Mas quando lhe pedi que saísse até se acalmar, fui justa com o T. não fui?” - refere, dirigindo o olhar para o grupo e para T.

O grupo, incluindo o T., abana a cabeça para cima e para baixo, demonstrando que concorda com o que a educadora disse.

Educadora: “Vocês sabem o que é ser justa?”- pergunta. “Vamos ver ao dicionário” – Sugere

Após lerem no dicionário o significado da palavra “justa” educadora e grupo, prosseguem com o diálogo e a educadora diz o seguinte:

Educadora: “Por exemplo, D., quando és o responsável e falas um bocado mais alto para os meninos. És injusto?”

D. (5 anos): Não. Tu também não és!

Educadora: “Mas sentes-te bem quando tens de falar mais alto?”

D.: Não.

Educadora: “Pois, eu também não me sinto nada bem quando tenho de falar mais alto” - refere com um ar triste e olhos postos no chão. “Quando os meninos estiverem a falar mais alto o que fazemos?”

T.A (5 anos): “Temos de fazer pouco barulho”

Educadora: “Mas como é que temos de fazer para voltar a ter a linguagem da paz?”

D.: “Ouvir o coração!”

T.A: “Respeitar as regras!”

L. (5 anos): “Temos de portar bem!”

Educadora: “L., gostava que me explicasses o que isso quer dizer.”

L.: “Respeitar as professoras, as regras, os responsáveis e os ajudantes. E a Dona Lurdes e também a Maria!”

T.A: “E temos de abrir a gaveta da paz e do amor! Às vezes eu estou com a gaveta da raiva aberta...” -Explica T.A

D.: “Então fechas essa gaveta e abres outra!” -

Educadora: “Pois é, às vezes estamos zangados e falámos mais alto, a professora também se zanga às vezes. Mas mesmo quando estou zangada continuo a gostar muito de vocês e quero que saibam que cabem todos no meu coração!”

Análise:

Esta é uma situação que ocorre com frequência no dia a dia das crianças, onde educadora e crianças discutem e partilham os seus pensamentos em relação às diversas situações que acontecem nos vários momentos da rotina, neste caso em concreto, discutem sobre aquilo que poderá ser feito quando adulto ou crianças está mais irritado e/ou a falar mais alto. Neste diálogo a educadora questiona as crianças sobre o que poderá ser feito, em situações de mais stress ou agitação, para a criança regressar à tranquilidade e as crianças, por sua vez, demonstram

reconhecer os meios que podem utilizar para regular as suas emoções. As crianças reconhecem que é necessário pensar nas regras da sala, respeitar todas as pessoas na sala e como diz D. “ouvir o coração” e T.A “abrir a gaveta da paz e do amor”. As crianças reconhecem que é necessário recorrer à “linguagem da paz” nos momentos em que os seus sentimentos estão instáveis, no entanto, também reconhecem que por vezes é natural no adulto ou na criança que as emoções se destabilizem e que algumas atitudes, como falar mais alto, por exemplo, advêm dessa destabilização, D., quando responde à pergunta inicial da educadora “Por exemplo, D., quando és o responsável e falas um bocado mais alto para os meninos. És injusto?”, e ele responde “Não. Tu também não és”, reconhece que o facto de por vezes, a educadora ou ele próprio, falarem mais alto não quer dizer que estejam a ser injustos para com a outra pessoa. Parece aqui haver a compreensão de que, no geral, as crianças entendem que os sentimentos trazem por vezes consigo atitudes que são exteriorizadas através de múltiplas formas - esta compreensão deve-se a um trabalho contínuo por parte da educadora em torno do diálogo acerca dos sentimentos e das atitudes e comportamentos humanos, tal como sucede neste momento. Como é perceptível, durante o diálogo, as crianças, a Educadora, D. e T.A, utilizam expressões específicas para representarem as suas ideias, como “ a linguagem da paz” ou “abrir a gaveta da paz e do amor”, na base desta forma de comunicar e falar sobre os sentimentos, encontra-se uma obra de leitura denominada “O Pássaro da Alma” de Michal Snunit (AnexoC.), este é um livro que aborda as emoções humanas de forma simples, através de uma metáfora, onde a personagem principal, o Pássaro, fala acerca das várias gavetas que se encontram no interior da sua alma, cada uma delas contém uma emoção e quando algumas delas se abrem coisas diferentes acontecem, consoante o sentimento em questão. É visível através das intervenções de T.A e D., o impacto que esta obra tem sob as crianças e como a utilizam como recurso para diversas situações que acontecem no seu dia a dia. Esta obra acompanha a ação da educadora no seu trabalho junto das crianças no que diz respeito a estratégias que utiliza para apoiar as crianças a desenvolverem conhecimento em torno dos sentimentos, para as apoiar a compreender as suas emoções e as atitudes que delas advêm, bem como para fornecer às crianças estratégias de autorregulação das emoções e como podemos ver através da intervenção de D. quando aconselha T.A “Fecha essa gaveta e abres outra!”, revelando que já se apropriou de estratégias, neste caso, adquiridas através da leitura deste livro e da forma como a educadora partilha esta história com as crianças.

O diálogo termina, com a partilha dos sentimentos da educadora, que afirma perante as crianças que o sentimento de amor e carinho que sente por elas não desaparece quando esta se zanga com alguma situação em que as crianças estejam envolvidas. É perceptível através desta

situação as principais intenções da educadora com este diálogo: escutar as crianças acerca da sua opinião sobre o sucedido no momento ocorrido com T. e sobre as formas de controlar as emoções e partilhar com as crianças aquilo que sente quando por vezes também fala mais alto, e por último, comunicar às crianças os seus sentimentos em relação a estas.

Situação II

Tempo da Rotina: Momento inter(cultural)hora de... (grande grupo)

Dia 20 de Dezembro de 2017; 14:15h

Principais intervenientes: Educadora, M. (4 anos), G. (3 anos)

Descrição:

As crianças encontravam-se em tempo de grande grupo, sentadas em roda no espaço da área das construções, quando a educadora se apercebe de algum mal estar por parte de M., ao dirigir a sua atenção para esta situação percebe que M. se sente um pouco incomodado, pois G. está sentado de forma muito próxima a este, tocando-lhe com o seu joelho no dele. Através de uma expressão facial e corporal (cara de zangado e braços cruzados), a educadora percebe que M. está realmente incomodado e decide intervir:

Educadora: “M. o que é que se passa?”

M.: “É o G.! Ele está aqui quase em cima de mim!”

Educadora: “M., escuta... O G. é mais novo do que tu, ainda está aprender as regras da nossa sala...Tu não te lembras quando no ano passado tu eras assim pequenino como ele? Quando também ainda estavas a aprender?”

M. ainda com os olhos a olhar para o chão, afirma com a cabeça e diz “Lembro... pois, ainda é pequenino professora! - e vai levantando o olhar e a sua expressão vai ficando mais sorridente.

Educadora: “Então já te sentes capaz de voltar a sentar-te na roda perto do G.? Queres dar-lhe um abraço agora que te sentes mais em paz?”

M.: “Sim” e vai para junto de G. e abraça-o.

O grupo entusiasmado com a situação bate palmas e M. afirma também entusiasmado: “Ei parece que estão todos a adorar-me!”

Análise:

A intervenção da educadora nesta situação teve um papel muito importante, na medida em que, inicialmente observou a situação e pensou como poderia agir e que estratégia utilizar tendo como principal intenção que aquela situação pudesse promover uma reflexão para M. de forma, uma vez mais, a promover o desenvolvimento da capacidade de a criança ser capaz de se descentrar e dirigir a sua atenção para o outro.

Por um lado temos G. de três anos, que se encontra numa fase de desenvolvimento distinta de M. e das restantes crianças mais velhas (relembro que se trata de um grupo heterogéneo em que as idades variam entre os três e os cinco anos), e que por isso, possui diferentes formas de estar e de agir que vão de encontro às características da sua idade, e por outro, temos o M. de quatro anos, que apesar de já ter adquirido algumas competências ao nível da socialização com os pares e o modo de estar em sala, bem como outras perceções ao nível do funcionamento do dia a dia na sala, está também no início deste que é um processo longo e contínuo de desenvolvimento desta capacidade, processo este que as crianças mais velhas já viveram e continuam a viver. No entanto, podemos ver como uma simples estratégia, porém, baseada em conhecimento teve um resultado duplamente positivo: M. por momentos, lembrou que também ele já foi como G. e com a ajuda da educadora lembrou também que na idade de G. ainda estava a aprender as regras da sala, este simples facto, apoiou M. a colocar por momentos de parte aquilo que estava a sentir, e levou-o a dirigir a sua atenção para G. e a pensar que um dia também ele foi “pequenino”- revendo um pouco de si no seu colega- e no final, após a intervenção da educadora e do abraço a G., M., sente o entusiasmo e reconhecimento por parte dos seus colegas que o aplaudiram, e assim, se tornou num momento com um impacto positivo para esta criança (e para todo o grupo) que aos poucos vai percebendo o quanto é agradável e vantajoso ser gentil para os seus pares.

3.2 Mostrando como as Crianças Revelam Empatia

Situação I

Dia 18 de janeiro de 2018

Tempo da rotina: Atividades e Projetos

Crianças: L. (5 anos) G. (3 anos)



Fig.1 e 2

Descrição:

No momento de planificação, L. planifica ir para a área das construções, a sua principal intenção é a de utilizar a casa em madeira disponível nesta área e depois continuar a construir o espaço envolvente e colocar as pessoas em casa, os seus meios de transporte, entre outros pormenores. L. decide convidar G. para trabalhar consigo neste projeto. Logo no início do trabalho, L. tem a intenção de colocar uma placa de madeira dentro de casa (a qual é parte integrante da casa para criar um segundo piso, contudo pode ser retirada), no entanto, G. parece negar a intenção do colega e ter outros planos, e retira a placa de madeira, L. volta a pegar na tábua e coloca-a dentro de casa de novo, dizendo: “Não G. a placa tem de ficar aí!”, G., persiste e volta a retirá-la. L. começa a ficar um pouco frustrado, mas não persiste em mostrar a G. o porquê de ser importante manter a placa, ao que decide tentar formular uma explicação para apoiar o seu colega a entender o porquê de a placa ter de ficar ali: “A placa tem de ficar aí porque aqui em baixo vai ser a garagem. E em cima vão ficar as pessoas”. G. não volta a retirar a placa. Os dois continuam a trabalhar em conjunto, sem a ocorrência de conflitos cuja resolução necessite do apoio do adulto.

Análise:

O facto de se tratar de um grupo heterogéneo permite que as crianças vivam de várias formas a diversidade, neste caso, tratam-se de duas crianças com idades distintas e por isso, características diferentes entre si, tais como a forma de comunicar, a forma de levar a cabo as suas

intenções, entre outras. No entanto, L. que já traz consigo algumas competências ao nível das interações com os pares e que consegue já entender que as crianças mais novas possuem formas de ser e estar diferentes da sua, procurou ter uma atitude tolerante em relação à persistência de G. em querer retirar a placa, explicando-lhe a sua intenção e demonstrando que é capaz de ser paciente. Poderia haver outras formas de resolver esta questão, no entanto, é compreensível que trocar ideias com os mais novos se pode revestir de uma maior complexidade para as crianças mais velhas, contudo, não é por isso que L. desiste de trabalhar com G., pelo contrário, tentar ser compreensivo com o seu colega e explicar-lhe a sua intenção de forma a que o trabalho possa continuar. A atitude de tolerância para com os pares, demonstra que L. se encontra a adquirir uma série de competências sociais, entre elas a empatia, na medida em que, para haver tolerância e respeito face ao outro e às suas atitudes, é necessário sentir com o outro, neste caso, L. sabe que também ele já foi mais novo como G. e que agora é a sua vez de apoiar os mais novos e ser paciente, tal como um dia as crianças mais velhas o apoiaram a ele, constituindo-se assim um ciclo, o ciclo da empatia, onde um dia será G. a revelar preocupação e a apoiar os seus colegas mais velhos, uma vez que tal como L., cresce e evolui envolvido num clima altamente favorável desta capacidade.

Situação II “Deixa o T.A dar a sua explicação agora”

Dia: 19 de janeiro de 2018

Tempo da rotina: Tempo de Acolhimento

Principais intervenientes: D. (5 anos), T. (5 anos), L. (5 anos), T.A (5 anos)

Descrição:

No tempo de Acolhimento a educadora pede a opinião às crianças sobre o sítio onde colocar o cartaz do Sistema Solar. A educadora permite que primeiro o grupo observe o cartaz, e as quatro crianças foram as que neste momento se interessaram por observar de forma mais atenta o cartaz. Uma vez que, nas últimas semanas as crianças se tem envolvido em diversas questões sobre o tema dos dinossauros, e o acontecimento que levou à sua extinção, este cartaz dá origem a mais uma discussão. As crianças conhecem já as teorias existentes para a extinção dos dinossauros, entre elas, a queda de um meteoro. Contudo, a educadora questiona as crianças em relação ao modo como o meteoro caiu no planeta Terra. T. é o primeiro a explicar o seu ponto de vista, dizendo que o meteoro foi lançado pelo Sol e foi em direção ao Planeta Terra. Logo de seguida, D., intervém:

D.: “T., mas olha, eu penso que os extraterrestres criaram aqui uma oficina” (apontando para o Sol), “e arranjaram um meteoro e o meteoro foi, passou pelos planetas todos até chegar à terra!”

T.: “E depois veio para aqui” (apontando para um planeta)

D.: “Assim: Vuuummmmm” Indicando o percurso do meteoro com o dedo. De seguida afirma: “Também penso que eles tinham uma perfuradora, perfuraram e depois mandaram o meteoro por aqui e o meteoro entrou e ficou!” - aponta para o Planeta Terra.

L.: “E eu penso que o meteoro foi por aqui, passou à volta destes países (apontando para os planetas) e depois foi para a Terra, acho eu.”

D.: “E tu T.?”

T.: “Mas, mas...”

D.: “O que é que tu pensas como é que veio o meteoro?” Dirigindo-se para T..

T.: “Acho que os extraterrestres empurram (desde o Sol) para aqui (apontando para o Planeta Terra)”

L.: “Mas o meteoro...”

D.: “Deixem o T.A dar a sua explicação agora!”

T.A: “Este era o Planeta das focas...”

T.: “Dos pinguins!”

T.A: “Não não”

D.: “Era dos pinguins e das focas..., mas olha como é que veio o meteoro? Como é que pensas que ele veio?”

S. que estava perto do grupo decide intervir, ao que D. exclama: “S. deixa o T.A falar!” L.: “Deixa o T.A falar S.! É ele que ‘tava’ a falar”

D.: “Nós ‘tamos aqui a discutir um assunto, vai para o teu lugar se faz favor.”

S. volta ao seu trabalho e a discussão entre as quatro crianças continua.

Análise:

Este é um momento que exemplifica uma situação de discussão, troca e partilha de ideias entre algumas das crianças deste grupo. A partir da leitura deste excerto conseguimos adquirir a percepção de que as crianças levam a cabo uma discussão baseada na formulação de teorias para explicar como o meteoro atingiu a Terra e conseqüentemente, levou a extinção dos Dinossauros. Entusiasmadas, as crianças querem intervir de forma sistemática, D., L., e T., são aqueles que inicialmente mais intervêm, e T.A, encontra-se igualmente interessado e empolgado revelando, por vezes, querer também intervir, contudo, os seus colegas intervêm de forma mais rápida e ativa e T.A volta a retomar uma atitude de escuta. No entanto, D., mediador atento e ativo desta conversa, percebe que é necessário dar oportunidade a T.A de também partilhar as suas ideias, quando refere: “Deixem o T.A dar a sua explicação agora” está a criar condições para que T.A dê também a sua opinião. Para além disso, reformula várias vezes a questão para apoiar o pensamento dos seus colegas, como quando por exemplo, refere: “O que é que tu pensas como é que veio o meteoro?”, e gere as intervenções dos seus colegas: “E tu T.?”. Ora, esta capacidade de mediar uma situação, de mediar as interações, revela por parte de D. um profundo reconhecimento do outro, das suas necessidades, da consciência de que o outro é também um ser de direitos, e esta consciência traduz-se em atitudes reveladoras de sentido de justiça e na ideia de que é necessário haver igualdade de oportunidades. No final, quando S. intervém antes de T.A continuar a partilhar as suas ideias, também L., sente que deve interceder, dizendo “S. deixa o T.A falar! É ele que ‘tava a falar!”. Parece-me claramente que estas atitudes só são possíveis quando a criança adquire a consciência do outro e sente juntamente com o outro.

Situação III: “Eu abro uma exceção!”

Tempo da rotina: Planificação

Dia 22 de janeiro de 2018

Principais intervenientes: Educadora, L. (5 anos); A. (5 Anos)

Descrição:

No tempo de Planificação, L. (responsável do dia), partilha com os restantes a sua planificação e aqueles que vai convidar para trabalhar consigo:

L.: “Vou para a área do faz de conta. Vou ser o pai, preparar o jantar e cuidar dos filhos e vou convidar, a S., a B. e a D.L”.

S., B. e D.L aceitam o convite de L., e outras crianças do grupo elaboram também as suas intenções para o trabalho nas áreas naquele dia. Existe uma outra criança, a A. que partilha com os colegas que quer ir para a área do faz de conta, posto isto, a educadora relembra e propõe:

Educadora: “Já estão quatro meninos no faz de conta... Existe alguém que vá mais vezes para o faz de conta que queira dar a vez à A.?”

L., intervém de imediato; “Professora eu vou dar uma oportunidade à A., vou abrir uma exceção!”

A educadora concorda e aprecia o gesto de L., no entanto, relembra as crianças para o facto de que estarem cinco crianças a trabalhar na mesma área requer um esforço maior para se organizarem e levarem a cabo o seu trabalho de forma agradável.

Análise:

Nesta situação L. revela uma atitude muito positiva face à sua colega, A., na medida em que, lhe concede a oportunidade de ir para o faz de conta, abrindo uma exceção. Esta forma de resolução foi introduzida pela educadora e agora são as próprias crianças que recorrem a esta forma para procurar ajudar a resolver problemas deste género, que surgem durante os momentos de planificação. L. sentiu que poderia utilizar este recurso, como responsável do dia, para dar uma oportunidade a A. que pretendia ir para o faz de conta, o que quer dizer que não conseguiu ficar indiferente a esta situação e por isso, procurou uma forma de ajudar a resolver esta situação. Estas pequenas ações e gestos de preocupação face ao outro criam uma onda de empatia por todo o grupo, pois, a criança que teve esta oportunidade com certeza que um dia no papel de responsável também irá procurar estar atenta às vozes dos seus pares e recorrer a várias formas para ajudar a resolver determinadas situações.

Em síntese...

Estes são apenas alguns dos exemplos que espelham, por um lado algumas das estratégias que a educadora utiliza em determinadas situações que surgem no dia a dia de forma a apoiar a criança a desenvolver a capacidade de empatia, e por outro, algumas atitudes e ações das crianças que revelam os efeitos deste que é um trabalho constante, diário e perseverante, e também baseado nos princípios que sustentam a perspetiva pedagógica, Pedagogia em

Participação, que se encontram na base das decisões pedagógicas do adulto responsável pelo grupo.

Existe de facto uma estreita relação entre os princípios desta perspetiva pedagógica que “aspiram a que o processo educativo colabore na construção e desenvolvimento de identidades sócio-histórico-culturais” (Oliveira-Formosinho J. , 2015, p. 9) e que olham esta abordagem pedagógica “(...) como um processo de aprofundamento das identidades: cultivar a humanidade através da educação fazendo dele um processo de cultivar o ser, os laços, a experiência e o significado” (Oliveira-Formosinho , 2015, p. 9) e as crenças da educadora, que olha para a criança sob uma perspetiva integral do desenvolvimento, em que corpo, emoção e razão não se desvinculam e todos são fundamentais para a formação de seres livres, independentes e capazes de se relacionar e agir sobre o mundo de forma mais empática, e conseqüentemente, de forma mais humana. O primeiro eixo pedagógico definido pela Pedagogia em Participação- ser/estar, “fornece intencionalidade a esta pedagogia de desenvolvimento de identidades em que a aprendizagem emerge, desde o nascimento, na área das semelhanças e das diferenças” (Oliveira-Formosinho J. , 2015, p. 9), tendo como principal intencionalidade o desenvolvimento de identidades plurais, incluindo todas as diversidades em presença pensando os seres humanos como seres intrinsecamente sociais, partindo do princípio que quando o ambiente educativo é pensado para promover identidades plurais, a diferença do outro não é barreira, pois “a convivialidade do arco-íris de identidades ajuda a aprender a desenvolver limites permeáveis”. (Oliveira-Formosinho J. , 2015, p. 9) Tais ideais, vão de encontro a uma das formas de criar condições para desenvolver a capacidade de empatia, entre elas, o contacto com a diversidade. Quando o adulto, através das principais dimensões pedagógicas, cria tempos onde permite que a criança seja escutada pelo restante grupo, promove o contacto com diversas formas de pensar, estar e ser, onde acontece o diálogo, a partilha e a troca de opiniões - como acontece na situação I (alínea 3.1) - acerca de variados assuntos, entre eles, aqueles que dizem respeito às próprias crianças e ao seu dia a dia na sala, relembrando Olmos (2016): “Se o educador constrói vínculos (...) com base em conversas regulares sobre o que acontece na sala (...), oferece uma prática constante de enfrentar e resolver os conflitos sem negá-los, e abre caminhos na interlocução com o outro. É vital que o educador traga para as crianças, desde cedo, a consciência dessas inter-relações e o permanente potencial de transformação na vida.”, e, ainda a troca de ideias e de experiências, que surgem após a leitura de uma história, por exemplo, de onde surgem diversos relatos de vivências pessoais. No tempo inter (cultural)hora de..., é também muitas vezes proporcionado este contacto, através da vinda de alguma pessoa da comunidade ou através da

escuta de músicas cantadas noutras línguas, por exemplo. No que toca ao espaço/materiais, o adulto responsável preocupa-se em promover o contacto das crianças com materiais não estereotipados, muitos deles até produzidos por crianças de outros anos (como os panos que se encontram na área do faz de conta, que se inspiram nos lenços dos namorados – típicos da região Minhota), bonecas de diferentes características, entre elas o tom de pele, olhos e cabelo; na área das construções, as crianças têm oportunidade de encontrar diferentes representações humanas, (diferentes idades, sexos, profissões, estados de saúde e outras características inerentes à diversidade humana), na área da biblioteca as crianças podem visitar livros e enciclopédias que retratam outros povos e culturas, modos de vida, aos quais as crianças podem recorrer para satisfazer alguma curiosidade ou durante algum trabalho de projeto, por exemplo e revisitar obras anteriormente lidas com a educadora que abordam a questão da diferença e que convida as crianças a refletir sobre os sentimentos daqueles que não veem ser respeitadas essas diferenças, como acontece com a personagem principal da obra *Orelhas de Borboleta*, de Luísa Aguiar e André Neves (Anexo C, fig.4). Retomo aqui, a ideia da importância da leitura com as crianças, levando-as a refletir sobre os sentimentos do outro e relacionando as experiências dos livros com experiências semelhantes que a criança já tenha vivido, ou, como ocorre na Situação 2 (3.1) quando a educadora tira partido de uma situação momentânea e leva M. a refletir sobre como era quando ele era mais novo e assim o apoia a dirigir o seu olhar para G. e a compreendê-lo, para além disso, é necessário também conversar com as crianças em torno dos seus sentimentos, ajudando-as a reconhecer, a compreender e a formular estratégias para as regular, uma vez mais, as histórias são recursos extraordinários e o adulto responsável pelo grupo, recorre a obras como *Sentimentos*, de Richard Jones e Libby Walden (Anexo C: fig.3), *No meu coração pequenino*, de Jo Witek (Anexo C: fig.2), e o *Pássaro da alma*, de Michal Snunit, como já foi mencionado, entre outras obras. Na área das expressões, as crianças têm também ao seu dispor diversas obras que retratam a diversidade artística. Estas são algumas das áreas, que contribuem para a formação do espaço pedagógico, que destaco para exemplificar o modo como o espaço promove o encontro das crianças com a diversidade, no entanto, é importante referir que todo o espaço pedagógico é voltado para a heterogeneidade, pois, por toda a sala são visíveis trabalhos realizados pelas crianças, todos eles diferentes entre si, sendo comunicado às crianças com frequência a ideia de que o sucesso das produções reside nessa diferença e no cunho pessoal que cada um emprega ao seu trabalho, bem como a presença de trabalhos realizados em colaboração.

Relativamente aos restantes eixos pedagógicos, nomeadamente, o eixo do pertencimento e da participação, o eixo da exploração e da comunicação com as cem linguagens, e por último, o eixo

da narrativa das jornadas e aprendizagem, permitem tal como o primeiro, “a aprendizagem, em espiral, das semelhanças e diferenças” (Oliveira-Formosinho, 2015, p. 10). Do cruzamento destes quatro eixos pedagógicos, nascem quatro áreas de aprendizagem: as identidades e as relações e as linguagens e significados. As identidades e as relações surgem de o cruzamento dos eixos ser/estar com pertencer/participar, em que “ambos promovem o desenvolvimento de identidades plurais e de relações múltiplas, direcionam para a aprendizagem acerca de si próprio (corpo, mente, espírito), acerca dos outros (corpos, mentes, espíritos), tal como direcionam para a aprendizagem acerca das relações, interações, ligações, laços” (Oliveira-Formosinho, 2015, p. 15). As linguagens e significados surgem do cruzamento dos eixos da exploração e da comunicação com o eixo da narrativa das jornadas e aprendizagem, que preconizam que a conversação e comunicação com os outros apoiam a “a aprendizagem dos instrumentos culturais e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores” que, por sua vez, “têm lugar no uso refletido, na ação pensada” (Oliveira-Formosinho, 2015, p. 16). Creio, pois, ser compreensível que existe um grande número de pontos em comum, entre os princípios da Pedagogia em Participação e, as crenças e intencionalidades da educadora que considera e perspetiva a empatia como uma atitude transformadora no âmbito das relações e conseqüentemente para o processo de aprendizagem, tais como, a ideia da criança como um ser cultural e social, que transporta consigo saberes, culturas, modos de ser e estar próprios, a necessidade da criação de um clima de bem estar, através da criação de laços entre o educador-criança, da inclusão das diversidades e semelhanças, das famílias, da comunidade, a importância da escuta da criança e da sua compreensão, a pertinência de colocar a criança em contacto com o outro, aproximando-a através de interações significativas que contribuem para a construção do ser e dos laços.

Para além das situações apresentadas em 3.2, tive ainda oportunidade de vivenciar outras situações, onde as crianças mais velhas ajudam, por exemplo, a realizar tarefas que as mais novas ainda não conseguem realizar, como apertar o fecho do casaco ou a dar um nó no avental quando o colocam na área do faz de conta. As crianças procuram também entreajudar-se, na medida em que, a criança que sente que tem facilidade em desempenhar determinada tarefa se oferece para apoiar o colega no seu desempenho, como oferecer-se para ajudar a desenhar uma letra ou a ajudar a fazer um puzzle, por exemplo. Como é compreensível, são as crianças mais velhas e as que acompanham o grupo e a educadora desde os três, quatro anos que demonstram de forma mais frequente atitudes relacionadas com a capacidade de empatia, no entanto, é igualmente interessante observar o modo como as crianças respondem de forma positiva às intervenções por parte do adulto como acontece com M. na situação 2 (3.1).

Considero ser imprescindível que as crianças sintam através do adulto, a empatia, apropriando-se desta forma de interagir e lidar para de seguida, interagir com aquele que lhe está próximo. As estratégias que o adulto promove junto das crianças são também fundamentais, na medida em que, as crianças poderão recorrer a essas mesmas estratégias para resolver problemas de forma autónoma, para mediar diversas situações e para ajudar o outro. A criação de momentos em que a criança reflete sobre as situações que ocorrem durante o dia a dia, sobre os sentimentos vividos, sobre os sentimentos do outro, constituem também em larga medida grandes contributos para o desenvolvimento da capacidade de empatia e para o reconhecimento da necessidade de direccionar em relação ao outro, para as suas necessidades e também direitos.

Através da empatia, ser gentil não é uma regra... ser gentil parte da iniciativa da criança, que sente que o deve ser.

Considerações Finais

O relatório final de estágio representa o término da passagem pelo Mestrado em Educação Pré-Escolar, que por sua vez concede aos alunos que o frequentam a oportunidade de adquirirem aprendizagens específicas relativamente ao contexto de Creche e Jardim de Infância, bem como garantir-lhes a experiência de contactar de forma direta e ativa com contextos diversificados, onde encontram profissionais experientes que lhes garantem o apoio necessário ao longo desta jornada. A Unidade curricular de Estágio, abre assim, as portas à aprendizagem em contexto de prática em torno da área de Educação de Infância e facto igualmente importante é o de que, o aluno, tem a oportunidade de colocar as suas ideias em prática, convocar os seus princípios e valores pessoais, analisar e refletir sob as suas intervenções e aprender com os aspetos menos positivos, que são extremamente úteis para o aluno compreender de que modo pode melhorar e assim evoluir. Tudo isto caminha de mãos dadas com o apoio do orientador que questiona, provoca a reflexão e com um supervisor que partilha os seus saberes, que dá feedback direto da intervenção do aluno, oferecendo críticas construtivas sem julgar ou desvalorizar as suas intervenções. Para além destes objetivos, a Prática Supervisionada, tem também no centro das suas intencionalidades, consciencializar o aluno relativamente à importância das bases teóricas e da forma como estas se complementam com as crenças e valores pessoais.

Pessoalmente, posso dizer que tive a oportunidade de estagiar em dois contextos extremamente favoráveis, ambos com a presença de profissionais dedicados e interessados, que têm em comum, na base do seu trabalho, os referenciais teóricos construtivistas e a “luta” contra as práticas transmissivas onde a criança não constrói ativamente o seu conhecimento, resultando assim, em contextos onde a aprendizagem não retira à criança o tempo e espaço para ser criança, pelo contrário, os momentos em que a criança leva a cabo as suas brincadeiras, interagindo com o espaço e materiais, os momentos em que a criança imagina mundos possíveis, dando novos significados ao que a rodeia, inventa e cria, canta, dança, sonha...São momentos valorizados e observados com o olhar atento do educador que contempla a criança em todo o seu esplendor, que regista, interpreta e tenta compreender as suas ações, para numa fase posterior conceder à criança oportunidades ricas de aprendizagem, com sentido para estas, na medida em que, se podem identificar e rever.

O contexto de Creche, constituiu para mim, a primeira experiência com um grupo de crianças mais novas, entre um e dois anos de idade, sendo que, posso afirmar que tudo constituiu uma grande novidade e desafio para mim! Inicialmente, as questões eram várias e os receios

também estavam presentes, pois, imaginava que o facto de as crianças ainda estarem a desenvolver a capacidade de verbalizar seria um grande entrave na minha interação com elas e no modo como iria avaliar as aprendizagens das crianças no decorrer das propostas, entre outros momentos...No entanto, logo nas primeiras semanas percebi que apesar de não comunicarem de forma verbal as crianças possuíam outras formas que possibilitam a compreensão por parte do adulto, por exemplo, através das suas atitudes e ações, expressões faciais e postura, entre outras formas. Após me ter consciencializado deste facto, tudo deixou de ser tão complexo e entreguei-me à observação e à escuta das crianças, aproveitando os seus convites para brincar de forma a construir relações de confiança, descobrir mais acerca de si e do seu mundo. Após estes momentos de observação e de descoberta das principais necessidades das crianças associadas à fase em que se encontravam e dos seus interesses, a um nível geral, decidi então qual seria a principal intencionalidade do projeto de intervenção: aliar o interesse das crianças em relação ao tema “Os Animais da Quinta” à intenção de que as crianças explorassem elementos naturais, dada a riqueza de experiências sensoriais que estes elementos oferecem - considerando que as crianças mais novas descobrem e constroem conhecimento acerca do mundo explorando através dos cinco sentidos. Assim sendo, planeei as propostas, tendo em vista este objetivo inicialmente estabelecido, incorporando a escuta da criança e incluindo outros interesses como a música, por exemplo, após a concretização das propostas, reunia com a supervisora para falar sobre o que houve de mais e menos positivo e de que modo poderia melhorar e por parte da orientadora, era convidada a fazer uma reflexão individual acerca de cada proposta e assim fui adquirindo a capacidade de crítica e reflexão em relação ao meu desempenho e carácter das propostas.

As aprendizagens alcançadas neste contexto foram diversas, desde o conhecimento em torno de questões associadas ao bem estar físico e emocional da criança (questões como o desfralde, a retirada da chupeta/biberão, o sono, a alimentação, a importância de apoiar o auto conhecimento da criança, a criação de laços com as pessoas e o espaço...), aos conhecimentos adquiridos em torno das principais dimensões pedagógicas (a adaptação do espaço às necessidades da criança, a escolha dos materiais, o reconhecimento da importância de uma rotina consistente, o respeito pelo ciclo observação-planificação-avaliação, as interações...), e outros conhecimentos em torno da organização dos grupos e do tempo, bem como o reconhecimento de que é necessário respeitar o ritmo das crianças, permitir que faça escolhas e incorporara-las nas atividades propostas pelo adulto, ter em conta o forte ímpeto exploratório das crianças e o respetivo cuidado com a escolha dos materiais. Em síntese, foi uma experiência muito positiva, dadas as aprendizagens que realizei e os momentos vividos junto das crianças.

A experiência em Jardim de Infância, revelou-se igualmente enriquecedora, dadas as experiências vividas e as aprendizagens construídas. Para além dos momentos inesquecíveis que vivi com todo o grupo, crianças e adulto, creio ter adquirido um conjunto de valores e princípios associados à perspetiva pedagógica, Pedagogia em Participação, de que me farei acompanhar para toda a vida, pois é uma perspetiva com a qual a qual me identifico e que vai de encontro com aquelas que são também as minhas crenças relativamente ao modo de pensar a pedagogia. Esta é uma perspetiva que respeita a criança em todos os seus direitos e valoriza aquilo que a meu ver é imprescindível para uma vida presente e futura plena, nomeadamente, o princípio de que todos temos uma voz, de que todos devemos fazer uso dessa voz para dar o nosso contributo para aquela que é a sociedade que nos rodeia, com a qual estamos intimamente relacionados, estabelecendo-se assim, o princípio de democracia e participação, princípios estes que são passíveis de chegar à criança através de um adulto com maior conhecimento e ouvinte atento das crianças, que requisita as suas ideias e pensamentos para diversas situações no dia a dia na sala. Este princípio de democracia engloba também o respeito e a inclusão da diversidade: a diversidade de pessoas, de gerações, de modos de vida, de culturas, de formas de pensar... a diversidade da natureza humana. Não faz mais sentido quando se abraça a diversidade? Quando se abraça aquele que traz consigo o seu mundo, todos ficámos a ganhar um pouco mais, partilhando com os outros quem somos, permitindo que o outro partilhe connosco quem é... As pessoas aproximam-se, unem-se, criando laços importantes para a coexistência. Neste contexto, convidam-se pessoas da comunidade, para partilharem algo com as crianças, algo de novo, partilhando assim um pouco de si, o que permitirá às crianças o reconhecimento da existência de outros modos de estar, de falar, de ser, e assim se fundam novas compreensões.

Através dos diálogos com a educadora ao longo desta jornada e através da leitura de alguns textos, fui conhecendo aqueles que constituem os principais eixos pedagógicos que estão na base desta perspetiva pedagógica, nomeadamente o cultivo do ser, os laços, a experiência e o significado. (Oliveira-Formosinho, 2015) Logo nos primeiros dias de estágio, pude perceber que estava perante um contexto rico no que toca à participação das crianças, o que me causou um certo fascínio, pois, era realmente interessante ver como era permitido às crianças falarem e partilharem as suas experiências, dar opiniões, sem que tivesse de haver um tempo específico para tal, obviamente que com a devida mediação da educadora que orientava as crianças para a ideia de que a partilha dessas experiências fosse de encontro ao assunto que, por exemplo, uma história ou uma lengalenga proporcionasse, e desse modo, se traduzisse num momento com sentido e de aprendizagem. Mais tarde e após algumas observações, comecei a observar o modo

como as crianças se respeitavam, nos momentos de diálogo e escuta, os modos como resolviam de forma autônoma os problemas que surgiam por exemplo, nos momentos de trabalho, a tolerância e cuidado em relação aos mais novos, as atitudes de ajuda, a capacidade de reconhecer o erro, entre outras atitudes, algumas delas retratadas neste relatório, e com o apoio da educadora desvendei a chave por detrás destas atitudes positivas, a empatia. É também verdade que os princípios e eixos pedagógicos que sustentam a Pedagogia em Participação, são por si só facilitadores e promotores desta capacidade, na medida em que, a inclusão das diversidades, a escuta do outro, as interações, são umas das principais formas de promover esta capacidade, o que aliado a um adulto sensível, conhecedor de estratégias para a sua promoção, conduz a resultados brilhantes no que toca às relações interpessoais.

A capacidade de empatia, quando desenvolvida tem bastante impacto na forma como as crianças e adultos, se relacionam, na medida em que, passam a descentrar-se de si e começam a dirigir o seu foco também para o outro, o que se reveste de uma enorme importância para uma convivência social plena e aprazível. Afinal todos somos parte integrante deste que é o mundo em que vivemos, e creio que todos, apesar de percursos e modos de vida diferentes, procuramos o mesmo: a felicidade. E não seríamos mais felizes se diminuíssemos a nossa impulsividade perante situações difíceis, se procurássemos ouvir o outro, trocássemos pontos de vista de modo a contribuir para a construção de relações - sim, porque as relações constroem-se em torno da escuta do outro, da partilha da essência de cada um... -, se construíssemos laços afetivos tão fortes que fossem capazes de ultrapassar as diferenças e adversidades? Esta é, portanto, uma capacidade que deve ser desenvolvida no ser humano desde a infância, prolongando-se até à idade adulta, sendo que os profissionais de todos os níveis de ensino deveriam promover esta e outras capacidades relacionadas com a dimensão social e afetiva, dado que o desenvolvimento desta dimensão possibilita a formação de bases sólidas a este nível que serão extremamente úteis para que a aquisição de novos saberes e conhecimentos aconteça de forma mais aprazível possível.

Concluindo, creio ter realizado importantes aprendizagens e reforçado ideias em relação a conhecimentos adquiridos ao longo da formação. Reconheci uma vez mais, a importância de desenvolver um clima de bem estar - onde as crianças são aceites, valorizadas e respeitadas e os seus direitos respeitados, entre eles o direito à participação, onde são escutadas e compreendidas, onde os seus talentos e projetos são observados com atenção, valorizados e documentados, onde as suas famílias são bem vindas, bem como todo o seu repertório de experiências vividas noutros contextos que não o escolar - e, de pensar as dimensões pedagógicas como ferramentas

essenciais para responder às necessidades e criar oportunidades de aprendizagem, onde a criança é o centro de toda a ação, por último, a importância de o educador apenas Ser, sem ligar a estereótipos ou ideias moldadas pela sociedade daquilo que deve ser um educador, as crianças necessitam da sinceridade do olhar, do sorriso, da franqueza, da sensibilidade, do cumprimento da palavra, da firmeza, da estabilidade, da capacidade de empatia...A criança necessita que o adulto seja o mais humano possível.

As memórias dos momentos vividos nos contextos, junto das crianças, permanecerão comigo para toda a vida, bem como os seus sorrisos, as gargalhadas, os olhares expressivos, os abraços apertados, as brincadeiras no recreio, os convites para almoçar, para fazer de médica, de tia, de ajudante do cozinheiro, de operadora de caixa de supermercado.

Que saudades! Estarei eternamente agradecida a todas as crianças que me acolheram de braços abertos, que permitiram que me desse a conhecer, que permitiram que as conhecesse, e também aos adultos que facilitaram e apoiaram todo este processo.

«(...) Que quer dizer “cativar”?

-É uma coisa muito esquecida, disse a raposa.

Significa “criar laços” ...»

O Príncipezinho, de Antoine de Saint-Exupéry

Referências Bibliográficas

- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & S.Wall. (1978). *Parents of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Ang, R., & Goh, D. (2010). Cyberbullying Among Adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Development, Child Psychiatry & Human*, Vol. 41, pp. 387-397.
- Bettelheim, B., & Zelan, K. (1982). *On learning to read: The child's fascination with meaning*. New York: Knopf.
- Coimbra, J. (1990). Desenvolvimento Interpessoal e Moral. B. Campos, *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*, II, (pp. 11-44). Lisboa: Universidade Aberta.
- Cornell, A. H., & Frick, P. (2007). The moderating effects of parenting styles in the association between behavioral inhibition and parent-reported guilt and empathy in preschool children, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36, pp. 305-318.
- Decety, J., & Cowell, J. (2014). The complex relation between morality and empathy. *Trends Cogn. Sci*, 18, 337-339
- Decety, J., & P.L.Jackson. (2006). A social-neuroscience perspective on empathy, *Directions in Psychological Science*, 15, pp. 54-58.
- Einsenberg, N., & Strayer, J. (1987). Critical Issues in the Study of Empathy. N. Einsenber, & J. Strayer, *Empathy and its development* (pp. 3-13). New York: Cambridge University Press.
- Feldman, R. (2007). Mother-infant synchrony and the development of moral orientation in childhood and adolescence: Direct and indirect mechanisms of developmental continuity, *American Journal of Orthopsychiatry*, 77, pp. 582-597.
- Gallese, V., Rochat, M., Cossu, G., & Sinigaglia, C. (2009). Motor cognition and its role in the phylogeny and ontogeny of action understanding, *Infant Mental Health Journal*, 45, pp. 580-596.
- Garner, P. W. (2003). Child and family correlates of toddlers' emotional and behavioral responses to a mishap, *Infant Mental Health Journal*, 24, pp. 580-596.
- Glandestein, G. (1983). Understanding Empathy: Integrating Counseling, Developmental, and Social Psychology Perspectives, *Journal of Counseling Psychology*, 30, pp. 467-482.
- Hess, U., & Bourgeois, P. (2009). You smile-I smile: Emotion expression in social interaction. *Biological Psychology*. 84, 514-520.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1992). *A Criança em Acção* (3ª Edição ed.). Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- Hoofman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruist motivation, *Developmental Psychology* 11, 607-622

- Hoofman, M. L. (s.d.). Empathy and Moral Development/Implications for Caring and Justice. M. L. Hoofman. Estados Unidos da América, Nova Iorque: Cambridge University Press. Obtido de catdir.loc.gov/catdir/samples/cam032/99029669.pdf
- Iacoboni, M. (2008). *Mirroring people: The new science of how we connect with others*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Iacoboni, M., & Dapretto, M. (2006). The mirror neuron system and the consequences of its dysfunction, *Nature Reviews Neuroscience*, 7, pp. 942-951.
- Katz, L., & McClellan, D. (1996). O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças . In J. Oliveira- Formosinho (org.), *A Educação Pré-Escolar- A Construção Social da Moralidade* (pp. 13-47). Lisboa: Texto Editora.
- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Hulle, C., Robinson, J., & S.H.Rhee. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions, *Emotion*, 8, 737-752.
- Kokkinos, C. &. (s.d.). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents, *Social Psychology of Education*, 15, pp. 41-58.
- Lescher, A. (2016). Obtido de http://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2016/11/PUBLICACAO_EMPATIA_v6_dupla.pdf
- Lester, J. L. (Maio/Junho de 2015). Raise a Kind Child. *Parent&Child*. Obtido de <http://www.scholastic.com/parentsandchild>
- Martin, G. B., & Clark, R. (1982). Distress crying in neonates: Species and peer specificity, *Developmental Psychology*, 18, 3-9.
- Oberman, L. M., P.Winkielman, & Ramachandran, V. (2007). Face to face: Blocking facial mimicry can selectively impair recognition of emotional expressions, *Social Neuroscience*, 2, pp. 167-178.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). Em *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Novembro de 2015). *Pedagogia em Participação*. Obtido de <https://www.researchgate.net>
- Olmos, A. (2016). Obtido de http://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2016/11/PUBLICACAO_EMPATIA_v6_dupla.pdf
- Preston, S., & Waal, F. B. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases, *Behavioral and Brain Sciences*, 25, pp. 1-72.
- Sagi, A., & Hoffman, M. (1976). Empathic Distress in the newborn, *Developmental Psychology* 12, 175-176.
- Sato, W., & S.Yoshikawa. (2007). Spontaneous facial mimicry in response to dynamic facial expressions, *Cognition*, 104, pp. 1-18.

- Simner, M. L. (1971). Newborn's response to the cry of another infant. *Developmental Psychology*, 5, 136-150.
- Spinrad, T., & Gal, D. (Abril de 2018). Fostering prosocial behavior and empathy in young children. *Current Opinion in Psychology*. Obtido de <https://www.sciencedirect.com>
- Stel, M., & Knippenberg, A. v. (2008). The role of facial mimicry in the recognition of affect. Em *Psychological Science* 19, pp. 984-985).
- Strayer, J. (1986). Em M. Weikart, & D. Hooman, *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- Strayer, J. (1987). Affective and cognitive perspectives on empathy. Em N. Eisenberg, & J. Strayer, *Empathy and its development* (Vol. 20). New York: Cambridge University Press.
- Thompson, R. (1987). Empathy and emotional understanding: the early development of empathy. Em N. Eisenberg, *Empathy and its development* (pp. 119-145). New York : Cambridge University Press.
- Wellman, H., D. Cross, & J. Watson. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: The truth about false belief. Em *Child Development* 72: pp. 655-684.
- Wispé, L. (1986). The Distinction Between Sympathy and Empathy: To Call Forth a Concept, A Word is Needed, *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, pp. 314-321.
- Young, S. K., Fox, N. A., & Zahn-Waxler, C. (1999). The relations between temperament and empathy in 2 year olds, *Developmental Psychology*, 35, pp. 1189-1197.
- Zahn-Waxler, C. J., & Emde, R. (1992b). The development of empathy in twins. *Development Psychology*, 28, pp. 1038-1047.
- Zahn-Waxler, C. M.-Y., & King, R. (1979). Child rearing and Children's prosocial initiations toward victims of distress, 50, 319-330.
- Zahn-Waxler, C. R.-Y., Wagner, E., & Chapman, M. (1992a). Development of concern for others. *Development Psychology*, 28, 126-136.
- Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1990). The origins of empathic concern, *Motivation and Emotion*, 14, 107-130.
- Zoll, C., & Enz, S. (2010). *A Questionary to Assess Affective and Cognitive Empathy in Children*. Obtido de Opus 4: opus4.kobv.de/opus4-bamberg/.../ZollEnzA.pdf

ANEXOS

ANEXO A: Rotina Diária

09h-10h- Tempo de Acolhimento

10h-10h30-Lanche

10h30-10h45-Planificação

10h45-11h35-Atividades e Projetos

11h35-12h-Reflexão

12h-13h30- Almoço

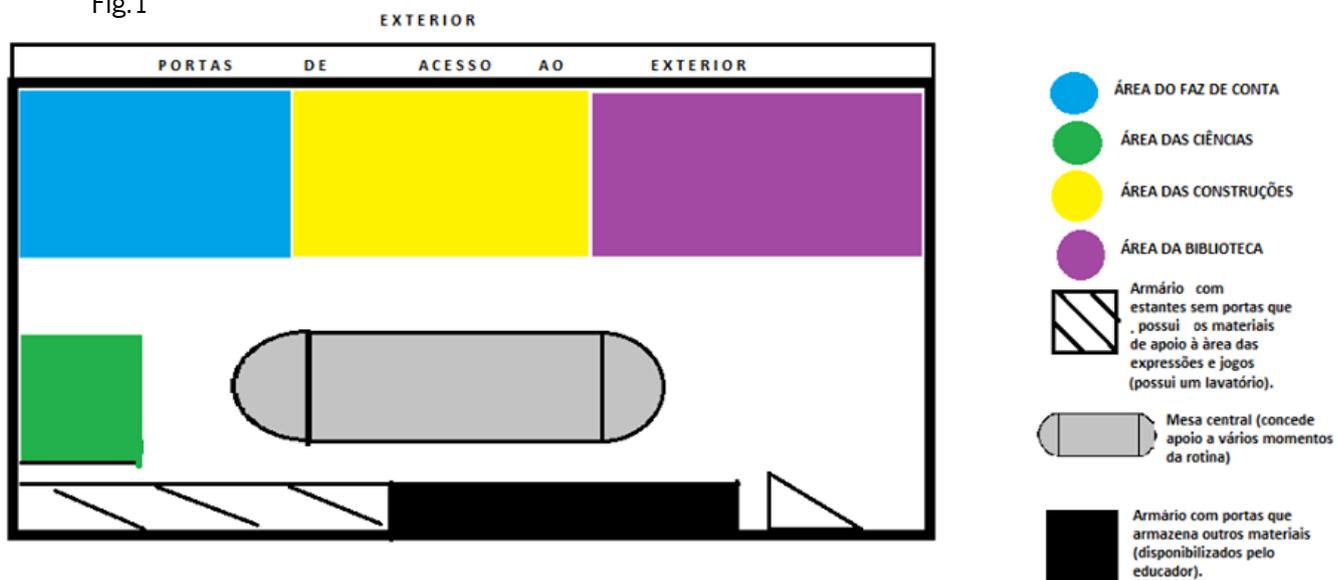
13h30-14h15- Momento (Inter) Cultural, Hora de...

14h15-14h50- Tempo de Pequeno Grupo

14h50-15h15- Conselho

ANEXO B: Organização do Ambiente Educativo do Contexto em Jardim de Infância

Fig.1



ANEXO C: Obras de Leitura

Fig.1 *O Pássaro da Alma*, Michal Snunit

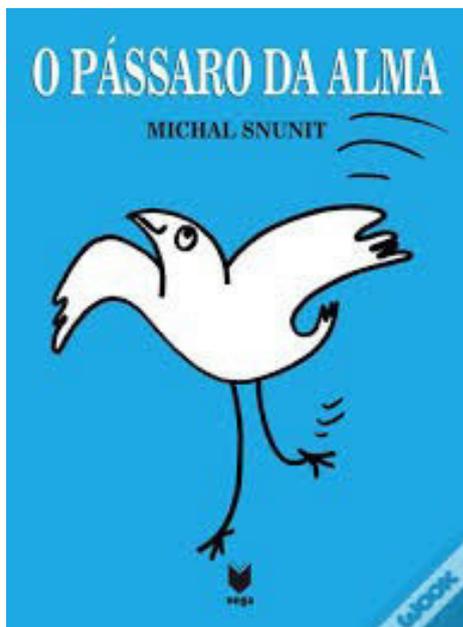


Fig.3 *Sentimentos*, Richard Jones e Libby Walden



Fig.2 *No meu coração pequenino*, Jo Witek



Fig.4 *Orelhas de borboleta*, Luísa Aguiar e André Neves

