



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**SANDRA ISABEL FONSECA BARATA
JULHO DE 2014**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Sob orientação de Mary Katherine Martins e Silva

**SANDRA ISABEL FONSECA BARATA
JULHO DE 2014**

Agradecimentos

Durante o período de intervenção em ambas as valências, assim como, na construção deste relatório final; tive o apoio de várias pessoas e instituição, às quais gostaria de agradecer:

... à minha mãe por todo o apoio que me deu, pela ajuda preciosa na concretização deste sonho, pelo incentivo a nunca desistir, e pela força que me transmitiu.

... ao meu pai e à minha irmã por estarem sempre presentes neste processo, pela ajuda facultada, pelo amor que me deram, e pelos conselhos e incentivos.

... à toda a minha família pela ajuda ao nível monetário que me permitiu estar neste momento a escrever este relatório e passar por esta experiência; em especial à minha avó Maria que nunca deixou de acreditar em mim.

... à minha supervisora institucional Mary Katherine Martins e Silva por todo o apoio e conselhos, pela orientação, por me guiar neste processo e pela sua compreensão e simpatia.

... ao professor Nuno Ferreira por me fazer acreditar que conseguia, e por toda a ajuda e correção, na unidade curricular de Projetos Curriculares Integrados.

... à educadora cooperante Isabel Carrasquinho na valência de Creche, por toda a amizade, simpatia e orientação, num patamar com o qual nunca tinha contactado.

... à educadora cooperante Paula Reis na valência de Jardim-de-Infância, pela ajuda preciosa, pela preocupação, pela amizade, pelos conselhos e sugestões e por me integrar na sua equipa extraordinária.

... à assistente operacional Maria João na valência de Creche, pelas conversas, pelo apoio, pelos conselhos, pela amizade e pelo carinho que me deu.

... à assistente operacional Cristina na valência de Jardim-de-Infância, pelos conselhos sábios, pelos risos e apoio, pela preocupação, por toda a simpatia e força.

... às instituições que me acolheram e se disponibilizaram para me ensinar, e aos seus intervenientes.

... aos extraordinários grupos de crianças e às suas famílias, com quem eu aprendi muito.

... aos meus chefes de trabalho, Dora e Bernardo, por toda a disponibilidade, por nunca

me colocarem entraves e pelo seu apoio e compreensão.

... a todas as minhas amigas pelo seu apoio incondicional e pela força que me deram.

Em especial à Liliana Amado, Marina Varela e Joana Lopes.

Resumo

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular da Prática Profissional Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar; e tem como intenção a reflexão da ação pedagógica nas valências onde ocorreu o período de intervenção, Creche e Jardim-de-Infância.

É objetivo deste relatório a descrição, a análise crítica e a reflexão de todo o processo vivenciado no período de intervenção. Neste, será realizada uma caracterização dos dois contextos socioeducativos, apresentadas as intenções definidas e ilustrada a ação pedagógica desenvolvida.

A Prática Profissional Supervisionada ocorreu em dois períodos distintos. A intervenção na valência de Creche, iniciou-se dia 6 de janeiro e terminou dia 30 do mesmo mês. Esta desenvolveu-se numa Instituição Privada com Utilidade Pública Administrativa, junto de um grupo de 8 crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 12 meses. A intervenção na valência de Jardim-de-Infância ocorreu entre 10 de fevereiro e 23 de maio, numa Instituição Particular de Solidariedade Social e com um grupo de 23 crianças, com idades entre os 5 e os 6 anos.

A problemática deste relatório prende-se com um tema que foi muito significativo para mim ao longo de toda a Prática Profissional Supervisionada. Esta, tal como é expresso no título, consiste na “importância da afetividade na relação pedagógica”. Sendo evidenciada neste relatório a importância e o contributo desta premissa na educação das crianças e na ação do educador. De facto, não é possível educar e criar aprendizagens significativas sem se criar uma relação forte entre os intervenientes deste processo. Mais do que uma autoridade sem sentimento, o educador deve criar uma relação pautada de amor e segurança com o grupo de crianças.

Palavras-Chave: Afetividade, educação pré-escolar, educador, crianças, relação pedagógica.

Abstract

This report was written under the curricular unit “Supervised Professional Practice” of the Masters in Preschool Education, and its purpose is a reflection of the pedagogical action in two different socio-educational contexts – pre-primary school and Nursery School.

The main objective of this report is description, analysis and reflection of all the process that I experienced during the intervention’s period. Here, it will be explained the pedagogical action developed, I’ll present the intents I defined and I’ll characterize both of the socio-educational contexts.

Supervised Professional Practice happened in two distinct periods. From January 6th to January 30th, Nursery School’s intervention took place. This intervention was developed in a private institution with public administrative utility, and the group of children I worked with had an age range between 8 and 12 months. The intervention developed in the pre-primary school started at February 10th and ended at May 23th, and the children of the group were 5 and 6 years old.

The main theme of this report was very important during the Supervised Professional Practice. This, as it is said in the title, is “The importance of the affectivity on the pedagogic relationship”. My goal is to show the importance and the contribute of this feeling, affectivity, in the children’s education and in the teacher’s action. It isn’t possible to educate and create meaningful lessons without creating first a strong relationship between everyone involved in this process. The teacher must not be and unfeeling authority figure; he must create a relationship featuring love and safety with the group of children under his care.

Key-words: Affectivity, pre-school education, teacher, children, pedagogical relationship.

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	vi
Introdução.....	10
Capítulo 1 - Caracterização Reflexiva dos Contextos Socioeducativos.....	12
1.Caraterização para a ação	12
1.1. Meio envolvente onde estão inseridos os contextos	12
1.2. Contexto Socioeducativo.....	13
1.3. Equipa Educativa.....	14
1.4. Família das Crianças	15
1.5. Grupo de Crianças	16
1.6. Intenções Educativas das Educadoras Cooperantes	17
Capítulo 2 – Análise Reflexiva da Intervenção	20
2. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica	20
2.1. Intenções educativas para a ação pedagógica	20
2.2. Ações Pedagógicas	26
Capítulo 3 – Identificação da Problemática (Aspeto mais Relevante)	39
3.1. A Importância da Afetividade na Relação Pedagógica	40
Definição de Conceitos (Afetividade e Afeto)	40
Uma Relação pedagógica afetiva	40
A relação pedagógica na Creche	43
A relação pedagógica no Jardim-de-Infância	45
3.2. Plano de ação pedagógica (Problemática)	47
Plano de Ação em Creche.....	48
Plano de Ação em Jardim-de-Infância.....	50
3.3. Referencial metodológico e ético	53
Considerações Finais	55
Referências Bibliográficas.....	58
Anexos	62
Anexo A. Organograma da Instituição, na valência de Jardim-de-Infância.....	62

Anexo B. Caraterização das Famílias das crianças, na valência de Jardim-de-Infância	62
Anexo C. Caraterização do Grupo de Crianças, na valência de Jardim-de-Infância	62
Anexo D. Organização da Rotina, na valência de Creche	62
Anexo E. Planta do Berçário	62
Anexo F. Fotografia da sala de atividades do berçário.....	62
Anexo G. Planta da sala de atividade do Jardim-de-Infância.....	62
Anexo H. Fotografias da atividade “Tapete de texturas”	62
Anexo I. Fotografias da atividade “O Sapo das Bolas”	62
Anexo J. Fotografias da atividade “Caia Surpresa”	62
Anexo K. Fotografias da atividade “Exploração de Gelatina”	62
Anexo L. Fotografias da atividade “Exploração de Instrumentos Musicais”	62
Anexo M. Fotografias da atividade “Caixa de encaixes”	62
Anexo N. Fotografias da atividade “Construção do livro de projeto”	62
Anexo O. Fotografias da atividade “Simetria das Chitas”	62
Anexo P. Fotografias da atividade “Ficheiro de palavras”	62
Anexo Q. Fotografias da visita ao Jardim Zoológico.....	62
Anexo R. Fotografias do envolvimento de um pai, no projeto “A Frutaria”	62
Anexo S. Fotografias do desafio às famílias, no projeto “As Chitas”.....	62
Anexo T. Fotografias do teatro “A Chita do Rei”	62
Anexo U. Fotografias da construção da maquete da savana	62
Anexo V. Fotografias da construção da estrutura da frutaria	62
Anexo W. Fotografia da lengalenga “O Coelho Alberto”	62
Anexo X. Fotografias da experiência “A maçã e o Limão”	62
Anexo Y. Fotografias da atividade “Lápis de cera e guaxes”	63
Anexo Z. Fotografias da confeção da sala de frutas.....	63
Anexo AA. Fotografias da área “O Sapo das Bolas”	63
Anexo AB. Portfólio de Creche.....	63
Anexo AC. Portfólio de Jardim-de-Infância.....	63

Índice de Quadros

Quadro 1 - Intenções definidas para a Ação Pedagógica	25
---	----

Introdução

O presente relatório tem como intenção ilustrar todo o processo vivenciado durante o período de intervenção, nas valências de Creche e Jardim-de-Infância, que ocorreu no ano letivo 2013 /2014, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

A prática profissional supervisionada em contexto de creche decorreu no mês de Janeiro de 2014, numa Instituição Privada com Utilidade Pública Administrativa, junto de um grupo com 8 crianças com idades compreendidas entre os oito e os doze meses. A prática profissional supervisionada em contexto de jardim-de-infância decorreu entre Fevereiro de 2014 a Maio de 2014, numa Instituição Particular de Solidariedade Social, junto de um grupo composto por 24 crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos.

Este relatório foi construído com base nas informações recolhidas nos documentos oficiais das entidades educacionais onde ocorreu a intervenção, em conversas informais com os elementos de ambas as equipas educativas, pela observação direta e pela consulta de obras de diversos autores e documentos disponibilizados online (teses / dissertações) para a fundamentação das informações expressas.

Tendo presente o que está expresso na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*, da Associação de Profissionais de Educação de Infância; este relatório pretende:

Respeitar cada criança; Cuidar da gestão da *aproximação* e da *distância* na relação educativa; Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança; Respeitar as famílias e a sua estrutura; Manter o sigilo relativamente às informações sobre as famílias; Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa; Respeitar as normas e regulamentos [das instituições onde ocorreu a intervenção]. (APEI, s.d., pp.1 e 2)

Tendo em mente os pressupostos acima referidos e a fim de se manter o anonimato de todos os intervenientes associados ao período intervenção, em ambos os contextos; neste relatório todos os nomes foram substituídos por siglas e as fotografias

estão apresentadas de forma a não serem identificadas as faces dos adultos e crianças.

A problemática abordada neste relatório assentou na “importância da afetividade na relação pedagógica” e consistiu num dos aspetos mais significativos da minha Prática Profissional Supervisionada. Esta problemática foi vivenciada em ambos os contextos e sentida como uma necessidade para a aproximação e conhecimento dos dois grupos. Em ambas as valências, a ligação criada entre mim e as crianças foi muito forte e baseada numa relação afetiva, o que permitiu conhecer o grupo e adequar a ação pedagógica. Assim sendo, é objetivo deste relatório demonstrar a importância desta necessidade e o seu contributo na relação entre o educador e cada criança / grupo.

No que se refere à estrutura formal deste relatório, este encontra-se dividido por capítulos: no primeiro capítulo será apresentada a caracterização dos contextos onde se desenrolou a prática; no segundo capítulo abordar-se-á a “identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica” que, tal como o nome indica, consiste nas intenções delineadas, com base na caracterização realizada anteriormente; o terceiro capítulo, denominado “Identificação da Problemática”, consistirá na reflexão e fundamentação do aspeto que foi mais significativo ao longo do período de intervenção, assim como, o seu impacto na ação pedagógica desenvolvida; no último capítulo apresentar-se-ão as “Considerações Finais”, e será feita uma breve reflexão sobre a Prática Profissional Supervisionada em ambos os contextos e a sua influência para o meu crescimento pessoal e profissional.

Capítulo 1 - Caracterização Reflexiva dos Contextos Socioeducativos

1. Caracterização para a ação

Este primeiro ponto consiste na caracterização dos dois contextos onde ocorreu a intervenção. Esta caracterização foi importante na medida em que permitiu ficar a conhecer ambos os contextos, a equipa educativa, a família das crianças e essencialmente o grupo de crianças, o que me levou a adequar a minha prática e definir um conjunto de intenções educativas a desenvolver

Na medida em que a criança se desenvolve “com a colaboração de outras pessoas” (Curry & Johnson, 1990; citado em Hohmann & Weikart, 2009, p. 63) e é influenciada pelo meio / cultura onde está inserida, é importante realizar esta reflexão para adequar a ação pedagógica e analisar quais os recursos (humanos e materiais) a que se poderá recorrer para desenvolver uma experiência mais rica. Como afirmou Dewey (1993) “O educador é responsável pelo conhecimento dos indivíduos” (p. 59; citado em Hohmann & Weikart, 2009, p. 63), desta forma, a caracterização do grupo de crianças é também fundamental pois permite ficar a conhecer cada criança como ser individualizado, bem como, os interesses, potencialidades e fragilidades do grupo em questão.

1.1. Meio envolvente onde estão inseridos os contextos

A instituição onde se realizou a prática profissional supervisionada em contexto de creche é uma Instituição Privada com Utilidade Pública Administrativa tendo sido inaugurada em 1997. Esta caracteriza-se por ter uma estrutura polivalente que oferece respostas sociais tanto a nível da infância como ao nível de adultos/idosos. (Projeto de Estabelecimento 2011/2013, pp.7 e 8)

A instituição encontra-se localizada na área de Lisboa, oferecendo aos seus moradores um vasto leque de serviços locais relacionados com o seu património (bairros, palácios e quintas), cultura (bibliotecas e museus), comércio / serviços e espaços verdes (jardins, hospitais, entre outros), muito úteis no âmbito de novas experiências para as crianças.

A instituição onde decorreu a minha Prática Profissional Supervisionada em contexto de jardim-de-infância encontra-se também localizada na área de Lisboa. Na

freguesia onde está inserida, segundo os Censos de 2011, residem 17185 famílias. De acordo com o projeto educativo da instituição (s.d.), esta freguesia encontra-se bem localizada e movimentada, rodeada por instituições de natureza diversa, nomeadamente ao nível cultural (Museus), educacional (Colégios), lúdico (Jardins e Parques), hospitalar (Hospitais e Centro de Saúde), e ainda coletividades (Academias Musicais e Desportivas).

1.2. Contexto Socioeducativo

No que se refere ao estabelecimento da valência de creche, a instituição é composta por dois edifícios. O primeiro dá respostas sociais de Creche, Jardim-de-Infância (a instituição deixará, futuramente, de oferecer esta valência) e Creche familiar. Já o segundo tem a função de dar resposta ao nível do Centro de Dia, Serviço de Apoio Domiciliário e Acolhimento Social. (Projeto de Estabelecimento 2011/2013, p.8). A Creche insere-se numa Instituição Privada com Utilidade Pública Administrativa (nos termos dos respetivos Estatutos, aprovados pelo Decreto-Lei n.º 235/2008, de 3 de dezembro) e o espaço que corresponde ao edifício atual foi inaugurado a 17 de Julho de 1997. (Projeto de Estabelecimento 2011/2013, p.8) A tutela da mesma é exercida pelo membro do Governo que superintende a área da Segurança Social. Segundo o documento oficial da instituição, ela é penta-secular e tem como objetivo primordial “contribuir para a promoção e dignificação de toda a pessoa humana, nomeadamente, para a melhoria das condições de qualidade de vida dos indivíduos e grupos [...] com especial atenção para os mais pobres e carenciados” (Projeto de Estabelecimento 2011 / 2013, p.7)

Na valência de jardim-de-infância, a instituição foi fundada em 1976 consistindo numa IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) e dispendo de uma resposta social às valências de Creche e Jardim-de-infância (Site da Instituição, 2013)¹. O estabelecimento pertence a uma Congregação Religiosa pela qual é dirigido, e rege-se por um conjunto de normas, das quais se pode destacar as estipuladas segundo a Lei de Quadro nº5/97. (Regulamento Interno da Instituição, 2012)². “Atualmente a instituição

¹ O site da Instituição foi consultado dia 07 de Abril de 2014.

² Consultado no Site da instituição, no dia 07 de Abril de 2014.

promove a educação integral, pautando-se por uma oferta pedagógica inovadora e de qualidade, que acompanha de uma forma individualizadora cada criança e sua família” (Projeto Curricular de Sala, 2013/2014, p5). A instituição segue a Pedagogia de Santa Paula Frassinetti e apresenta como Princípios Orientadores que regem a ação Pedagógica: a interioridade, a criatividade e a interação adulto-criança. A instituição não se rege, unicamente, por um modelo pedagógico específico. Ao invés, a sua ação é orientada pelos modelos High Scope, Movimento Escola Moderna e Reggio Emília.

1.3. Equipe Educativa

Na valência de creche, especificamente, no que se refere à área da infância existe uma coordenadora pedagógica, cinco educadoras de infância distribuídas pelas salas de atividades da creche, uma educadora responsável pela sala de jardim-de-infância, e duas educadoras que se ocupam da creche familiar. No cargo de auxiliares de ação educativa, existem oito auxiliares destacadas na vertente de creche, uma na sala de jardim-de-infância e uma com funções de Responsável de Atendimento. Para além da equipa já mencionada existe uma ajudante de ação socioeducativa para a creche e jardim-de-infância, uma auxiliar de manutenção, uma auxiliar de serviços gerais que dá apoio às salas, 9 amas que integram a creche familiar e uma assistente social³. Relativamente à sala onde estagiei, como já foi referido, a equipa educativa é composta por uma educadora licenciada pela Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich e uma auxiliar de ação educativa⁴.

“A equipa respeita a função de todos os elementos reforçando o sentimento de pertença e a consciência de que todos são fundamentais no desenvolvimento da ação.” (Projeto pedagógico da sala dos bebés, p.3). Através da observação direta foi possível constatar que existe uma relação positiva e segura entre a educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa, pautada pelo diálogo diário sobre todas as questões (inclusive sobre as atividades a desenvolver) e pela partilha de ideias e de trabalho. Ambas trabalham em conjunto diariamente proporcionando um ambiente seguro e estável. De realçar também a boa relação que estes dois agentes educativos têm com a

³ Projeto de Estabelecimento 2011 / 2013, p.13 e conversa informal com a coordenadora pedagógica.

⁴ Observação direta e conversa informal com a educadora cooperante.

restante equipa da instituição com quem partilham ideias, acontecimentos e opiniões.

Relativamente ao jardim-de-infância, segundo o organograma da instituição (ver anexo A) e o Projeto Educativo, o estabelecimento dispõe de uma equipa composta por: 13 educadoras, 17 assistentes operacionais, 12 funcionários em serviço de apoio, 1 psicóloga, 1 professor de música, 1 professora de dança criativa, e 1 professor de inglês. A direção da instituição encontra-se sob o encargo de uma congregação religiosa de Irmãs.

Entre a educadora de infância (licenciada na Escola Superior de Educação Almeida Garrett, e com o bacharelato concluído na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich) e a assistente operacional existe uma relação muito próxima, pautada na confiança, respeito, diálogo, cooperação e trabalho em equipa (Observação direta). Estes agentes reúnem-se, frequentemente, para a partilha de ideias, saberes e estratégias a utilizar em futuras atividades e sobre as crianças.

1.4. Família das Crianças

As famílias do grupo onde ocorreu a intervenção em contexto de creche apresentam idades compreendidas entre os 22 anos e os 34 anos. Apenas duas famílias têm uma estrutura nuclear, tendo as restantes seis uma estrutura monoparental feminina. Relativamente às habilitações, duas mães são licenciadas, uma frequenta atualmente o ensino superior, cinco mães têm o 9º ano completo, dois pais terminaram o 8º ano, um pai tem também o 9º ano terminado e os restantes elementos concluíram o 12ºano⁵. Atualmente, a maioria das famílias encontra-se desempregada, com exceção de três famílias que se encontram no ativo. No âmbito socioeconómico, praticamente todas as famílias detêm uma grande carência socioeconómica à exceção de uma criança que frequenta a instituição porque é filha de um funcionário da mesma⁶.

No contexto de jardim-de-infância, segundo a análise da Tabela I (ver anexo B) pode-se observar que as famílias das crianças são nucleares. Apesar de, algumas crianças terem os pais divorciados, a educadora cooperante P. referiu que o seu agregado familiar continua a ser composto pelas duas figuras parentais, uma vez que, ambos os progenitores fazem parte da vida escolar e estão presentes em todas as

⁵ Conversa informal com a educadora cooperante

atividades, reuniões e propostas escolares. Apenas uma família constitui-se como monoparental feminina. Constatou-se que as famílias das crianças pertencem ao nível socioeconómico médio, com exceção de alguns casos cujo nível é inferior. Existe uma homogeneidade ao nível de formação, sendo que praticamente todos os pais possuem um curso superior, constatando-se alguns casos com o 12º ano e uma família que apenas concluiu o ensino básico do 2º e 3º ciclos. Das 24 crianças, 12 têm irmãos, sendo o seu número variável entre 1 e 4 irmãos⁷. Relativamente à idade dos progenitores, estas variam entre 28 anos e 56 anos.

1.5. Grupo de Crianças

Na creche, o grupo de crianças da sala de berçário era constituído por oito bebés com idades compreendidas entre os oito e os doze meses de idade. Quatro crianças eram do sexo feminino e quatro do sexo masculino. “Em termos de idades, há alguma heterogeneidade numa fase em que pequenas diferenças (em meses) origina grandes aquisições e mudanças.” (projeto pedagógico da sala dos bebés 2013/2014, p.4) No domínio da motricidade praticamente todas as crianças se deslocavam pela sala a gatinhar ou a rastejar-se, e as duas crianças que ainda não o faziam tendiam a colocar-se de barriga para baixo ou na posição de gatas. Relativamente aos objetos, todos os bebés da sala eram capazes de os explorar com a boca (atividade preferencial, talvez devido ao rompimento dos dentes) e com as mãos. Na área da linguagem, praticamente todas as crianças pronunciavam a palavra “olá” e quanto às crianças mais velhas era frequente ouvi-las dizer outras palavras simples como “já está” ou “papa” (estrutura CVCV). No que se refere ao nível socio emocional, as crianças demonstravam gostar de imitar os adultos e os seus pares, em pequenas ações como bater palmas ou imitar uma tarefa (essencialmente as crianças mais velhas). Tinham uma grande ligação com a educadora cooperante e auxiliar. Era um grupo muito calmo e afetivo. Ao nível de autonomia as crianças deslocavam-se até às estantes de brinquedos e retiravam-nos de lá, e demonstravam “interesse em agarrar na colher e leva-la à boca” (Projeto pedagógico da sala dos bebés, p.9)

⁶ Conversa informal com a educadora cooperante

⁷ Conversa informal com a educadora cooperante

No contexto de jardim-de-infância, através da análise à Tabela II (ver anexo C) e com base no Projeto Curricular de sala (s.d., p.7) pode-se verificar que o grupo de crianças era constituído por 24 elementos, 9 no sexo feminino e 15 do sexo masculino. As suas idades variavam entre os 5 e os 6 anos. No que se refere ao percurso institucional, 7 crianças frequentaram a creche noutras instituições. Quanto à nacionalidade, todas as crianças eram portuguesas. Todavia, uma das crianças era bilingue (fala inglês com os pais). O grupo de crianças era autónomo, explorando livremente a sala e os materiais. Relativamente à relação entre pares, eram crianças afetivas que se relacionam entre si, sabiam partilhar o espaço e os materiais, embora por vezes surgissem alguns conflitos. As crianças eram “muito participativas e curiosas, no entanto [...] apresentavam alguma dificuldade em seguir algumas regras da sala como saber esperar pela sua vez de falar, bem como saber escutar os amigos [...]” (Projeto Curricular de sala, 2013 / 2014, p.7) Apesar do grupo ser homogéneo em termos de idade, existe algumas diferenças ao nível da maturidade. No que se refere aos interesses do grupo, as crianças tinham preferência pela área das construções e faz-de-conta e existia ainda um grande entusiasmo pelas histórias, pelos jogos de mesa e, essencialmente, pelas atividades de expressão plástica, particularmente pelo desenho (livre e de observação).

1.6. Intenções Educativas das Educadoras Cooperantes

Na valência de creche, a prática pedagógica seguida pela educadora da sala de berçário rege-se por princípios específicos, a destacar a criação de uma relação afetiva e de apoio para com as crianças, valorizando a suas experiências de vida; fomentar a exploração livre da sala e dos objetos que a compõe, bem como, o incentivo às conquistas das crianças. Para tal, é proporcionada “a existência de uma realidade educacional estimulante, de onde a criança retira poderosas mensagens implícitas e constrói o seu conhecimento, por iniciativa própria” (Projeto pedagógico da sala dos bebés, p.11). Uma das suas grandes intenções é desenvolver a autonomia das crianças, bem como, sentimentos de autoestima. Desta forma, cria constantemente novos desafios que permitem às mesmas adquirir novas capacidades. Uma das práticas da educadora cooperante é “aceitar os problemas/obstáculos como oportunidade de aprendizagem,

dando tempo e liberdade ao bebê para procurar soluções”. Um outro objetivo é proporcionar uma “organização temporal do dia (rotina) (ver anexo D), de modo a, oferecer às crianças segurança e progressiva independência para investir em novas explorações” (Projeto pedagógico da sala dos bebês, p.11).

No nível do espaço, o berçário é composto por quatro partes distintas, a saber: a sala de atividades; a copa; a sala de higiene corporal e a sala de repouso (Anexo E). Como se pode observar na fotografia da sala de atividades e nas plantas (anexo F e E), este é “um lugar agradável, acolhedor, estético, estimulante e com significado para todas as crianças e adultos que fazem parte dele” (Projeto pedagógico da sala dos bebês, p. 7). Como os bebês estão em constante desenvolvimento e cada etapa requer novos desafios é uma preocupação da educadora adaptar os espaços às novas necessidades e interesses das crianças, fornecendo materiais lúdicos e desafiantes, arrumados de forma a proporcionar a sua exploração autónoma.

Na valência de jardim-de-infância, a educadora cooperante, baseando-se nas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, definiu as seguintes intenções educativas (ao nível geral) para desenvolver ao longo do ano letivo: promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças por meio de uma educação democrática; inculcar o respeito pela multiculturalidade; estimular o desenvolvimento global das crianças respeitando as suas características individuais; promover aprendizagens significativas e diferenciadas; desenvolver a expressão, a comunicação e a compreensão do mundo; despertar a curiosidade e o sentido crítico; proporcionar um clima de bem-estar e de segurança; proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades; e incentivar o envolvimento das famílias e a colaboração da comunidade”⁸.

Como Princípios Orientadores que regem a Ação Pedagógica, por parte da educadora cooperante, podem-se enunciar os seguintes: a interioridade, a criatividade e a interação adulto-criança. No que respeita à interioridade “o objetivo é ajudar a criança a conhecer-se, a reconhecer os seus sentimentos, as suas vontades, os seus desejos”⁹ e a refletir o impacto das suas ações nos outros. Relativamente à criatividade, é intuito

⁸ Projeto Curricular de Sala, 2013 / 2014, p.26.

⁹ Projeto Curricular de Sala, 2013 / 2014, p. 12.

promover o desenvolvimento intelectual de cada criança¹⁰. No âmbito da interação adulto-criança, é objetivo promover a autonomia e aprendizagem ativa pela exploração, mas impondo limites quando necessário¹¹.

Relativamente à organização da sala de atividades (ver anexo G), esta encontra-se organizada por áreas: faz-de-conta, construções, pintura, areia, escrita, biblioteca, desafio, jogos de mesa, modelagem e recorte / colagem. O espaço é amplo e iluminado por luz natural, e existe uma “preocupação estética na organização ... da sala de atividades, sendo esta acolhedora, decorada com elementos realizados pelas crianças e elementos considerados belos.” (Projeto curricular de Sala, s.d., p. 20). Todas as “áreas encontram-se equipadas com materiais ricos e variados que permitem experimentações várias por parte das crianças”¹², que se encontram arrumados ao alcance das mesmas, permitindo a sua exploração autónoma. Devido à idade e número de elementos do grupo, a sala de atividades expande-se para a biblioteca (sala adjacente).

Neste primeiro capítulo foram apresentadas informações fulcrais para o planeamento da ação pedagógica. Foram abordados os tópicos: meio envolvente onde estão inseridos os contextos, contexto socioeducativo das instituições onde ocorreu a intervenção, a equipa educativa dos estabelecimentos, as famílias das crianças, os grupos de crianças, e as intenções educativas das educadoras cooperantes.

As informações recolhidas são fundamentais pois o educador deverá conhecer o contexto e os agentes que intervêm no mesmo, de forma a delinear um conjunto de intenções para a ação pedagógica. Estas intenções constituem-se como linhas orientadoras que fundamentaram a sua prática.

No segundo capítulo serão apresentadas as intenções que defini para ambos os contextos, interrelacionando-as com a caracterização realizada no presente capítulo.

¹⁰ Projeto Curricular de Sala, 2013 / 2014, p. 13

¹¹ Projeto Curricular de Sala, 2013 / 2014, p. 14

¹² Projeto curricular de Sala, s.d., p. 12

Capítulo 2 – Análise Reflexiva da Intervenção

2. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

Neste ponto, será efetuada uma análise crítica e reflexiva de todo trabalho desenvolvido durante o período de intervenção em ambas as valências - Creche e Jardim-de-Infância, evidenciando as intenções educativas definidas e relacionando-as com a caracterização apresentada no capítulo anterior.

2.1. Intenções educativas para a ação pedagógica

Este ponto encontra-se dividido em três subpontos: no primeiro será apresentada uma revisão da literatura relacionada com o contexto de Creche e com as intenções definidas para o mesmo; no segundo serão fundamentadas as intenções que estabeleci para a valência de jardim-de-infância; após a apresentação da literatura especializada, no terceiro subponto, serão explicitadas as intenções que defini para cada contexto e as que considero serem transversais aos mesmos.

2.1.1 Contexto de Creche

Desde o nascimento que os bebés e as crianças aprendem activamente. Através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato, descobrem como se hão-de deslocar; como segurar e agir sobre objectos; e como comunicar e interagir com os pais, familiares, pares e educadores.

(Post & Hohmann, 2011, p.11)

Para delinear um conjunto de intenções educativas relativas ao contexto de creche, nomeadamente no que respeita ao berçário, tem que se compreender a sua importância no desenvolvimento do bebé / criança.

Na sala de berçário as crianças “são exploradores” (Post & Hohmann, 2011, p.12). De facto, é disponibilizado aos bebés “uma grande variedade de *materiais* que [...] podem agarrar, explorar e brincar à sua maneira e ao seu ritmo” (Post & Hohmann, 2011, p. 14), e que se encontram dispostos em equipamentos acessíveis e adaptados à sua altura e mobilidade, ou seja, “a *arrumação dos materiais* é consistente, personalizada e acessível de forma a que os bebés e crianças possam alcançar e aceder aos materiais que veem e querem explorar” (Post & Hohmann, 2011, p.14). Através

destas explorações a criança “vai ganhando autonomia progressiva, [apesar da] [...] enorme dependência dos outros” (Cordeiro, 2012, p. 202). Com o apoio dos adultos de referência, o bebé “descobre o seu corpo, começando pelas mãos, até chegar à extremidade oposta – os pés” (Cordeiro, 2012, p. 202) e, posteriormente, descobre o ambiente em seu redor e o seu mundo. É função do educador fazer a criança tomar consciência do seu corpo e do seu mundo, recorrendo a atividades lúdicas, como são exemplos as cantigas e as representações. Para tal, o ambiente educativo deverá também estar repleto de elementos (por exemplo, imagens ou espelhos) que permita à criança a sua compreensão e exploração autónoma. Veja-se o caso de uma sala repleta de imagens de animais, em que educadora pode explorar a linguagem e o conhecimento do meio, apontando para as mesmas e descrevendo oralmente o que representam – “é um gato, faz miau miau”.

Para que as crianças possam fazer esta exploração, é fundamental que exista uma boa, forte e estruturada relação entre elas e os adultos de referência. Se as crianças não se sentirem seguras junto do adulto que as acompanham, não serão capazes de explorar o seu meio envolvente. De facto, “as [...] *interações* com os adultos em quem confiam dentro e fora de casa proporcionam o «combustível» emocional de que os bebés e as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico” (Post & Hohmann, 2011, p. 12). No entanto, para criar esta relação tem que existir um ambiente propício, ou seja, um ambiente onde “as educadoras são felizes, [e] em que trabalham em equipa” (Brazelton, 2007, p. 502). Se a educadora for alguém que não está realizado no seu local de trabalho, jamais poderá estabelecer uma relação afetiva e de segurança com o bebé. Como adulto de referência, o educador tem que gostar de crianças, “brincar com elas”, sentar-se “no chão para brincar”, aproveitar “a altura de mudar a fralda para ir conversando prazenteiramente com o bebé”, falar e brincar com os bebés “quando estes choram” (Brazelton, 2007, p. 502), entre outras características que são fundamentais.

2.1.2. Contexto de Jardim de Infância

A crescente importância do jardim-de-infância na constituição da infância moderna [deve-se ao] facto de, [...] organizar a vida quotidiana das crianças, localizando e

regularizando as suas práticas sociais, desempenhar um papel importante na construção social do recorte de ideias na infância, em que as idades pré-escolares são reconhecidas como idades educativas.

(Ferreira Gomes, 1986; Cardona 1998; Ferreira, 2000; Vilarinho, 2000; Citado por Ferreira 2004, p.31)

Começo este texto sobre as minhas intenções educativas relativas ao contexto de jardim-de-infância recorrendo à citação de Ferreira (2004), pois considero que apenas se pode falar em intenções se se compreender a definição, a essência e a importância da educação pré-escolar. Esta etapa da vida da criança não consiste numa ocupação diária composta só por brincadeiras, contrariamente,

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, Citado em OCEPE, 1997, p.15)

No jardim-de-infância as crianças têm a oportunidade de “aprender a brincar” pois “Brincar é a actividade mais séria e mais importante da vida da criança” (Sousa, 1980 p. 11), explorando as várias áreas de conteúdo e relacionando-as com o mundo que as rodeia.

Mais do que uma figura que se intitula “o que tudo sabe” (Perrenoud, 1995), o educador de infância tem que ser um modelo de referência para o grupo, devendo defender que “se oiça a criança, e que exista um interesse genuíno pelo sente, pensa e o que conhece sobre si e sobre o mundo, com a intenção de que esta amplie esse conhecimento, para que se torne gradualmente mais independente e autónoma” (Forest, 2003; Citado em Dias, 2012, p. 27).

Como futura educadora de infância, e tendo sempre em consideração a crianças no seu todo (ser pensante, com conhecimentos, interesses, vontades, valores, pertencente a um meio e a uma família, e constituindo-se como ser individualizado e especial), considero essencial tornar-me num apoiante do desenvolvimento, tendo como

objetivo “encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças”; não lhes dizendo o que devem aprender e como o devem fazer, mas sim dando-lhes “o poder para terem controlo sobre a sua própria aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 27).

Ainda antes de indicar quais são as minhas intenções educativas, gostaria de refletir sobre a minha filosofia educacional, ou seja, fazer uma breve introspeção sobre o que considero fundamental na educação de infância.

Partindo do Modelo Construtivista, presente nos textos de Perrenoud (1995) e Francesco (1986), defendo que a criança é um ser socializante que possui inúmeros conhecimentos, tendo o jardim-de-infância um papel importante na sua organização, enriquecimento e desenvolvimento. Deverá o educador garantir que cada criança possa atingir os mais altos níveis possíveis (cognitivos, sociais e operativos), com o contributo de todos os agentes educativos. Acredito ainda que todas as crianças são diferentes e, como tal, detêm conhecimentos diferentes, recolhidos de diferentes formas, assim como têm igual direito ao ensino; o exterior é importante na construção de uma aprendizagem mais sólida e que, acima de tudo, deve existir entreajuda e partilha de conhecimentos entre as crianças (a aceitação e partilha do ponto de vista de cada um é também a consciência de que as soluções são mutáveis); deve-se valorizar a opinião e partilha de cada criança, inculcando a aprendizagem pela exploração, análise e reflexão; o educador consiste num mediador que orienta o conhecimento das crianças e a sua evolução, devendo cativá-las a querer saber sempre mais; a criança deverá ter um papel ativo na sua aprendizagem; e o currículo deverá ser flexível, adaptando-se ao público-alvo, tendo em consideração que todos os alunos são diferentes.

A criança em idade pré-escolar tem consciência do mundo que a rodeia e participa na sua aprendizagem por meio da ação, da exploração, do pensamento e da concretização. De facto,

A criança em idade pré-escolar começa a tornar-se capaz de refletir sobre os seus próprios actos, de evocar a experiência passada, de prever consequências em sequências habituais de causa-a-efeito, de resolver mentalmente certos tipos de problemas quotidianos, sem se apoiar exclusivamente no processo físico de tentativa erro, e de pensar em lugares e tempos para além do aqui e agora. (Hohmann, Banet &

Weikart, 1979, p. 15)

É fundamental fomentar a sua autonomia. Desde que a criança nasce é função do adulto, ao longo do tempo, tentar que aquela seja cada vez mais autónoma em todos os campos. Uma vez que, “o conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo” (Silva, 1997, p.38); no jardim-de-infância, a criança deverá ter oportunidade: de utilizar os materiais e de ir buscá-los aos armários (tendo estes de estar dispostos à sua altura); de poder resolver as situações de conflito consigo mesma ou com pares sem a intervenção do adulto; de realizar a sua higiene autonomamente, entre outras situações. Ou seja, a criança “desempenha um papel ativo, é responsável pela sua própria aprendizagem e é interveniente direto na construção de conhecimento” (Costa, 2007; citado em Rosa & Silva, 2010, p. 49).

Os “pais são os primeiros educadores de infância dos seus filhos” (Spodek, 2002, p. 9). Efetivamente, são os pais e familiares que transmitem à criança os seus valores, conhecimentos e lhe permitem vivenciar diversas experiências. A

família constitui-se a primeira instância educativa do indivíduo. É o ambiente onde se desperta para a vida como pessoa, onde se interioriza valores, atitudes e papéis e onde se desenvolve, de forma espontânea, o processo fundamental da transmissão de conhecimentos, de costumes, e de tradições que constituem o seu património cultural (Reimão, 1994, Citado em Homem, 2002, 36).

Um dos pressupostos a ter em conta na educação de infância é a relação e o trabalho constante com as famílias. A “*escola surge como uma extensão da família, tendo como uma das suas funções, alargar e complementar o seu papel educativo*” (Lima, 1992, p.35; Citado em Homem, 2002, p. 35). Deste modo, é importante que exista um trabalho cooperativo e constante com as famílias. Este trabalho, para além de consistir na transmissão da evolução da criança, deverá passar também pelas seguintes ações: convite das famílias à sala para falarem sobre os seus conhecimentos e para participarem ativamente nas atividades e projetos em curso; comunicação constante através de ferramentas como o caderno de notícias; integração da vida escolar pela leitura com as famílias ou mesmo convite para representação nos órgãos escolares.

2.1.3. Intenções educativas para cada contexto e transversais

Para a planear a ação pedagógica, o educador deverá definir um conjunto de intenções educativas que se adequem às características do grupo. Assim sendo, tendo em consideração os contextos socioeducativos dos grupos de ambas as valências, as características individuais de cada grupo, a análise realizada aos documentos oficiais das instituições e as conversas informais realizadas com as educadoras e assistentes operacionais, defini as minhas intenções educativas para cada um dos contextos, bem como, conclui quais as que são comuns em ambos.

Desta forma, as minhas intenções educativas para o contexto de creche e para o contexto de Jardim-de-Infância, são as seguintes:

Quadro 1 - Intenções definidas para a Ação Pedagógica

Intenções Transversais	
<ul style="list-style-type: none">• Promover uma relação de proximidade com as famílias• Desenvolver um trabalho cooperativo e colaborativo com a equipa de sala e da instituição.	
Intenções para a Creche	Intenções para o Jardim-de-Infância
<ul style="list-style-type: none">• Fomentar a autonomia das crianças• Promover a aprendizagem pela exploração de diferentes materiais (texturas, instrumentos)• Promover a descoberta do meio envolvente por meio de canções• Desenvolver uma relação afetiva e segura com o grupo de crianças	<ul style="list-style-type: none">• Trabalhar as várias áreas de conteúdo, por meio da ludicidade• Valorizar os interesses e saberes das crianças• Fomentar a autonomia• Fomentar a aprendizagem ativa e pela exploração• Promover o contacto com o exterior• Respeitar a individualidade e tempo de cada criança• Promover a cooperação e partilha de saberes• Desenvolver uma relação afetiva com o grupo• Integrar as famílias nas atividades e projetos de sala

2.2. Ações Pedagógicas

Neste subponto será apresentada uma descrição reflexiva do trabalho desenvolvido em cada valência e como cada intenção foi trabalhada ao longo da ação pedagógica.

2.2.1. Contexto de Creche

A minha ideia inicial neste contexto era trabalhar segundo um tema. Contudo, após conversas informais com a educadora, em que a mesma me referiu que preferia trabalhar segundo a escala de Laevers, cheguei à conclusão de que deveria adotar outra estratégia. Assim sendo, após a consulta de literatura especializada, concluí que tinha que desenvolver atividades que fossem ao encontro dos interesses e necessidades dos bebês e que proporcionassem, desta forma, o seu bem-estar emocional e implicação nas atividades.

Relativamente ao bem-estar emocional, deveria propor atividades que proporcionassem nas crianças sentimentos como: **abertura e recetividade** para que estivessem disponíveis “para interagir e explorar”; **flexibilidade**, para que as crianças, perante atividades novas “não [...] [evidenciassem] perturbação significativa, adaptando-se rapidamente e desfrutando bem das novas oportunidades”; **autoconfiança e autoestima** permitindo que as crianças se expressem “à vontade e, quando confrontada[s] com novos desafios, [...] enfrentem-nos arriscando a possibilidade de insucesso”; **assertividade**, desenvolvendo um sentimento de “à vontade ... [evidenciando] força suficiente para pedir ajuda ou conforto”; e **tranquilidade**, promovendo um estado “de calma e relaxamento” (Portugal & Laevers, 2010, p. 21).

Já ao nível da implicação, foi fundamental desenvolver atividades que fomentassem **a concentração** estando “a atenção da criança ... [focalizada] na atividade que realiza”; a **energia**, proporcionando sentimentos de “esforço e entusiasmo na atividade”; a **complexidade e criatividade**, levando a criança a “mobiliza[r] as suas capacidades para se dedicar a uma atividade mais complexa e desafiadora do que uma mera rotina”; e a **persistência**, levando as crianças a não abandonarem “facilmente o que estão a fazer”(Portugal & Laevers, 2010, p. 27).

A minha prática foi também apoiada pelo Modelo High Scope, que considera

que as crianças aprendem através do contacto e envolvimento com as pessoas e diferentes materiais. Realça-se neste modelo a utilização das experiências-chave que se constituem como “um conjunto de linhas orientadoras [...] que enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento precoce” (Post & Hohmann, 2011, p. 36), ou seja, “as experiências chave High Scope para bebés e crianças pequenas proporcionam um retrato vivo do que as crianças de muito tenra idade fazem e do conhecimento e das competências que emergem das suas ações” (Post & Hohmann, 2011, p. 36).

Um dos aspetos em que apresentei mais dificuldades foi no da construção de atividades, mesmo tendo presente as linhas orientadoras acima indicadas. De facto, a minha inexperiência ao nível de creche e, essencialmente, ao nível do berçário, fizeram com que tivesse que apelar à criatividade, mas também que cometesse alguns erros, tendo também eles contribuído para a minha formação. No entanto, apoiando-me nos conselhos da educadora cooperante e da assistente operacional, e na observação direta, fui tentando compreender quais eram as preferências das crianças. Planeei um conjunto de atividades que, apesar de não terem um tema, basearam-se, essencialmente, na exploração sensorial pelo contacto com materiais de diferentes texturas e no conhecimento do mundo por meio de canções e instrumentos.

Praticamente todas as atividades desenvolvidas foram ao nível dos sentidos, nomeadamente, ao nível do tato, como por exemplo, através da exploração de tapetes de texturas construídos com materiais rugosos como esponjas e cortiça, e materiais suaves como algodão e lã (ver anexo H); através da exploração de bolas de diferentes tamanhos e texturas como plástico, esferovite, madeira (ver anexo I); e através da caixa surpresa (caixa com diversos materiais de várias texturas que as crianças tinham que retirar do seu interior) (ver anexo J). Foi trabalhado também o paladar pelo contacto com gelatina (ver anexo K) e a audição através de canções e exploração de instrumentos musicais, como pandeiretas, caixa de sons (copos selados com vários materiais para produzir diferentes sons), tambor, maracas, entre outros (ver anexo L). Ao nível de lógica optou-se por trabalhar os conceitos *pôr* e *tirar*, tanto na caixa surpresa já referida, como numa atividade de encaixe de objetos com formas geométricas, num suporte com essas mesmas formas (ver anexo M).

Importa realçar que em todas estas atividades, apesar do adulto estar presente, o material foi posto à disposição das crianças para a sua exploração autónoma. Quando existia algum receio por parte dos bebés, os adultos faziam uma demonstração, como por exemplo, retirar os materiais da caixa surpresa e voltar a coloca-los lá dentro. O material construído ficou sempre à disposição das crianças para que o pudessem explorar sempre que quisessem, após a atividade ter terminado. Alguns materiais foram reformulados, de forma a proporcionar uma maior segurança às crianças.

Em todas as atividades, e ao longo do dia, a música foi uma constante. Apesar de o meu repertório ainda ser limitado, aprendi muitas músicas com a educadora cooperante e em todos os momentos era cantada uma canção. Percebi, através da observação, que a música é um dos interesses do grupo, permitindo-me igualmente acalmar as crianças, tornando o meio mais acolhedor.

Neste contexto não integrei as famílias em nenhuma atividade. Como foi um contexto novo para mim, optei por estabelecer uma relação de confiança e segurança com os pais dos bebés. Essa relação passou por receber as crianças de manhã e conversar com os seus pais. Desta forma, foi-se criando uma relação e, em pouco tempo, as famílias já me viam como parte integrante da equipa, comunicando-me alguns recados e entregando-me os seus filhos no acolhimento, sem esperar que a educadora ou a assistente operacional os viesse pegar ao colo.

Com a equipa educativa estabeleci uma grande relação de amizade e de trabalho. Desde o início que me deram conselhos e sugestões, integraram-me nas suas conversas, partilharam preocupações e conquistas, e permitiram-me fazer parte da rotina do grupo. Nunca me foi colocado nenhum entrave no contacto com as crianças. Houve uma aprendizagem constante, inclusive de elementos mais básicos (por exemplo, mudar uma fralda), e uma partilha de saberes que orientou a minha prática.

Por fim, o aspeto mais importante da minha ação foi o estabelecimento de uma relação afetiva com o grupo. Na Creche, *“a educadora responsável por um grupo constitui uma «âncora» para cada criança, ou seja, é a pessoa em quem a criança pode confiar para ser tranquilizada, orientada e tratada com carinho”* (Post & Hohmann, 2011, p. 63). Os bebés estabelecem uma relação de vinculação secundária com os prestadores de cuidados na Creche que lhes permite explorar o meio envolvente,

seguros de que se algo correr mal os adultos presentes funcionam como um porto de abrigo. Assim sendo, um dos primeiros objetivos que tive de estabelecer nos primeiros dias de estágio foi o de me aproximar das crianças de forma gradual, de modo a não causar sentimentos de desagrado ou stress. Ao entrar na sala de berçário fiquei fascinada com aquele ambiente e em especial com as crianças, sendo o primeiro impulso interagir com elas. Contudo, apelando aos meus conhecimentos, fiquei com algum receio que as crianças se assustassem com a minha presença “pessoa estranha” e ficassem agitadas. No entanto, e apesar do contacto ter sido gradual, os bebés aceitaram muito bem a minha presença no seu espaço. Todavia, nas várias ações como por exemplo, dar de comer ou mudar a fralda, ficavam agitadas e começavam a chorar ou recusavam-se a prosseguir com a ação. Relembro as minhas tentativas de dar a refeição há YS. e ela cerrar os dentes, não permitindo que a colher entrasse na sua boca. Nestas pequenas ações eu verificava que tinham preferência pela educadora.

Para criar um relação com as crianças e transformar-me num prestador de cuidados de referência (apesar do curto espaço de tempo do estágio), fui tentando introduzir-me nas suas rotinas de forma gradual, por exemplo, ao início quando mudava a fralda a educadora estava presente, depois, aos poucos, fui começando a realizar a ação sozinha, cantando e falando com os bebés. Sendo que, “os educadores procuram respeitar e não alterar as preferências que as crianças manifestam por certos companheiros, comidas ou actividades” (Post & Hohmann, 2011, p. 74), procurei partilhar com os bebés as suas atividades e respeitar os seus interesses. Com as crianças que já haviam adquirido mobilidade (gatinhar), circulava pela sala junto das mesmas e explorava o que estava a acontecer. Foram muitas as vezes em que apontava para as imagens e dizia o que eram, explorava as fotografias das famílias (p.e. olha esta é a tua mamã. É a mãe da ML.) ou sentava-me junto ao espelho com a criança para que visse o seu reflexo. Com as crianças que não gatinhavam, sentava-me junto a elas e brincava com os brinquedos, deixando-as explorá-los e deslocando-as pela sala, também para que pudessem brincar nas várias áreas.

Em suma, todo este processo gradual foi pautado de afeto, mas também, pelo fomento da autonomia e individualidade.

2.2.2. Contexto de Jardim-de-Infância

Neste ponto será explicitada a forma como as intenções foram trabalhadas no contexto de Jardim-de-Infância. Os aspetos que serão focados prendem-se, com: o projeto que foi desenvolvido; o envolvimento das famílias; o trabalho realizado com a equipa educativa; a organização do espaço; o trabalho realizado nas várias áreas curriculares; e a relação afetiva estabelecida.

→ Projeto

O trabalho de projeto é “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e de enfoque social” (Leite, Malpique e Santos 1989, p. 140; citado em Vasconcelos 2011, p. 9). Tendo presente esta metodologia, a minha primeira preocupação, aquando da escolha do tema do projeto, foi se este ia ao encontro do interesse de todos os elementos do grupo. De facto, para ser passível de ser trabalhado, um tema ou um problema tem de ser significativo para as crianças, de forma a gerar empenho e curiosidade, pois “as questões / problemas deverão ser pertinentes e relevantes para aqueles que se vão envolver no trabalho” (Rangel & Gonçalves, 2011, p. 23):

PP- “Olha Sandra é uma chita”

Sandra – “Tens a certeza? Eu acho que é um leopardo.”

PP – “É uma chita!”

Sandra – “Como sabes que é uma chita?”

PP – “Porque tem as orelhas mais pequenas e é mais rápida que o leopardo”

Sandra – “E o que gostavas de saber sobre as chitas?”

PP – “Gostava de saber porque é que elas correm tão rápido”

Nota de campo, dia 13 de fevereiro de 2014, Área das Construções

Apesar do tema ter surgido de uma conversa com uma criança, rapidamente o interesse por esta temática manifestou-se por todos os elementos do grupo. Assim sendo, foi eleito o tema “A Chita” para ser explorado no período de intervenção.

Após uma leitura atenta dos documentos oficiais da instituição e reguladores da

prática, e da vivência pela observação direta, pude constatar que as crianças apresentavam um conjunto de potencialidades que devem ser valorizadas e respeitadas, bem como algumas fragilidades que poderão ser atenuadas com a implementação de estratégias (nomeadamente durante o curso do projeto). A realçar que os aspetos a seguir apresentados não estão unicamente relacionados com o projeto, embora se esteja a focar o mesmo.

Como potencialidades pode-se apontar o gosto pela descoberta, o interesse emergente pela área da escrita, o espírito de partilha e entreadajuda, o gosto em participar ativamente nas atividades em desenvolvimento (incluindo projetos) e a vontade de fazer novas descobertas. Tendo presente a necessidade de desenvolver atividades que contribuíssem para a construção de aprendizagens significativas, e tendo em conta as potencialidades do grupo, considerei fundamental propor atividades que permitissem a exploração autónoma e orientada, e que implicassem o trabalho em equipa para fomentar a partilha e esforço comuns. Dessa forma seria mais fácil a integração das novas descobertas (palavras e letras) do grupo.

As fragilidades identificadas prenderam-se com a dificuldade de espera pela tomada de vez, dificuldade de aceitação das ideias dos pares, dificuldade na resolução de problemas sem a ajuda do adulto, e na pouca participação das crianças mais tímidas pela constante iniciativa das restantes. Face a esta caracterização, desenvolvi atividades em pequenos grupos que permitissem: trabalho colaborativo e partilha de ideias; aceitação e respeito pelas várias opiniões e saberes; momentos de exposição das descobertas em grande grupo para que todos ficassem a conhecer o que foi explorado e assim contribuir para que as crianças ouvissem os colegas, falando apenas quando lhes era dada a palavra (nas reuniões). Para incutir a participação de todos os elementos, realizei várias atividades, tendo as crianças escolhido participar naquelas que lhes eram mais relevantes (por exemplo pesquisa ou a construção da maquete). No entanto, houve desafios que, pela sua importância, foram levados a cabo por todo o grupo, como são exemplo a construção do livro de projeto (ver anexo N), a simetria (ver anexo O), ou o ficheiro de palavras (ver anexo P), entre outros.

Como o tema do projeto remetia para algo que não era passível de se observar na sala de atividades, foi promovido o contacto com o exterior através da realização de

uma visita de estudo ao Jardim Zoológico, em que as crianças puderam observar o animal em estudo, mas também a restante fauna da savana (ver anexo Q).

→ **Envolvimento das famílias**

Não é possível «fazer crescer» pessoas sem alimentar as suas raízes. Não podemos guiá-las em direção ao futuro sem valorizarmos o seu passado

(Martin Luther King, JR., s.d., citado em Hohmann & Weikart, 2009, p.112)

O envolvimento das famílias é fundamental ao longo da educação pré-escolar. É no seio familiar que a criança se desenvolve e adquire conhecimentos essenciais à convivência democrática em sociedade e sobre do meio envolvente. No jardim-de-infância a criança aprofunda os seus conhecimentos e adquire outros, assim como partilha os seus saberes. Assim sendo, pode-se afirmar que “*a escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente por fora da vida familiar; deve partir de actividades que a criança teve da vivência em casa e continuá-las... É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família.*” (Dewey, 1897; citado em Simões, 2009, p. 41)

sendo a família o 1º educador da vida da criança e o seu educador ao longo de toda a vida, a criança quando chega ao jardim-de-infância não tem maturidade para que haja um corte afectivo com a família. Por estas razões, a família tem que «vir» para o Jardim de Infância com a criança, participar e estar disponível para contribuir com os seus saberes, os quais são os mesmos que os das crianças, e que nos ajudam a organizar o ambiente educativo para que a criança se sinta bem e que aquele espaço também seja o seu. (Simões, 2009, p. 41)

A família, constituindo-se como um membro da comunidade educativa, deve ser valorizada e integrada nos projetos e atividades desenvolvidas na sala de atividades e no próprio estabelecimento. Sendo os seus conhecimentos fundamentais para enriquecer a ação desenvolvida, as famílias foram integradas durante todo o processo no decorrer do período de intervenção.

No decorrer dos dois projetos desenvolvidos (“A frutaria” e “A chita”) as famílias contribuíram, inicialmente, com a disponibilização de materiais de pesquisa. De facto, foi uma constante o fornecimento de livros e informações retiradas da internet, assim como, ilustrações e fotografias.

No projeto da frutaria um dos pais, ao saber do tema do projeto, construiu dinheiro de faz-de-conta com a sua filha em casa e, posteriormente, pediu para vir à sala de atividades apresentar o trabalho que havia realizado e oferecer às crianças o seu contributo, para enriquecer a área da frutaria que foi construída pelo grupo (ver anexo R).

Já no que se refere ao projeto das chitas, este que foi o grande projeto a ser trabalhado, convidei as famílias a participar numa atividade em que as crianças tinham que partilhar os seus saberes com os pais para cobrirem uma chita, com vários materiais (ver anexo S). De forma a agilizar esta atividade e a não ocupar muito o tempo das famílias, este desafio foi exposto à porta da sala e atividades e realizado ao longo de várias semanas. Outra grande participação das famílias no projeto, foi através da confeção dos fatos para a peça de teatro que foi realizada. Esta tarefa teve muita adesão, por parte das famílias que trouxeram fatos exuberantes e que representavam as características das personagens dos seus filhos (ver anexo T).

Para além destas atividades mais formais, durante o período de intervenção houve o cuidado de me aproximar das famílias, ouvir as suas preocupações e informações. Com o passar do tempo, os pais das crianças passaram a ver-me como parte integrante da equipa educativa e a expressar satisfação pelo meu trabalho.

“Hoje foi a reunião de pais. Já passou muito tempo desde que o estágio acabou. No entanto, os familiares das crianças sorriram quando me viram e vieram ter comigo para me dar parabéns pelo meu trabalho e para referir que os seus filhos tinham saudades minhas. Fiquei muito emocionada com este carinho que ainda hoje recebo, apesar de já não integrar a equipa.”

(Nota de campo, dia 17 de junho de 2013, Sala 3)

➔ Trabalho realizado com a equipa educativa

O trabalho de profissionais em equipa constitui um meio de auto-formação com

benefícios para a educação da criança

(Silva M. I., 1997, p.27)

O trabalho em equipa é fundamental para o desenvolvimento de um ambiente educativo harmonioso. É através da partilha de saberes e da comunicação frequente que os agentes educativos enriquecem o seu trabalho e delineiam uma ação conjunta para proporcionarem uma educação completa às crianças. De facto, “para a eficácia da acção pedagógica é importante o intercâmbio de conhecimentos, partilha de experiência, o trabalho em equipa” (Legislação, 1997, p. 38).

Ao nível do trabalho em equipa procurei, inicialmente, tentar compreender e integrar-me na sua forma de trabalhar. Para tal foi privilegiada a técnica de observação e participação direta. Quando comecei a ganhar autonomia e a dinamizar as atividades e as rotinas das crianças, procurei sempre integrar a equipa educativa pedindo opiniões e alterando a minha ação consoante as indicações eram disponibilizadas. Em todas as atividades, procurei que a equipa de sala se envolvesse e se sentisse parte integrante das mesmas.

Foi ainda estabelecida uma relação de confiança e cooperação, na medida em que os agentes constituintes da equipa de sala partilhavam as suas preocupações e ideias. Com base nestas informações, discutíamos soluções e colocávamos em prática o acordado.

➔ A organização do espaço

A organização do espaço da sala de atividades têm influência nas aprendizagens das crianças, ou seja, “o espaço é determinante para a forma como se vive na sala” (Silva & Silva, 2010, p. 52). De facto, se o espaço estiver desorganizado ou inadaptado às características e interesses das crianças, surtirá um efeito negativo na aprendizagem das mesmas.

Segundo Silva & Silva (2010), “para que surjam e se desenvolvam os projectos das crianças é necessário o educador reflectir de forma sistemática na organização e funcionamento da sala, na intervenção que irá ter” (p. 52). O educador deverá ter intenções bem definidas para a organização do espaço. Não será passível de se misturar, por exemplo, as áreas de maior ruído com as mais calmas, pois, se tal acontecer, as

crianças não serão capazes de se concentrar nos desafios e / ou adquirir novas aprendizagens. Entenda-se por desafios, a realização de um desenho como a cópia de palavras, ou seja, até a mais simples das tarefas requer concentração e um espaço propício. Não seria também lógico criar uma área do hospital quando as crianças não têm interesse pelo tema.

A organização proposta não pode também ser rígida, pelo contrário, tem flexível e mutável, ou seja,

inicia-se o ano com uma proposta de organização da sala por parte do educador, no entanto tem de haver a disponibilidade de essa proposta ser alterada para incluir as propostas e interesses das crianças. A definição clara dos espaços e materiais não pode ser impeditiva de reorganizações necessárias ao longo do ano. (Silva & Silva, 2010, p. 53)

Em suma, o espaço tem que estar adaptado às preferências e necessidades das crianças no momento, mas respeitando determinados critérios que permitam estar várias ações a decorrer sem se comprometerem mutuamente.

Ao nível da organização do espaço, sendo a temática da frutaria um dos interesses das crianças, foi intenção criar uma nova área que refletisse todos os conhecimentos adquiridos e que proporcionasse um clima mais descontraído e de brincadeira. Como esta área teria tendência a ser ruidosa foi construída junto à área do faz-de-conta. Apesar de ambas remeterem para a mesma dimensão foi decidido que seriam independentes e, que teriam as suas próprias regras. Tal como foi referido, sendo uma nova área da sala de atividades, foi discutido em grande grupo o que se podia e não podia fazer neste espaço.

“Hoje, como havia planeado com a educadora cooperante P., inaugurarmos a frutaria e decidi ensinar às crianças uma música sobre a amora. Em seguida, questionei-as acerca das regras da frutaria. Há medida que ia mencionando o seu nome, cada criança indicava uma regra. Importante referir que foram abordadas as regras pela negativa “o que não se pode fazer” e pela positiva “o que se pode fazer”. Nesta tarefa, as crianças demonstraram grande entusiasmo.”

Nota de campo, dia 11 de março de 2014, Sala de atividades

Relativamente ao projeto das chitas, apesar de não se ter criado uma nova área,

existiu sempre um espaço dedicado ao mesmo. Este continha os livros e as pesquisas para que as crianças os consultassem sempre que desejavam.

Em ambos os projetos, foi privilegiada a organização das mesas da sala de forma, a que permitissem o trabalho em pequenos grupos. Esta estratégia permitiu uma melhor gestão, mas também um trabalho em equipa e partilha e discussão de saberes entre as crianças ao longo das tarefas. Já nos períodos de transição, era construída uma grande roda com as cadeiras, de forma a permitir a transmissão de trabalho realizado e conhecimentos adquiridos.

Na sala de atividades surgiu ainda a área do conto. Pela urgência de captar a atenção das crianças nesta hora, foi construída uma área flexível que apenas surgia no período destinado à leitura das histórias.

“Na hora do conto foi inaugurado um novo espaço para a realização desta atividade. Esta nova área encontra-se na área das construções. No teto colocou-se uma rede dossel, e no chão almofadas que estavam armazenadas num dos armários. No final da “Hora do Conto”, as crianças arrumam as almofadas num armário de parede aí existente e sentam-se na reunião (na sala de atividades) para a escolha das áreas”

Nota de campo, dia 24 de fevereiro de 2014, área das construções

➔ Trabalho realizado nas várias áreas curriculares

Existem várias áreas de conteúdo. Apesar de cada área apresentar as suas próprias especificidades, elas podem-se relacionar entre si, ganhando novas dimensões. O educador deverá ter sempre em mente que “as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente”(Silva M. I., 1997, p. 48).

Tendo presente que uma atividade pode, e deve, trabalhar mais do que uma área de conteúdo e que a área de formação pessoal e social deve ser “integradora do processo educativo” (Silva M. I., 1997, p.49), procurei propôr desafios que proporcionassem vivências e experiências significativas e que dessem sentido aos diferentes conteúdos. Desta forma, procurei que os projetos, apesar de tenderem para uma área específica (no

caso, o conhecimento do mundo), desenvolvessem competências das restantes áreas.

Foram desenvolvidas atividades como o ficheiro de palavras (linguagem oral e abordagem à escrita e conhecimento do mundo) (ver anexo P), construção de uma maquete (ver anexo U) e de uma estrutura para a frutaria (ver anexo V) (expressão plástica e conhecimento do mundo), simetria (ver anexo O) (matemática e conhecimento do mundo), teatro (ver anexo T) (expressão plástica e dramática, atividades rítmicas expressivas, linguagem oral e abordagem à escrita, matemática, conhecimento do mundo), entre outras desafios. Em todas as tarefas foi privilegiado o registo escrito.

Paralelamente aos projetos, foram desenvolvidas atividades como: lengalengas (ver anexo W) (área da linguagem oral e abordagem à escrita), experiências (ver anexo X) (área do conhecimento do mundo), dinamização de histórias (linguagem oral e abordagem à escrita e expressão dramática), pintura com lápis de cera e guaxes (ver anexo Y) (expressão plástica), confeção de uma salada de frutas (ver anexo Z) (área da matemática e conhecimento do mundo), entre outras.

➔ **Relação afetiva com as criança**

Quando os adultos são meigos e pacientes, as crianças aprendem a apreciar essas qualidades e, ao lidarem com os outros, poderão elas próprias exibir essas qualidades.

(Hohmann & Weikart, Educar a Criança (5ª edição), 2009, p.75)

Começo com esta citação que representa o que tentei ser para o grupo de crianças. Efetivamente, as palavras meiga e paciente têm para mim muito significado. Acredito numa educação pautada de afeto e segurança, em que o educador tem que ser uma figura de referência, mas também alguém que é firme quando necessário. Entenda-se por firmeza, ter que levantar a voz quando estritamente necessário e, em último recurso, pedir à criança para pensar na sua ação mas num clima de diálogo conjunto. De facto, o educador não poderá medo “de estabelecer regras” (Gottman & DeClaire, 1999, p. 23), pois as crianças necessitam de uma figura de referência. Contudo, em vez de se repreender a criança é mais favorável elogiar a sua conduta positiva e reforçar as suas conquistas. Em suma, os educadores devem pôr “de lado uma visão de si próprios como autoridades todas poderosas e sábias para, em vez disso, se transformarem em companheiros das crianças” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 79) Enquanto

companheiros, devem estabelecer uma relação de partilha de saberes, experiências, confiança, segurança e afeto. Devem respeitar, acima de tudo, os interesses e gostos das crianças.

Ao nível da relação afetiva, e tendo este grupo características muito diferentes do anterior, procurei utilizar estratégias diversificadas para a criação de uma relação afetiva. Inicialmente, procurei integrar-me no seu mundo mas de uma forma gradual. Primeiramente, procurei integrar-me nas suas brincadeiras e, depois, comecei a participar nas reuniões de grande grupo e só posteriormente comecei a dinamizar atividades e desafios. Gradualmente comecei a tornar-me uma figura de referência para as crianças. Relembro que no início do estágio as crianças quando recebiam um “não” da educadora testavam-me e vinham-me questionar se podiam realizar a ação pretendida. Como desconhecia o primeiro “não”, assentia ao pedido. Contudo, aos pouco fui-me apercebendo desta situação e já a contornava. Relembro ainda, a minha frustração quando as crianças queriam fazer algo e, mesmo com o meu assentimento iam questionar a educadora, ou mesmo, quando tentava gerir o grande grupo e as crianças continuavam a fazer ruído sem atender aos meus pedidos.

Assim sendo, tomei consciência de que deveria tomar uma atitude. Precisava que as crianças me vissem como alguém em quem podiam confiar e sentir-se seguras, mas também como alguém que tinham de respeitar. Optei por trabalhar em pequenos grupos e conversar com as crianças em grupo ou individualmente. Procurei que me conhecessem e me integrassem nas suas brincadeiras, mas também que me respeitassem e falassem comigo sempre que manifestavam alguma atitude menos positiva.

O educador não é alguém que diz “sim” a tudo. Pelo contrário, “nas suas interações conjuntas, quer as crianças, quer os adultos, tomam a vez para desempenharem o papel de líderes e de seguidores, professores e aprendizes, oradores e ouvintes.” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 77). Desta forma, procurei ainda criar um clima de “partilha de controlo”, ou seja através da partilha do poder e do controlo, vivenciou-se um clima de “auto-realização e ... confiança e respeito mútuos” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 77).

Confesso que ao início pensei que gerir este grupo não seria tarefa fácil. Contudo, no final no estágio, fazendo uma reflexão introspetiva a este período, pude

constatar que criei uma relação muito forte e estruturada com estas crianças.

Capítulo 3 – Identificação da Problemática (Aspeto mais Relevante)

No decorrer da Prática Profissional Supervisionada surgiu um conjunto muito vasto de temáticas passíveis de serem trabalhados neste relatório. Se, por um, lado houve uma dificuldade na gestão do grande grupo, por outro existiu uma constante alteração das atividades planificadas para adequar a prática às necessidades e interesses das crianças. Ainda assim, após uma reflexão cuidada e orientada, o aspeto mais significativo da minha prática foi algo que teve um grande impacto na minha formação profissional e pessoal. De facto, foi através do estabelecimento de uma relação afetiva com ambos os grupos que consegui superar os meus receios e adequar a ação pedagógica às suas características.

A problemática apresentada foi vivenciada tanto na valência de Creche como na valência de Jardim-de-Infância. Esta premissa permitiu-me aproximar das crianças e, com o passar do tempo, ser vista como uma figura de referência. Sendo fundamental o educador ser um modelo e um “porto seguro” para as crianças, tornou-se imprescindível adotar estratégias que me permitissem criar um ambiente seguro e que desenvolve-se nas crianças um sentimento de confiança em mim e no meu trabalho.

Assim sendo, o desenvolvimento desta problemática “A Importância da Afetividade na Relação Pedagógica”, torna-se pertinente pois é fundamental compreender a importância da afetividade nas relações pedagógicas, o seu impacto positivo na aprendizagem das crianças e quais as estratégias que o educador deve utilizar para maximizar os efeitos deste sentimento na relação, de forma a proporcionar um desenvolvimento completo e significativo da criança.

No final deste tópico apresentar-se-á uma relação entre a problemática e as estratégias de intervenção aplicadas, a organização do ambiente educativo, o trabalho desenvolvido com a equipa pedagógica e o envolvimento das famílias

3.1. A Importância da Afetividade na Relação Pedagógica

Definição de Conceitos (Afetividade e Afeto)

Para se abordar o tema da afetividade, importa antes conhecer o significado do termo, para melhor se compreender o que abrange e qual a sua implicação na educação de infância. Segundo o Dicionário Aurélio (1994, p.74; citado em Sousa, 2013, p.7), este termo aparece como sendo um “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam em sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor, insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza”. A afetividade na relação pedagógica entre o grupo de crianças e o educador, é um sentimento partilhado que se reflete numa relação pautada de “compreensão, carinho, respeito, confiança, atenção e afeto” (Sousa, 2013, p.V) e é promovida pelo “diálogo, o respeito mútuo e o sorriso” (Sousa, 2013, p.V).

Sendo que o afeto é “o elemento básico da afetividade” (Sousa, 2013, p. 7), torna-se também fundamental definir o significado do termo. Assim sendo, segundo Abbagnano (2000, p. 21; citado em Sousa, 2013, p. 5), o afeto é entendido como um conjunto de atos ou de atitudes como a bondade, a benevolência, a inclinação, a devoção, a proteção, o apego, a gratidão, a ternura, etc, que no seu todo podem ser caracterizados como a situação em que a pessoa “preocupa-se com” ou “cuida de” outra pessoa em que esta responde, positivamente, aos cuidados ou à preocupação de que foi objeto.

Tendo presente esta definição, o educador constitui-se como uma figura de referência que se preocupa e cuida da criança, proporcionando-lhe um sentimento de segurança e confiança. No entanto, o afeto não é unidirecional, ou seja, não parte apenas da ação do adulto. Por contrário, é um sentimento partilhado entre ambos os intervenientes, numa relação mútua de respeito, amor, compreensão e partilha.

Uma Relação pedagógica afetiva

A atenção do educador em ambientes de creche e pré – escola, considerando a constituição psíquica da criança, deve estar voltada para o conteúdo das interações estabelecidas entre os sujeitos educativos.

(Dias & Bhering, 2005, p.23)

Durante muito tempo considerou-se a inteligência e a emoção como dois polos distintos. Contudo, esta visão foi-se alterando, dando lugar a outras teorias. Atualmente, a emoção é considerada

condição indispensável para o ingresso no mundo da razão e da competência humana, na medida em que possibilita uma primeira forma de comunicação, básica, primitiva, profunda, lastro sobre o qual se construirá a comunicação lingüística que transporta o conhecimento e dá ingresso à vida cognitiva. (Pinto, 1993, p. 73)

Se inicialmente as trocas afetivas com o bebé são à base do toque físico, quando a criança cresce a dimensão afetiva ganha outros contornos, ou seja, “ela agora pode ser nutrida através de todas as possibilidades de expressão que servem também a atividade cognitiva” (Pinto, 1993, p.75) Isto é, a ligação afetiva não consiste apenas no cuidar do ser “dependente”, mas agora é fomentada por outras formas como por exemplo, o diálogo e a autonomia.

Quando o educador faz uma reflexão introspetiva do seu papel, conclui que, enquanto figura de referência, tem de ser um exemplo e orientar as crianças, proporcionando um clima estável de novas descobertas e desenvolvimento completo / estruturado. Como adulto responsável não deve ter medo de impor regras, isto porque, “os limites são importantes” (Moran, 2012, p. 1). Contudo, deverá ter em mente que a relação afetiva é fundamental, pois “aprendemos mais e melhor quando o fazemos num clima de confiança, de incentivo; quando estabelecemos relações cordiais com os alunos, quando nos mostramos pessoas abertas, afetivas, carinhosas, tolerantes e flexíveis, dentro das regras organizacionais” (Moran, 2012, p. 1). Um ambiente onde o educador proporcione autonomia e partilha de controlo com as crianças leva ao sucesso das mesmas e torna-as seres sociais e responsáveis. Não dever-se-á estabelecer um regime de autoridade. Pelo contrário,

a criança, ao observar que o educador apresenta qualidades como ser paciente, dedicado, prestável, que fomenta uma atitude democrática, predispõe-se mais facilmente a aprender. No sentido oposto, o autoritarismo e o desinteresse podem levar a criança a perder a motivação e o interesse por aprender” (Filliozat, 2001; citado em Sousa, 2013, p.

15).

O educador para estabelecer uma relação afetiva tem, então, de apresentar um conjunto de características específicas (explicitadas na citação de Filliozat). Assim sendo, tem de ser: paciente, respeitando o tempo de cada criança e a sua individualidade (caraterísticas únicas que a tornam especial); dedicado, pois deverá ser apaixonado pelo que faz e estar focado no seu trabalho; prestável, na medida em que, deverá atender aos pedidos das crianças e estar sempre disponível; e democrático, dando “voz às crianças”, ouvindo as suas preocupações, saberes e sugestões. Poder-se-á ainda referir que

Os educadores que gerenciam bem suas emoções transmitem equilíbrio, tranquilidade e objetividade. Falam com tom calmo, e quando discordam, o fazem sem agredir nem humilhar. Os alunos captam claramente as mensagens e mesmo quando não concordam, manterão o vínculo afetivo, o relacionamento e continuarão abertos para novas mensagens. (Moran, 2012, p.2)

Uma relação afetiva estruturada e estável permite que em casos de discórdia a criança não proceda ao corte afetivo com o educador, ou seja, apesar de ficar triste, continua a ver o educador como uma figura segura e de confiança.

Na relação pedagógica, o educador para além das características referidas, tem que ter em atenção os interesses e preferências das crianças, aliando-os à suas necessidades. Quer isto dizer que, ao planificar a sua ação e intervenção, o educador tem que ter a capacidade de conseguir propor desafios que aliem os desejos das crianças, às suas fragilidades e potencialidades. Pergunta-se então, qual a relação entre a planificação e o plano afetivo? Começa-se a resposta a esta questão com a seguinte citação:

Os comportamentos interactivos dos educadores deverão alicerçar-se numa compreensão profunda dos interesses, preferências e necessidades individuais de cada criança, traduzindo-se num envolvimento activo com as crianças, respondendo às suas iniciativas de forma consistente, calorosa, directa e contingente, identificando e elaborando os seus sentimentos e interesses e interagindo frequentemente, de forma sensível, afectuosa e responsiva com elas. (Bredkamp & Copple 1997; Wilcox-

Herzog & Ward 2004; citado em Almeida, Aguiar, & Pinto, 2012, p. 97)

Depreende-se, assim, que a planificação está estritamente relacionada com o plano afetivo, na medida em que o educador, pela relação estabelecida com cada criança reconhece as suas necessidades e interesses. Com esta informação o educador deve organizar o currículo e o ambiente educativo, de forma a trabalhar ambas as dimensões em simultâneo, promovendo o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Todavia, não basta apenas esta gestão, é também necessário que o educador adquira uma postura afetuosa, de apoio e entejuda.

A relação pedagógica na Creche

Ao entrar no contexto educativo, a criança cria uma relação afetiva com o seu educador. Este adulto que se transforma de forma gradual numa nova figura de referência, passa a fazer parte do seu meio envolvente. Como tal, é essencial que este agente acompanhe o grupo até à entrada de um novo patamar na educação (pré-escolar, sendo que as “relações de confiança são tão importantes, os responsáveis educativos tentam assegurar que cada bebé ou criança pequena no infantário [...] tenha a mesma pessoa a cuidar dela, [...] seja por um período de 6 meses ou de 3 anos” (Post & Hohmann, 2011, pp. 13 e 14).

À luz do que foi já referido, neste contexto é fundamental que os educadores assumam uma posição mediadora. Isto é, não podem apresentar uma atitude autoritária, mas também não é praticável tornar a criança demasiado dependente de si. Devem antes,

Procurar ver as coisas do ponto de vista da criança, encorajar e não contrariar os esforços e tentativas de comunicação por parte da criança, estar atentos aos indícios das crianças em vez de imporem as suas próprias ideias, e assumir uma abordagem de *resolução de problemas* aos conflitos interpessoais das crianças em vez de as castigar ou resolver os problemas por elas. (Post & Hohmann, 2011, p.14)

A criança nesta primeira etapa educativa encontra-se à procura de “um sentido de si e de uma compreensão sobre o resto do mundo” (Post & Hohmann, 2011, p.14). Como tal, necessita de estar rodeada por adultos que a compreendam, que a amem, que a apoiem,

e que lhe forneçam confiança e segurança. Para ser um bom modelo o educador tem que respeitar a criança, dando-lhe tempo e espaço para esta exploração, mas também, apoiá-la e constituir-se como um “porto de segurança”.

É um facto que, “se por um lado os bebés e crianças até aos 3 anos estão poderosamente auto-motivados para aprenderem [...] também dependem, por outro lado, da afirmação e do calor de relações de confiança para o fazer” (Post & Hohmann, 2011, p.32). Uma criança que não tenha confiança no seu prestador de cuidados não será capaz de explorar o meio envolvente, ou não o fará de forma eficiente. Isto acontece porque a criança interioriza que se algo correr mal durante a exploração, o adulto não será capaz de a ajudar a ultrapassar as dificuldades, ou seja, “sem a chama das relações de confiança, a criança fica oprimida pelo medo, tristeza ou mágoa e torna-se cada vez mais passiva e incapaz de pedir ajuda” (Post & Hohmann, 2011, p.33).

Para o educador, deve existir uma “necessidade de acolher as expressões afetivas, de inclui-las nas propostas pedagógicas e de geri-las” (Roncarati, 2013, p.46), pois “essas são as principais formas de as crianças se relacionarem e se comunicarem com os seus colegas e com os adultos” (pp. 46 e 47). Nesta etapa da sua vida, as crianças estão a começar a aprender a lidar com as suas próprias emoções. Como tal, é crucial que exista um ambiente calmo, pautado de amor. Tal como nos diz Freire (2010, pp. 73 e 74; citado em Roncarati, 2013, p. 47) as “crianças precisam de professoras e professores profissionalmente competentes e amorosos”.

Consultando bibliografia especializada e refletindo sobre a prática pedagógica, constata-se que “estando a criança dos 0 aos 3 vivenciando a base da sua vida afetiva e emocional” (Roncarati, 2013, p. 48) é uma necessidade o “professor de creche adquirir competência profissional amorosa para acolher estas questões na prática cotidiana” (Roncarati, 2013, p. 48). O educador tem de ser sensível à criança e corresponder às suas emoções. Contudo, para tal é necessário sentir-se realizado na sua função, ou seja, gostar daquilo que faz, uma vez que, “os professores com paixão pelo ensino são aqueles que se comprometem e que demonstram entusiasmo e uma energia intelectual e emocional no seu trabalho, tanto com as crianças como com os jovens e adultos” (Sales, 2012, p. 39).

Existem várias causas que influenciam a afetividade na relação pedagógica.

Baseando-se em diversos autores, Almeida, Aguiar, & Pinto (2012, pp. 97 e 98) indicam-nos que, causas como: a formação dos profissionais, a sua remuneração, o tamanho do grupo de crianças, o número de horas de trabalho e a natureza das atividades, condicionam este sentimento na relação entre o educador e a criança.

Apesar dos fatores acima mencionados, os educadores, quando assumem este papel, devem apresentar um perfil adequado à função. Assim, devem ser “sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores de autonomia, com formação específica sobre o desenvolvimento e características da criança muito pequena, ... compreendam a importância das relações precoces e sejam capazes de estabelecer verdadeiras parcerias com as famílias” (Portugal, s.d., p.7).

A relação pedagógica no Jardim-de-Infância

O apoio constante e atento de adultos é decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social.

(Hohmann & Weikart, 2009, p.65)

O clima afetivo na relação pedagógica, tem um grande impacto no desenvolvimento da criança. Pois,

quando a criança tem experiências com adultos e formas que conduzem ao aparecimento de sentimentos de confiança, autonomia e iniciativa, em lugar de desconfiança, vergonha, dúvida e culpa, tenderá a desenvolver atitudes e sentimentos de esperança, aceitação, força de vontade e a capacidade e vontade para alcançar objetivos.” (Hohmann & Weikart, 2009, p.64)

Pode-se então mencionar que o tipo de relação que a criança estabelece com o educador, terá influência na sua ação futura, tanto ao nível das relações sociais como ao nível da percepção das suas próprias capacidades. Constituindo-se como uma figura de referência, o educador é visto como um modelo. Assim sendo, se as relações estabelecidas com o mesmo não forem estruturadas, a criança tenderá a refletir este comportamento nas suas próprias relações com os outros. De facto, “esta ligação emocional primordial afecta diretamente aspetos chave da personalidade da criança, incluindo as suas capacidades de

empatia, simpatia, e de resolução de problemas”. (Hohmann & Weikart, 2009, p.65)

Na educação pré-escolar, a criança experiencia a capacidade de autonomia. De facto, “embora as crianças necessitem experienciar um forte sentimento de ligação emocional relativamente aos seus [...] educadores, necessitam simultaneamente de desenvolver um sentido de identidade própria enquanto pessoas autónomas e independentes com a capacidade de efectuar escolhas e tomar decisões.” (Hohmann & Weikart, Educar a Criança, 2009, p. 66) Contudo, esta autonomia só é conseguida e concretizada pela criança porque, como já foi referido anteriormente, essa estabelece uma relação de confiança e afeto com o seu educador.

Se o adulto tem muito para ensinar à criança, com a criação de uma relação afetiva, também as crianças proporcionam novas aprendizagens ao seu educador. À medida que o educador aprende mais sobre cada criança (as suas características individuais e interesses), também aprende sobre si próprio e sobre a sua ação.

Contudo, para a aquisição de conhecimentos e aprendizagens neste contexto, deverá novamente prevalecer uma relação pedagógica fomentada por sentimentos positivos mútuos. Pois, realçando o já referido, “a confiança, gera a comunicação, o diálogo, uma relação onde a afetividade é a dominante, e esta, por sua vez, desencadeia a cumplicidade, o ser-se amigo do outro” (Sales, 2012, p. 37).

Se inicialmente se reforçou que o afeto era a base da afetividade, Corman (1974) liga essa ideia a outro sentimento, também ele já abordado neste relatório. Para o autor, a afetividade está intrinsecamente relacionada com a ideia de confiança. Segundo o mesmo “amar as crianças significa confiar nelas, acreditar nelas, desenvolver as suas boas qualidades, encorajando-as. E nunca utilizar a crítica negativa, a ironia destrutiva” (p.228, citado em Sales, 2012, pp. 37 e 38). Será então esta uma das atitudes a ser tomada pelo educador na construção de uma relação pedagógica como figura que estabelece um vínculo com a criança, deverá acreditar nessa acima de tudo, confiando que ela será capaz de alcançar o sucesso em todos os níveis.

Para que o educador possa prestar “atenção ao desenvolvimento emocional do aluno” (Sales, 2012, p. 39) tem que tomar “consciência dos seus próprios sentimentos, pois só esse conhecimento emocional de si próprio e a capacidade de gerir as suas emoções lhe permitirá assegurar o bom relacionamento interpessoal” (Sales, 2012, p.

39). Se a criança reflete nas suas relações o que aprende por influência das figuras de referência, também o educador terá que ter conhecimento sobre o seu estado emocional, para ele próprio se constituir como uma modelo para os seus alunos.

3.2. Plano de ação pedagógica (Problemática)

Ao longo do roteiro teórico apresentado anteriormente, pôde-se concluir que o educador para fomentar a criação de uma relação afetiva com as crianças, tem que assumir uma postura calma, de apoio, entretida, partilha, dar voz às crianças e valorizar os seus interesses e necessidades. Para tal, deverá proporcionar um clima de confiança, o que permite à criança explorar o seu mundo envolvente e ganhar autonomia.

O que foi apresentado caracterizou, de certa forma, a minha intervenção. Factos como o duvidar das minhas capacidades e sentimentos levaram a que, por vezes, não fosse um modelo para as crianças. Esta situação era sentida pelo grupo que, relembrando a atitude de uma criança, num determinado momento em Jardim-de-Infância, me disse “não faço o que queres porque não és minha professora”. Ora, nesta situação que ocorreu no início do período de intervenção, nota-se plenamente que ainda não estava estabelecida uma ligação com esta criança, ou seja, eu ainda não era uma referência. Todavia, para contornar este problema e para ser aceite pelo grupo, aptei pela via da afetividade para aproximar-me e dar-me a conhecer.

Como tal, ao longo da prática foi estabelecido um plano de ação. Contudo, este não foi expresso em papel. Pelo contrário, concretizou-se pela utilização de várias estratégias e adaptação da ação à medida que os obstáculos iam surgindo. Apesar deste não estar escrito, teve influência ao nível de vários aspetos, nomeadamente: a implementação de estratégias de intervenção, a organização do ambiente educativo, o trabalho em equipa e o envolvimento das famílias.

Este ponto encontra-se estritamente relacionado com tudo o que foi abordado neste relatório, desde a caracterização dos contextos, intenções para a ação pedagógica, até à problemática expressa.

Plano de Ação em Creche

Quando iniciei o estágio na valência de creche, o meu primeiro impulso foi querer contactar de imediato com os bebés. Contudo, tendo consciência de que uma aproximação brusca poderia ter um impacto negativo, optei por me aproximar de forma gradual. Todavia, foi com muito espanto que constatei que as crianças se aproximavam de mim e permitiam que eu interagisse com elas. Isto acontecia porque o seu educador estava presente na sala e, como tal, sentiam-se seguras. Todavia, bastava a educadora cooperante I. ausentar-se da sala, para que algumas crianças comesçassem a chorar de imediato.

Tornou-se então fulcral estabelecer uma relação de afeto e confiança com o grupo. Para tal, recorri à equipa educativa de sala para me auxiliar neste objetivo. Com estes agentes aprendi muito sobre as crianças desta idade e, também, estratégias para me aproximar e conhecer cada bebé individualmente. A equipa educativa teve um grande impacto durante o período de intervenção. No roteiro teórico apresentado consta que o educador deve falar num tom calmo, ser meigo e ter plena confiança e capacidade de gestão dos seus sentimentos e emoções. A educadora cooperante I. e a assistente operacional MJ. encaixam-se perfeitamente nesta descrição.

Para além do diálogo e partilha constante com os agentes de sala, houve igualmente uma observação atenta de tudo o que se passava e a interiorização do modelo que a equipa educativa me transmitia. Não quer isto dizer que a minha intervenção tenha consistido na cópia do que observava, mas sim numa relação estreita entre o que aprendia e a minha própria forma de ser.

Com base nos seus conselhos, uma das primeiras estratégias que utilizei foi a de estar presente na rotina da criança, como por exemplo, nos períodos de higiene ou mudança de roupa. Aos poucos, as crianças começaram a aceitar que eu realizasse algumas tarefas na sua rotina.

Inicialmente, manifestei algumas dificuldades, como a seguinte nota de campo ilustra:

“Neste dia, fiquei de dar o lanche à CL., mas também esta tarefa foi um pouco complicada. A CL., como não era a educadora I. ou a auxiliar MJ. a dar-lhe a refeição e tal como já me havia acontecido com a Y., fechava a bora e cerrava os

dentos sempre que lhe tentava dar uma colher com a papa. Apesar de ter tentado tive que pedir ajuda e a MJ. trocou comigo (eu dei comida ao C. e ela à CL.).”

Nota de campo, dia 10 de janeiro de 2014, Berçário

No entanto, com o avançar do estágio a minha participação começou a ser aceite, como se pode constatar na seguinte nota de campo:

“Durante o almoço fui eu que dei a comida à J. Ela durante a refeição quando não quer comer mais provoca o vómito. Se quando lhe estamos a dar um prato (1º a sopa, 2º a fruta e 3º a prato principal) e ela começar a provocar o vómito mudarmos para o seguinte, a J. volta a comer bem.”

Nota de Campo, dia 28 de janeiro de 2014, Berçário

Querendo construir uma relação afetiva com o grupo, por vezes esquecia-me da importância de sermos firmes, pois havia o medo de ao impor limites se quebrasse o vínculo que se estava a estabelecer.

“Hoje a ML. estava junto das cadeiras em pé. Eu disse-lhe para sair dali porque eles tendem a agarrar-se às cadeiras e cair junto com as mesmas. Quando a chamei à atenção ela esboçou um sorriso e eu respondi com outro. Pedi-lhe novamente para sair de lá mas ela não obedeceu fazendo novamente o sorriso. A educadora I. que estava deitada à minha frente e de costas para ela, levantou-se e com um ar sério disse-lhe para que saísse do local, tendo a ML. saído de imediato.”

Nota de campo, dia 22 de Janeiro de 2014, Berçário.

Todavia, como foi referido atrás, a criança necessita de limites. Se existir um ambiente e uma relação pautada de amor, tranquilidade e calma, entre o educador e a criança o vínculo não se perderá.

Sendo então objetivo da educadora criar “um espaço personalizado e adequado do ponto de vista do desenvolvimento das crianças, apresentando materiais e desafios que permitam, quer o treino de competências adquiridas, quer emergir de novas conquistas” (Projeto pedagógico da sala dos bebés, p. 7), de forma a promover uma relação afetiva, privilegiei para o desenvolvimento de atividades, seguir a rotina imposta pela educadora. Desta forma, os desafios propostos realizaram-se na área do tapete e foi criada uma nova área (movível) chamada “o sapo das bolas” (ver anexo AA). Nesta área

as crianças puderam explorar diferentes materiais (intenção definida). Todavia, esta permitiu também que houvesse uma interação entre o adulto e a criança.

“Fiz esta atividade porque sei que elas adoram bolas e objetos que rolam, assim sendo, quando viram várias bolas à sua volta as crianças ficaram em êxtase e começaram logo a interagir e explorar os diversos materiais. Todos os agentes da sala brincaram com as crianças fazendo rolar as bolas pelo chão. Os bebês ficavam satisfeitos por tentar apanhá-las. Durante a atividade, nós os adultos, falámos com as crianças, pegámo-las ao colo, brincámos com elas, sorrimos. Essencialmente, estabeleceu-se uma relação de carinho e afeto.”

Nota de campo, dia 15 de janeiro de 2014, sala de berçário

No que se refere ao envolvimento das famílias, considerei fundamental criar uma relação de confiança com as mesmas. De facto, a criança ao verificar que os pais confiam no educador, sentir-se-á mais segura.

Com as famílias procurei promover um diálogo contínuo, tentando conhecer melhor as crianças e as suas origens, uma vez que, o seu comportamento é influenciado pelo meio com que contacta.

“O pai do M. entregou-me o bebé e falou com a MJ. enquanto arrumava as coisas do filho. Apesar de ser uma pequena ação para mim foi muito importante porque significa que os pais já se estão a acostumar à minha presença e a confiar em mim.”

Nota de campo, dia 10 de janeiro de 2014, Berçário

Tal como refere a nota de campo, para mim foi fundamental criar esta relação pois permitiu-me adaptar a minha prática e ação às descobertas que ia fazendo acerca das crianças, de forma a propor uma prática estruturada.

Em suma, a minha intervenção consistiu numa relação de apoio com todos os intervenientes e alteração constante da prática, com o fim de proporcionar um desenvolvimento completo a cada criança e ao grupo no geral.

Plano de Ação em Jardim-de-Infância

Tal como já relatei no presente relatório, a minha adaptação ao contexto de jardim-de-infância foi algo difícil devido, tanto à relação estabelecida na valência

anterior, como às características deste novo grupo.

“Esta semana tem sido de adaptação. Em contraste à intervenção anterior, estas crianças têm 5 e 6 anos e, como tal, são completamente autónomas, curiosas, interessadas, inteligentes, afetuosas, mas também muito faladoras e com alguma dificuldade ao nível comportamental.”

Nota de campo, dia 14 de fevereiro de 2014, sala de atividades

À medida que a primeira semana de intervenção ia terminando, ia conhecendo melhor as crianças mas não deixei de duvidar das minhas capacidades. O facto de não estar a conseguir gerir o grupo e dar-me a conhecer dificultou o processo. Para superar esta situação recorri ao apoio da equipa educativa de sala (com quem tinha de aprender a trabalhar em parceria) e da minha supervisora institucional.

Com a equipa educativa estabeleci uma relação pautada de diálogo e interajuda.

Os agentes de sala participaram sempre nas atividades por mim estabelecidas e partilharam comigo a sua experiência e conhecimentos. Para obter uma relação afetiva com as crianças era preciso, também, criar uma relação com os seus adultos de referência, pois apenas desta forma era possível facultar às crianças um ambiente seguro, calmo e com harmonia.

Para fomentar esta relação, toda a ação foi discutida, previamente, com a equipa de sala e refletida, posteriormente, com a mesma, de forma a concluir o que resultou bem e o que poderia ser alterado. Mais do que uma relação de trabalho, o que estabeleci com os agentes de sala foi uma relação afetiva. Tanto a educadora cooperante como a assistente operacional preocuparam-se sempre com a minha saúde e bem-estar. Existiu sempre a preocupação em integrar-me em tudo o que era realizado e em fazer-me sentir parte da equipa. Desde cedo, deram-me abertura e incentivaram-me a integrar-me na rotina de sala.

“A educadora cooperante P. quis que eu começasse a interagir com as crianças e incentivou-me a ler-lhes histórias ou cantar-lhes canções, principalmente na hora do reforço da manhã”

Nota de campo, dia 12 de fevereiro de 2014, sala de atividades

Para estabelecer uma relação com cada criança e com o grupo em geral, tornou-se fulcral organizar o espaço de forma adequada. Assim sendo, a sala de atividades foi

adaptada, consoantes as necessidades das crianças e a ação pedagógica definida.

De forma a estabelecer uma relação com as crianças, optei por realizar atividades em pequenos grupos e na mesa que se encontra na biblioteca, proporcionando um clima de trabalho mais calmo e com menos ruído. Foi ainda, seguindo o tema do primeiro projeto “a frutaria”, construída uma nova área “A frutaria”. Ao longo da exploração do tema e da construção da estrutura, fui aprendendo a conhecer cada criança individualmente e a sua forma de estar no grupo. Também com a construção desta nova área, pude aperceber-me de algumas dificuldades dos meninos.

Relativamente às estratégias utilizadas, estas foram ao encontro do referido no referencial teórico. Procurei sempre falar com uma voz calma, respeitar e valorizar os interesses das crianças, acreditar que elas são capazes de atingir o sucesso em todos os níveis, ser apaixonada pela minha profissão e, essencialmente, criar uma relação que fomentasse a autonomia. A relação afetiva foi construída por meio do “toque” (abraços, beijos, cocegas), canções, muita brincadeira, respeito mútuo, dar voz às crianças, entre outras estratégias.

Para fomentar a minha relação com cada criança individualmente e com o grupo, tentei integrar-me sempre nas suas brincadeiras. Como era hábito as crianças verem-me nas áreas, muitas vezes iam ter comigo e pediam-me para ir brincar com elas. Esta relação que se criou foi também pautada de diálogo. Muitas vezes, quando estava sentada com as crianças em pequenos grupos, elas contavam-me aspetos da sua via, como é exemplo, o irmão ter quase dois meses, ou que a namorada do pai estar grávida. Tendo consciência de que, para elas estas informações eram especiais, e que me tinham escolhido para as partilhar; procurava sempre ouvi-las com muita atenção e partilhar o seu sentimento (por exemplo, dar-lhes os parabéns ou perguntar como se sentiam em relação a esse aspeto).

Se na valência de Creche, o toque físico é muito importante, também em Jardim-de-Infância esta ação é fundamental na criação de uma relação afetiva. A minha intervenção foi pautada de abraços, beijinhos e ações que expressassem carinho.

“Hoje, quando cheguei à sala, todas as crianças me vieram dar um beijinho (como é habitual). Quando a MA chegou, o grupo já estava sentado em grande roda e eu já tinha começado a cantar a canção dos Bons Dias. Todavia, ela antes

de se sentar, foi dar um beijinho a todos os adultos da sala.”

Nota de Campo, dia 11 de março de 2014, sala de atividades

Ao nível do trabalho com as famílias procurei, mais uma vez, criar uma relação que me permitisse conhecer o contexto de cada criança e as suas características. Todavia, tendo a família um papel fundamental na educação dos seus filhos, tentei integrá-la em todo o processo desenvolvido.

A relação construída com as familiares das crianças foi baseada no diálogo, no convite para participar nos projetos e atividades e ainda na integração da ação desenvolvida. Ao início, esta relação era ainda muito insegura. Na festa do dia do pai, pude constatar o meu desconforto e insegurança em falar com os pais das crianças. Também no projeto da frutaria apenas um pai se interessou em participar no mesmo. Contudo, à medida que a intervenção foi ocorrendo, fui ganhando mais confiança e interagindo mais, relacionando-me de uma outra forma. Tal como foi descrito anteriormente, o facto de não saber lidar com as minhas emoções e sentimentos dificultou este processo. No entanto, com a ajuda da equipa educativa e das próprias crianças, fui começando a expor-me mais, integrando as famílias no novo projeto. No final do estágio, a intervenção das famílias foi extraordinária.

“Hoje foi a reunião de pais das crianças. A educadora cooperante convidou-me para a mesma e pediu para que eu ajudasse na apresentação do teatro, que foi dinamizado no âmbito do projeto que realizei com o grupo, «a chita». No final da reunião, os pais vieram ter comigo e dar-me os parabéns pelo meu trabalho.”

Nota de campo, dia 17 de junho de 2014, sala 3

O plano de ação, aqui apresentado, foi desenvolvido de forma gradual e ao longo dos quatro meses de estágio. Este foi importante para a minha prática na medida em que me permitiu criar uma relação muito forte com as crianças e com todos os intervenientes da comunidade educativa.

3.3. Referencial metodológico e ético

Para a realização deste estudo optou-se por uma metodologia qualitativa. Esta, “é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e

caracterizada pela heterodoxia no momento da análise” (Martins, 2004, 289).

O método de recolha de informações centrou-se na investigação-ação. Segundo Kemmis e McTaggart, (1988) referido por Matos (2004),

a investigação-acção constitui uma forma de questionamento reflexivo e colectivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas; trata-se de investigação-acção quando a investigação é colaborativa (citado em Fernandes, s.d., p. 3).

Isto é, ao intervir no contexto, interagindo com as crianças, foi-me possível recolher um conjunto de informações e instrumentos que fundamentassem a minha problemática e as conclusões aferidas.

Os instrumentos utilizados para a recolha de informações foram fotografias, notas de campo e reflexões diárias e semanais (dados esses que integram os dois portefólios da PPS (ver anexos AB e AC). Existiu ainda a preocupação de fazer uma integridade contextual, isto é, “descrever o contexto no qual o fenómeno objeto de estudo de caso se desenrola: a história, o ambiente físico e social, atividades, rotinas, eventos significativos, percepções dos seus membros, etc.” (Amado & Freire, 2013, p. 137)

Neste estudo existiu a preocupação de salvaguardar o anonimato de todas as crianças, instituições e agentes da comunidade educativa. Todas as crianças foram respeitadas e viram os seus interesses valorizados. Como medida preventiva, os nomes das crianças foram ocultados e substituídos por siglas. Já os registos fotográficos possuem as faces das crianças ocultadas. Ao nível das instituições, foram respeitadas as suas normas e regulamentos, e assegurado o seu anonimato por via da ocultação do seu nome e localização. Também, no que se refere aos seus intervenientes, os seus nomes foram substituídos por siglas e as suas faces ocultadas nos registos fotográficos.

Considerações Finais

Desde que iniciei a licenciatura em Educação Básica até a esta etapa conclusiva do Mestrado em Educação Pré-escolar, fui mudando a minha concepção do que é ser criança e aprendendo muito sobre mim própria.

Das aulas de Modelos Curriculares em Educação de Infância, lembro que a minha professora nos ensinou a diferença entre os modelos transmissivos e modelos construtivistas e, ainda, entre didáticas tradicionais e as novas didáticas. Tendo usufruído de um ensino mais tradicional, custou-me mudar a minha mentalidade em alguns aspetos. Por exemplo, para mim, o normal era a disposição das carteiras em fila e a mesa do professor à frente. Todavia, quando fui estagiar para o primeiro ciclo, deparei-me com as mesas em pequenos grupos e um ensino totalmente diferente do que tinha vivenciado. Confesso que ao início senti-me um pouco confusa porque o que estava a estudar era totalmente diferente do que tinha vivenciado.

Confesso que esta experiência me assustou um pouco, nessa altura havia um conflito interior entre interiorizar o que aprendia e a minha experiência. Todavia, após aprofundar os meus conhecimentos com bibliografia especializada e ter vivenciado todos os períodos de intervenção, confesso que já não consigo imaginar um ensino com tais características. Neste campo já não me remeto só ao primeiro ciclo, também a minha visão acerca do pré-escolar era completamente diferente daquela que possuo hoje. Como nunca tive oportunidade de experienciar este nível de ensino em criança, tinha aquela concepção de que o educador cuidava das crianças e que elas brincavam durante todo o dia. Hoje, vejo que as crianças aprendem através dessas brincadeiras, e que ser educador é alguém que orienta a criança e que se constitui como um apoio. O educador é um “segundo pai” que estabelece uma relação afetiva, ajuda a criança a fazer novas descobertas, e transforma-se num modelo, ou seja, numa figura de referência e segurança.

Durante estes quatro anos mudei muito enquanto pessoa e isso refletir-se-á no meu desempenho profissional futuro. Compreendi, entre outras coisas, que a teoria é fundamental para a prática. Todavia, quando iniciamos a prática existem muitos obstáculos para os quais não estávamos preparados. Como tal, no papel de futura educadora tenho de aprender a acreditar em mim e no meu trabalho, mas ter em

consideração que não trabalho isoladamente. Tenho de ter consciência que existirão sempre obstáculos que têm de ser superados, mas é com eles que crescemos e nos tornamos melhores profissionais.

Durante todo o processo contei com o apoio incondicional e ajuda preciosa das equipas de sala e dos funcionários de ambas as instituições. Sempre me senti parte integrante da equipa em ambos os contextos e aprendi muito com as suas experiências. Pude ver nestas pessoas os meus “modelos de referência”, ou seja, não alguém que eu tenho de imitar, mas pessoas com formas de agir e que desenvolvem estratégias que me serão muito úteis enquanto futura educadora.

Também as famílias tiveram um impacto muito positivo na minha prática. Principalmente nestes dois estágios, pude verificar a importância de se estabelecer uma relação afetiva e de confiança com as famílias. Os pais das crianças querem fazer parte da vida escolar dos seus filhos, e cabe ao educador fomentar essa participação. Para além desta ação permitir às famílias vivenciar o que esta a ser desenvolvido na sala de atividades, é com grande orgulho que as crianças vêm os seus familiares interessados nos seus trabalhos e projetos.

Comecei este texto a indicar que tinha alterado a minha conceção de criança. As crianças são seres únicos e especiais, que possuem um conjunto de saberes que devem ser valorizados e que têm muito para nos ensinar e partilhar. Com esta intervenção pude verificar como é fundamental permitir que as crianças se expressem, assim como dar-lhes autonomia. As crianças precisam que as deixemos explorar e cometer os seus erros, sabendo que estaremos ali para as ajudar. É fundamental ver a criança como um ser capaz e como alguém que consegue ter sucesso naquilo a que se propõe. Mas é também muito importante estabelecer-se um clima pautado de amor e afeto pois apenas desta forma as crianças têm confiança em si e na exploração do mundo em redor.

Este mestrado deu-me um conjunto de ferramentas e conhecimentos que me cabe a mim potencializar. Sei que o caminho é longo e que ainda vou encontrar muitos desafios, mas se acreditar em mim e nas pessoas em meu redor, serei capaz de os ultrapassar.

Concluindo tudo o que foi referido ao longo deste relatório, “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação,

organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Ministério da Educação, 2001, p. 3). Todavia, deve ter a preocupação de criar e manter “as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças” (Ministério da Educação, 2001, p. 3). É seu objetivo observar “cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Ministério da Educação, 2001, p. 3).

Ao nível da relação pedagógica, o educador deverá: relacionar-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia; [...] [fomentar] a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo; [...] [envolver] as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver; [...] [apoiar] e fomentar o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo; [...] [estimular] a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas; [...] [e] [promover] o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania. (Ministério da Educação, 2001, pp. 4 e 5).

Referências Bibliográficas

- Legislação*. (1997). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Almeida, A. S., Aguiar, C., & Pinto, A. I. (março de 2012). *Comportamentos Interactivos das Educadoras de Infância em Salas de Creche em Função do Tipo de Actividades (Livres e Estruturadas) e das Características Estruturais do Contexto*. Obtido de CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais: http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2012_vol2_n1/94_117_Ana_Susana.pdf
- Amado, J., & Freire, I. (2013). Estudo de Caso Na Investigação em Educação. In J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 121-142). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- APEI, A. d. (s.d.). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Obtido de APEI: <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/carta%20etica-%20final.pdf>
- Brazelton, T. B. (2007). *O grande livro da Criança: O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cordeiro, M. (2012). *O grande livro do bebé* (8ª Edição ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Dias, D. P. (Fevereiro de 2012). *O Educuidar na Creche e Jardim de Infância*. Obtido de Repositório Comum: http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4316/1/Projecto%20educuidar_Danielia%20Dias.pdf
- Dias, J., & Bhering, E. (2005). A interação adulto/criança em grupos de idades mistas na educação infantil. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional, vol VI, nº1*. Obtido de Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa: <http://hdl.handle.net/10400.21/3108>
- Fernandes, A. M. (s.d.). *A Investigação-acção como metodologia*. Obtido de Nautilus: <http://goo.gl/rwce5t>
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!»: *Relações Sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Gottman, J., & DeClaire, J. (1999). *A inteligência emocional na educação*. Lisboa:

- Pergaminho.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança* (5ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1987). *A Criança em ação* (2ª Edição). Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família : as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.
- Martins, H. H. (Maio / Agosto de 2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, vol. 30, nº 2, pp. 289 - 300. Obtido de Scielo: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>
- Ministério da Educação (30 de Agosto de 2001). *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*. Obtido de DGIDC: http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoinfancia/data/educacaoinfancia/Legislacao/dl241_01.pdf
- Moran, J. (2012). *A afetividade na relação pedagógica*. Obtido de ECA - Escola de Comunicação e Artes: Universidade de São Paulo: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_inovadora/afetividade.pdf
- Oliveira, J. V. (2012). *Marketing research* (volume 1 - Investigação em Marketing). Lisboa: Edições Sílabo.
- Perrenoud, P. (1995). As novas didáticas e as novas estratégias dos alunos face ao trabalho escolar. In P. Perrenoud, *Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pinto, H. D. (Dezembro de 1993). Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. *Temas em Psicologia*, V.1, Nº3, pp. 73-76. Obtido de PEPSIC - Periódicos Eletrônicos em Psicologia: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n3/v1n3a10.pdf>
- Portugal, G. (s.d.). *FINALIDADES E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CRECHE: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Obtido de Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade: <http://goo.gl/vHC3PL>
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistemas de*

- Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviços de Educação e Bolsas.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (Setembro de 2011). *A Metodologia de Trabalho de Projeto Na Nossa Prática Pedagógica*. Obtido de CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais:
http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2011_vol1_n3/21_43.pdf
- Roncarati, M. (Janeiro / Fevereiro de 2013). A afetividade na creche: reflexões sobre as emoções. *Presença Pedagógica*, vol. 19, nº109, 44-50.
- Rosa, M. D., & Silva, I. L. (2010). POR DENTRO DE UMA PRÁTICA DE JARDIM DE INFÂNCIA. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, vol X, nº 1, 43-63.
- Sales, M. d. (2012). *Diferentes contextos, um mesmo objetivo : desenvolver as pessoas que moram nos alunos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa. Obtido de Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa: <http://hdl.handle.net/10400.14/11883>
- Silva, M. I. (1997). *Organizações Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Silva, M. R., & Silva, I. L. (2010). *Por dentro de uma prática de jardim de infância: a organização do ambiente educativo*. *Da investigação às práticas* 10,1, 43-63.
- Simões, A. C. (Abril de 2009). A Colaboração Jardim de Infância, Família e Comunidade? *Cadernos de Educação de Infância* nº86, pp. 41-42.
- Sousa, A. B. (1980). *A expressão Dramática: Imitação - Mimica - Expressão Oral - Improvisação e Dramatização*. Aveiro: Básica Editora.
- Sousa, S. M. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto. Obtido de Universidade Fernando Pessoa: Repositório Institucional: <http://hdl.handle.net/10284/3992>
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de infância*. Lisboa:

Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. (Setembro de 2011). *Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira"*. Obtido de CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais:
http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2011_vol1_n3/8_20.pdf

Documentos Oficiais da valência de Creche

Projeto de Estabelecimento (2011/2013)

Projeto Pedagógico da sala dos bebés (s.d.)

Documentos Oficiais da valência de Jardim-de-Infância

Projeto Curricular de Sala (2013/2014)

Projeto Educativo da Instituição (s.d.)

Regulamento Interno da Instituição (2012)

Site da Instituição (2013)

Anexos

Anexo A. Organograma da Instituição, na valência de Jardim-de-Infância

Anexo B. Caraterização das Famílias das crianças, na valência de Jardim-de-Infância

Anexo C. Caraterização do Grupo de Crianças, na valência de Jardim-de-Infância

Anexo D. Organização da Rotina, na valência de Creche

Anexo E. Planta do Berçário

Anexo F. Fotografia da sala de atividades do berçário

Anexo G. Planta da sala de atividade do Jardim-de-Infância

Anexo H. Fotografias da atividade “Tapete de texturas”

Anexo I. Fotografias da atividade “O Sapo das Bolas”

Anexo J. Fotografias da atividade “Caia Surpresa”

Anexo K. Fotografias da atividade “Exploração de Gelatina”

Anexo L. Fotografias da atividade “Exploração de Instrumentos Musicais”

Anexo M. Fotografias da atividade “Caixa de encaixes”

Anexo N. Fotografias da atividade “Construção do livro de projeto”

Anexo O. Fotografias da atividade “Simetria das Chitas”

Anexo P. Fotografias da atividade “Ficheiro de palavras”

Anexo Q. Fotografias da visita ao Jardim Zoológico

Anexo R. Fotografias do envolvimento de um pai, no projeto “A Frutaria”

Anexo S. Fotografias do desafio às famílias, no projeto “As Chitas”

Anexo T. Fotografias do teatro “A Chita do Rei”

Anexo U. Fotografias da construção da maquete da savana

Anexo V. Fotografias da construção da estrutura da frutaria

Anexo W. Fotografia da lengalenga “O Coelho Alberto”

Anexo X. Fotografias da experiência “A maçã e o Limão”

Anexo Y. Fotografias da atividade “Lápis de cera e guaxes”

Anexo Z. Fotografias da confecção da sala de frutas

Anexo AA. Fotografias da área “O Sapo das Bolas”

Anexo AB. Portfólio de Creche

Anexo AC. Portfólio de Jardim-de-Infância