



ANA RITA  
MACHADO SILVA

**A RELAÇÃO AFETIVA ADULTO-  
CRIANÇA EM CRECHE E JARDIM  
DE INFÂNCIA**

Relatório de Dissertação/projeto/estágio/projeto  
de investigação do Mestrado em Educação Pré-  
Escolar

**ORIENTADOR**

Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa  
Figueira

Dezembro 2022

ANA RITA  
MACHADO SILVA

**A RELAÇÃO AFETIVA ADULTO-  
CRIANÇA EM CRECHE E JARDIM  
DE INFÂNCIA**

**JÚRI**

*Presidente:* Mestre Maria Teresa Elvas de Matos,  
ESE Setúbal

*Orientador:* Professora Doutora Sofia Gago da Silva  
Corrêa Figueira, ESE Setúbal

*Vogal:* Mestre Maria Manuela Sousa Matos, ESE  
Setúbal

Dezembro 2022

*A criança é feita de cem.*

*A criança tem cem mãos*

*Cem pensamentos*

*cem modos de pensar*

*de jogar e de falar.*

*Cem sempre.*

*Cem modos de escutar*

*as maravilhas de amar.*

*Cem alegrias*

*para cantar e compreender.*

*Cem mundos para descobrir.*

*Cem mundos para inventar.*

*Cem mundos para sonhar.*

*(Malaguzzi, 2016, p.5)*

## **Agradecimentos**

Tenho para mim que a gratidão deve ser a forma mais bonita de mostrar amor. Esse amor que tanto se romantiza, mas que, muitas vezes, se torna tão frágil e tão superficial. Que este seja um agradecimento de todo o amor, verdadeiro, que senti ao longo desta minha caminhada. Longa, difícil, cheia de altos e baixos, mas com as pessoas certas sempre por perto. A vocês, o meu amor!

Amor aos meus pais, Teresa e Mário, por toda a paciência, dedicação e exemplo. Por aceitarem todas as minhas escolhas e apoiarem os meus sonhos. Sabemos que nada foi fácil, mas eu consegui! Olhem para nós, conseguimos! Aos meus irmãos, Carlos e António, e à minha cunhada, Inês, por estarem sempre presentes, por não entrarem em pânico sempre que eu conto mais uma das minhas histórias e por serem um suporte essencial às várias fases da minha vida. À minha prima Cátia que, mesmo sem se aperceber, tornou-se para mim um forte de garra, determinação e superação. À Nana por toda a compreensão e apoio, porque no final, somos iguais. Aos meus avós, Cáca, Juju, Hugo e Mimi, por serem um verdadeiro exemplo vivo da palavra amor, com tudo o que ela implica.

Amor às quatro pessoas que foram cruciais na minha caminhada pelo ensino superior, que juntas, traçamos nosso caminho, sem nunca nos perdermos de vista: Micaela, Catarina, Elisa e Sofia. Ao Duarte, por toda a motivação no último ano. À Inês Fialho, à Rita Matias e à Carolina Afonso, por nunca me deixarem desamparada, estarem sempre do meu lado, pelas partilhas, vivências, apoio, conversas desmedidas, sorrisos contagiantes, abraços sinceros e colo a qualquer hora. À minha Mafaldinha, a mais doce afilhada, que veio encher a minha vida de luz e amor.

Amor a todas as crianças que se cruzaram no meu caminho e me mostraram que nasci para ser educadora. A todas as educadoras cooperantes e auxiliares, pelo acolhimento e exemplo.

Amor às três professoras que, ao longo desta caminhada, me provaram que o afeto está presente em qualquer nível de ensino. Não consigo colocar por palavras a gratidão que sinto por todo o suporte, paciência, alteridade que demonstraram neste percurso que tanto teve de bonito como sinuoso. Anseio pelo dia em que me tornarei um exemplo com

vocês. Até lá, tomo-vos eu como meu exemplo: Professora Sofia Figueira, Professora Maria Manuela Matos e Professora Laura Custódio.

Por fim, muito amor ao meu querido Santiago, o meu menino de ouro, a criança que me fez querer mudar o mundo pela educação, o que me fez escolher o caminho que queria traçar, aquele que virá sempre no coração para todo o lado que eu siga. Tens razão, o mundo seria muito melhor se fosse da maneira como tu o vês.

Agradecer é, sem dúvida uma forma de amor, e no amor é, sem dúvida, a melhor forma de se viver.

## **Resumo**

O presente relatório de projeto de investigação reflete as aprendizagens realizadas nos contextos de creche e Jardim de infância, onde realizei os estágios, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Neste projeto procurei compreender a forma como o afeto pode influenciar ou otimizar a relação entre o adulto e a criança, num contexto educativo. Este estudo teve por base a metodologia qualitativa e a abordagem investigação-ação. Foram utilizados diferentes procedimentos de recolha e análise de informação, nomeadamente a observação direta e observação participante, as notas de campo e a análise documental. Como questão de partida defini: “De que forma o afeto potencia a relação adulto-criança em Creche e Jardim de Infância?”

A experiência vivenciada no decorrer dos estágios, bem como as intervenções realizadas encontram-se descritas ao longo deste relatório. Estas intervenções, contemplaram a leitura de histórias, realização de desenhos, conversas, entre outras. Para além destas, saliento que durante os momentos de estágio existiu o cuidado de procurar responder às necessidades e interesses das crianças, sendo este aspeto descrito nas intervenções realizadas. Foram momentos de aprendizagem para mim enquanto futura educadora, sendo que também refletem possíveis melhorias a reconhecer na relação com as crianças.

Das intervenções realizadas pode-se inferir que a relação afetiva entre o adulto e a criança permitiu às crianças sentirem-se seguras e confiantes, o que as tornou mais disponíveis e motivadas para aprender, brincar e se relacionar com os outros.

Este projeto foi um momento primordial para a construção de conhecimentos teóricos e práticos, relativamente à relação afetiva, em contexto de educação de infância.

**Palavras-chave:** Criança, Relação adulto-criança; Afeto.

## **Abstract**

This research project report reflects the learning in the context of daycare and kindergarten, where I carried out my internships as part of the Master's Degree in Preschool Education, at Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. In project I tried to understand how affection can influence or optimize the relationship between the adult and the child in an educational context. This study was based on the qualitative methodology and action research approach. Different procedures for information collection and analysis were used, namely direct and participant observation, field notes and document analysis. As a starting question I defined: "In what way does affection enhance the adult-child relationship in Daycare and Kindergarten?".

The experience lived during the internships, as well as the interventions carried out, are described throughout this report. These interventions included the reading of stories, drawing, dialogue, among others. In addition to these, I emphasize that during the internship, care was taken to try to respond to the needs and interests of the children, and this aspect is described in the interventions carried out. These were learning moments for me as a future educator, and they also reflect possible improvements to be recognized in the relationship with the children.

From the interventions made, it can be inferred that the affective relationship between the adult and the child allowed the children to feel safe and confident, which made them more available and motivated to learn, play and relate to others.

This project proved to be a primordial moment for the construction of theoretical and practical knowledge, regarding the affective relationship in the context of early childhood education.

**Keywords:** Child, Adult-child relationship; Affection.

## Índice

Agradecimentos .....	3
Resumo .....	5
Abstract.....	6
<b>Introdução .....</b>	<b>9</b>
<b>I. Quadro-Tórico de Referência.....</b>	<b>11</b>
1. A afetividade na Educação de Infância e o Desenvolvimento Emocional das crianças.....	11
1.1. Desenvolvimento Emocional dos 0 aos 6 anos .....	16
2. Relação adulto-criança – O papel do Educador de Infância.....	21
<b>II. Metodologia.....</b>	<b>26</b>
1. Natureza do Estudo .....	26
1.1. Investigação Qualitativa .....	26
1.2. Investigação-Ação .....	26
1.3. Paradigma interpretativo.....	27
1.4. Questões de Pesquisa.....	28
1.5. Objetivos do estudo .....	28
1.6. Procedimentos de recolha e tratamento de informação .....	28
1.7. Observação Direta e Observação Participante.....	29
1.8. Notas de Campo .....	29
1.9. Análise Documental .....	30
<b>III. Caracterização dos contextos educativos e Apresentação e interpretação das intervenções.....</b>	<b>31</b>
1. Instituição A – Creche .....	31
1.1. Caraterização do grupo.....	31

1.2. Caracterização da equipa pedagógica.....	32
1.3. Caracterização do espaço físico.....	34
1.4. Rotina da Sala.....	35
2. Intervenções – Descrição e Interpretação.....	36
2.1. Acolher com amor.....	36
3. Instituição B – Jardim de Infância.....	43
3.1. Caracterização do grupo.....	43
3.2. Caracterização da equipa pedagógica.....	44
3.3. Caracterização do espaço físico.....	45
3.4. Descrição da rotina da Sala.....	48
4. Intervenção – Descrição e Interpretação.....	51
4.1. Quero um abraço.....	51
4.2. O que gosto em ti.....	54
<b>IV. Considerações finais.....</b>	<b>57</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>61</b>

### **Índice de Apêndices**

Apêndice 1 – Momentos de afeto Creche.....	69
Apêndice 2 – Momentos de afeto Jardim de Infância.....	70
Apêndice 3 – Livro “A minha Educadora é um Extraterrestre”.....	71
Apêndice 4 – Desenhos realizados a partir da história “A minha Educadora é um extraterrestre”.....	72
Apêndice 5 - Grelha de Conteúdo – Contexto de Creche.....	73
Apêndice 6 – Grelha de Conteúdo – Contexto de Jardim de Infância.....	77

## **Introdução**

O presente relatório de Projeto foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e nos contextos educativos creche e jardim de infância, durante os momentos de estágio previstos no plano de estudos do curso.

O relatório tem como título “A Relação Afetiva Adulto-Criança em Creche e Jardim de Infância” e a questão de investigação é “De que forma o afeto potencia a relação adulto-criança em Creche e Jardim de Infância?” a qual assenta em observações e intervenções realizadas no decorrer dos estágios.

A realização deste relatório, permitiu-me compreender como a relação afetiva é percebida pelos adultos das salas em que estagiei, bem como perceber de que maneira o afeto facilita a comunicação e a relação entre adulto-criança, no sentido de proporcionar às crianças uma maior segurança e confiança para se desenvolverem e aprenderem.

O interesse por este tema advém da minha vivência na valência de creche onde o estágio ocorreu, e da necessidade constante em ter de justificar à Equipa Pedagógica o afeto que dava às crianças, tentando fazer compreender a importância do mesmo na relação adulto-criança e a importância do contacto físico nesta relação. Ao longo do relatório poderemos constatar algumas observações feitas pela auxiliar desta mesma valência, que afirmava que o colo oferecido à criança poderá deixá-la “mal-habitada”. Deste modo, este tema surge para desmistificar estas afirmações, bem como, procurar aprofundar o assunto, estando ciente de que “Quanto mais segura for a vinculação da criança ao adulto que dela cuida, mais fácil parece ser para a criança, por fim, se tornar independente desse adulto e desenvolver boas relações com os outros” (Papalaia, Olds e Feldman, 2001, p. 251), e que “O desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e vontade de interagir com os outros e com o mundo.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9).

Outro fator que me fez optar por este tema, foi o facto de, a nível pessoal, outrora ter precisado de uma figura de referência que me tranquilizasse nos meus momentos de ansiedade. Perante as situações que fui presenciando ao longo dos estágios, houve sempre

dois pensamentos que surgiam: “*De que modo eu precisaria de conforto numa situação destas?*”, “*De que modo poderei intervir para que esta criança se sinta segura?*”.

Este Projeto de Investigação, é também um projeto pessoal, onde procuro oferecer ferramentas, fundamentar e refletir sobre as relações estabelecidas com as crianças e a sua importância em todos os momentos.

Os primeiros anos de vida são primordiais e decisivos a forma como nos desenvolvemos e relacionamos (Erickson, 1998), neste sentido, esta relação adulto-criança, deve ser feita de forma responsável, para que o desenvolvimento da criança ocorra sem consequências negativas.

Este projeto de investigação encontra-se organizado em quatro capítulos. O capítulo I, diz respeito ao enquadramento teórico, onde apresento de forma sucinta os aspetos da relação afetiva adulto-criança, com especial enfoque, nos adultos. Procuro aprofundar os conceitos de afetividade e desenvolvimento emocional, bem como destacar o papel do educador de infância nesta relação de adulto-criança. O capítulo II é referente à metodologia, onde apresento a abordagem de estudo e os procedimentos de recolha e análise de informação utilizadas. No capítulo III é realizada a Caracterização dos contextos educativos e a Apresentação e interpretação das intervenções e observações. Por fim, são apresentadas as considerações finais deste projeto no capítulo IV.

## I. Quadro-Tórico de Referência

Este primeiro capítulo está organizado em duas partes, onde apresento os diversos conceitos que sustentaram a investigação realizada. Na primeira parte abordo os conceitos de desenvolvimento emocional e afetividade, bem como a sua importância nos primeiros anos de vida. Na segunda parte é abordada a concepção de criança e a concordância com a relação estabelecida adulto-criança, realçando o papel no adulto.

### 1. A afetividade na Educação de Infância e o Desenvolvimento Emocional das crianças

O Dicionário da Língua Portuguesa define a palavra *Afetividade* (*afetivo + idade*) como a “capacidade individual para experimentar sentimentos e emoções” (Porto Editora, s.d.). Para Oliveira (2001, p. 105), “O vocábulo «afectividade» abrange uma série ou leque muito díspar de interpretações, juntamente com outros termos mais ou menos próximos, como emoção, sentimento, sensibilidade, paixão, desejo, pulsão, instinto, motivação, cognação, vontade, interesse”.

Segundo Amado (2005, p. 80), “O conceito de afetividade é polissémico. A consulta de dicionários aponta para sentimentos de apego e de ternura, relação de cuidado e de ajuda e, ainda, empatia, amizade, afecto, amor e carinho.”

Para Wallon (2007) a afetividade está presente na vida do ser humano desde o seu nascimento. Mahoney e Almeida (2005) parecem estar de acordo com Wallon ao defenderem a ideia de que “a efectividade refere-se à capacidade do ser humano de ser afectado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (p.19). De acordo com Wallon (1934 cit por Taille, Oliveira, & Dantas, 2019, p. 85), a afetividade ocupa um lugar de destaque na construção da pessoa. Esta “reduz-se praticamente às manifestações fisiológicas da emoção” e que, de uma forma inicial, se trata “de uma afetividade somática, epidérmica, onde as trocas afetivas dependem inteiramente da presença concreta dos parceiros”, constituindo “o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos”. Posteriormente, essa afetividade adquire outras formas de expressão, passando a incorporar as formas de expressão e comunicação. Taille, Oliveira e Dantas (2019, p. 85) acrescentam ainda que, “A possibilidade de

nutrição afetiva por estas vias passa a se acrescentar às anteriores, que se reduziam à comunicação tônica: o toque e a entonação de voz. Instala-se o que se poderia denominar de forma cognitiva de vinculação afetiva [...]”. Na abordagem de Emmi Pikler, e de acordo com as neurociências, “o corpo regista, transmite ao cérebro todas as sensações que vai organizar como conhecimentos. Digamos que o cérebro se alimenta da experiência e o afeto é o contexto que sustenta esse processo” (Falk, 2022, p. 1). Deste modo,

O afeto, o vínculo gerado na interação com um cuidador de referência numa relação estável e segura, é a base que permite ao bebé estruturar a sua identidade, a sua humanidade. O bebé aprende a dar e a receber, a confiar, cooperar, participar, envolver-se, sentir-se amado para amar. Nessa interação a criança desenvolve o sentimento de pertença, de eficácia, de sentir-se capaz de iniciativas, de agir, experimentar. (Idem, p. 1)

Almeida e Mahoney (2004, p. 198) referem ainda que

À medida que se desenvolvem cognitivamente, as necessidades afetivas da criança tornam-se mais exigentes. Por conseguinte, passar afeto inclui não apenas beijar, abraçar, mas também conhecer, ouvir, conversar, admirar a criança. Conforme a idade da criança, faz-se mister ultrapassar os limites do afeto epidérmico, exercendo uma ação mais cognitiva no nível, por exemplo, da linguagem.

Vygotsky (2010, p. 139) realça que as emoções são o “organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento”. Por outro lado, Piaget (1954 cit. por Oliveira, 2001, p. 38) define a afetividade “incluindo nela não apenas os sentimentos e as emoções, mas também as tendências e a vontade”. Apesar das disparidades entre conceitos, ambos os autores concordam que a afetividade tem um papel crucial para a aprendizagem e desenvolvimento de cada indivíduo e faz-se presente ao longo de toda a vida e em todas as áreas (Gomes, Sousa, Juliani, & Vieira, s.d). Como tal, falar em afetividade na Educação de Infância torna-se primordial, uma vez que esta se apresenta como o impulsionador de todo o desenvolvimento desde os primeiros anos de vida, sendo uma forma da criança se exprimir e interagir com o mundo. Em educação de infância, este

desenvolvimento passa essencialmente pela construção de uma vinculação afetiva entre adulto-criança.

Esta ideia é reforçada por Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 94) que afirmam que este é “um processo complexo e contínuo” e que “as definições do termo podem variar, mas em essência elas envolvem proximidade e reatividade positiva a uma criança”. Os mesmos autores afirmam que esta é “essencial no desenvolvimento de bebês e crianças pequenas e deve ser incentivado nos programas de assistência infantil” (Idem, p. 100). Teixeira (2014) acrescenta que a responsabilidade afetiva não se esgota na família. Esta pertence a todas as pessoas que cuidam da criança, desempenhando os educadores de infância um papel fulcral. As crianças precisam de sentir amor, cuidado, compromisso, segurança para que se possam desenvolver felizes e de forma saudável, tal como defendido por Riley, Juan, Klinkner e Ramminger (2008).

Quando a criança se relaciona com os adultos socializa verdadeiramente com um adulto ou com os pares, assume-se que esta teve experiências “de receber afeto digno de confiança de algumas pessoas próximas” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 54). Neste sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) referem para a importância destas relações afetivas, afirmando que “O desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e vontade de interagir com os outros e com o mundo.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9)

A importância da afetividade nos primeiros anos de vida é referenciada na teoria de Erik Erikson, pelos três estágios iniciais de desenvolvimento psicossocial: confiança *versus* desconfiança, autonomia *versus* vergonha e dúvida, e iniciativa *versus* culpa. De acordo com esta teoria, “cada estágio envolve uma crise na personalidade – uma questão de desenvolvimento que é particularmente importante naquele momento e que continuará tendo alguma importância durante toda a vida” (Chiuzi, Gonçalves Peixoto, & Lorenzini Fusari, 2011, p. 583).

No primeiro estágio, Erikson (1998) afirma que, para sobreviver, os bebês precisam de confiar em quem cuida deles. Essa confiança é a proteção que encontram para todas as angústias ou inseguranças. O mesmo autor acredita que, para um desenvolvimento saudável da pessoa, é também necessário que haja um equilíbrio entre

estes dois polos opostos do primeiro estágio, concordando que, em parte, a desconfiança possa ser essencial para que nos saibamos proteger. No entanto dá maior foco aos danos que esta poderá ter na relação com o outro. No segundo estágio, a criança entra na fase da vontade. Nesta fase começam a ganhar mais autonomia e a tomar decisões consoantes as suas preferências. Quanto mais vontade de explorar, mais fazem e, conseqüentemente, maior será a autonomia. No entanto, havendo limites à priori, isto é, a liberdade total nunca poder ser atingida, tendo de haver um equilíbrio, poderá suscitar um rompimento na confiança nas suas vontades e vergonha. Já no terceiro estágio, a iniciativa surge em forma de coragem que, ao ser incentivada de forma inadequada, poder-se-á transformar em culpa.

A sucessão de etapas irá depender do comportamento da etapa anterior. Neste sentido, é necessário que o adulto proporcione experiências que transmitam um sentimento de confiança, de apoio à autonomia e à iniciativa, de maneira a desencadear nas crianças atitudes de aceitação, destreza, persistência e proatividade. A afetividade torna-se, por isso, um impulsionador de todo o desenvolvimento, seja a nível cognitivo, pelo interesse e empenho em aprender, a nível social, na sua relação com os outros, e emocional, pela forma como a criança conhece e lida com as próprias emoções (Garcia, 2005).

Por emoções entenda-se “... uma reação súbita de todo o nosso organismo, com componentes fisiológicas (o nosso corpo), cognitivas (o nosso espírito) e comportamentais (as nossas acções)” (André & Lelord, 2002, p. 13). Damásio (1999, p. 72) afirma que

as emoções são conjuntos complicados de respostas químicas e neurais que formam um padrão; todas as emoções desempenham um papel regulador que conduz, de uma forma ou de outra, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo que manifesta o fenómeno; as emoções dizem respeito à vida de um organismo, mais precisamente ao seu corpo; a finalidade das emoções é ajudar o organismo a manter a vida.

De acordo com Moreira (2010) existem dois tipos de emoções: as negativas e as positivas. As emoções negativas causam mal-estar ao indivíduo ou diminuem a sua autoestima, enquanto as emoções positivas causam sensações de bem-estar, aumentando

a autoestima. São consideradas emoções negativas o medo, a tristeza e a raiva. Já a alegria, o afeto, e o amor são consideradas emoções positivas.

A tristeza encontra-se associada a sentimentos de perda e situações que provocam desequilíbrio no indivíduo (Ekman, 2003). A apatia e o sentimento de solidão encontram-se entre as características mais marcantes desta emoção, sendo estas fruto de diminuição da atividade motora. Esta diminuição da atividade motora ocorre devido à necessidade que o indivíduo apresenta de se abstrair de informações, provenientes do ambiente, de forma a que toda a sua concentração se foque exclusivamente no problema, canalizando todos os recursos disponíveis para o processamento cognitivo que permita a resolução do problema (Ekman, 2003; Melo, 2005). De acordo com Moreira (2010) a tristeza está associada à diminuição da autoestima, à sensação de fracasso e à insegurança, fazendo com que a criança apresente uma menor disponibilidade para explorar e se relacionar com os outros.

O medo é uma das emoções básicas, que surge em situações de dano iminente. Esta surge a partir da perceção da existência de um perigo que pode ser real ou imaginário, que reorganiza o organismo de modo que este possa adotar uma reação rápida. O facto de o medo surgir a partir da perceção de ameaça, leva a que o indivíduo seja incapaz de focar o seu pensamento noutras situações, alicerçando a esta um nervosismo, preocupação e/ou ansiedade que preparam o indivíduo para a ação. No caso de esta ameaça ser percecionada como algo a ocorrer num futuro próximo, o medo mantém-se presente, até o indivíduo se sentir seguro (Casanova, 2009).

Em relação à raiva esta surge como uma forma de proteção ou de energizar o corpo para lidar com um problema. A sua função é motivar o indivíduo para a ação para conquistar o que pretende. Muitas vezes, este sentimento surge com o intuito de magoar alguém que nos ofendeu ou infligiu algum tipo de dano (Ekman, 2003). Por vezes a raiva, surge sob a forma de frustração, sendo a violência uma forma de libertar a energia que esta emoção faz surgir no interior do corpo (Ekman, 2003).

Em relação à alegria, esta encontra-se associada a um bem-estar e a altos níveis de atividade. A alegria é vulgarmente denominada como o combustível emocional, estimulando a atividade motora, a velocidade de pensamento e a criatividade (Ekman,

2003). Segundo Moreira (2010, p.41) esta emoção, uma vez que nos ativa para a ação, possui como principal função “... a abertura do organismo às interações com o meio”.

As emoções podem ser vistas como a principal forma de comunicar da criança (Damásio, 1999). De acordo com Oatley e Jenkins (2002) os bebés possuem uma comunicação limitada, pode chorar, rir e através destes comportamentos, demonstrar o seu estado emocional aos seus cuidadores.

Vários autores defendem que a infância é uma fase fundamental para o desenvolvimento emocional (Goleman, 2012; Gross & Tompson, 2007). Goleman (2012, p. 21) afirma que “As lições emocionais que aprendemos quando crianças, em casa e na escola, moldam os circuitos, tornando-nos mais aptos – ou inaptos – nos aspectos da inteligência emocional”. Ou seja, este autor defende que a infância é fundamental, pois as experiências vivenciadas nesta fase da vida irão definir a forma como cada um gere as suas emoções e lida com as emoções dos outros nos anos seguintes.

Segundo Steiner e Perry (2001) um desenvolvimento emocional adequado proporciona uma maior facilidade no estabelecimento de novas relações, permite a partilha de afeto entre pessoas e torna mais fácil o trabalho em grupo.

Concordando com os autores anteriormente mencionados, apresentarei em seguida os aspetos mais importantes do desenvolvimento emocional das crianças até à idade escolar.

### **1.1. Desenvolvimento Emocional dos 0 aos 6 anos**

Segundo Davidoff (1983) o estado emocional da mãe afeta o bebé desde a gravidez. Este autor defendeu a ideia de que, quando a mãe se sente bem, apresenta uma maior disponibilidade para lidar com o seu filho, sendo este aspeto visível no tom de voz e na forma como embala ou se dedica ao bebé.

Desde o nascimento que as crianças apresentam reflexos, entre os quais podemos citar o choro (Moreira, 2008). Apesar de inicialmente, ser apenas um reflexo, o choro rapidamente se torna uma forma de comunicar entre o bebé e os seus cuidadores (Wallon,

1975). Outro reflexo que podemos citar é o sorriso. Todavia, após o terceiro mês de vida, o sorriso torna-se, igualmente, uma forma de comunicar nas interações adulto-bebé, revelando experiências agradáveis para o bebé (Moreira, 2008). Já Bowlby (1973 cit por Deldine & Vermeulen, 2001) afirmava que os bebés possuíam a capacidade inata de estabelecer ligações emocionais com os seus prestadores de cuidados. A vinculação emocional é considerada por vários autores como o aspeto mais importante da primeira infância (Ortiz et al., 1993). Para estes autores, a vinculação permite ao bebé adquirir os recursos socio-emocionais que satisfazem as suas necessidades e promovem o seu bem-estar (Ortiz et al., 1993).

Ao quinto mês de idade e, de acordo com Rothbart (1994) o bebé já demonstra a capacidade de afastar a sua atenção de estímulos aversivos, sendo que no fim do primeiro ano de vida, o bebé começa a usar a informação sobre as experiências emocionais de outras pessoas significativas para regular o seu próprio comportamento, ou seja, começa a aprender por imitação (Moreira, 2008). É quando o bebé está quase a completar um ano de vida que começa a compreender a relação emoção-comportamento (Izard et al., 2004) e existe uma melhoria da capacidade de discriminar as expressões faciais dos cuidadores, que embora continue a progredir nos próximos anos, facilita a comunicação entre o bebé e os adultos, sobretudo nesta fase inicial da vida (Saarni, 1999).

Embora a criança tenha desenvolvido muitas capacidades ao longo dos primeiros doze meses de vida, é sobretudo a partir do primeiro ano que a criança desenvolve a capacidade de alterar o seu comportamento de acordo com a emoção que pretende despertar nos seus progenitores ou cuidadores. Segundo Davidoff (1993) a partir dos doze meses, o bebé conquista a sua autonomia, sobretudo com a aquisição de capacidades motoras e cognitivas. Com isto o bebé torna-se menos dependente dos adultos.

Nos primeiros anos de vida é possível perceber o impacto da vinculação estabelecida com os progenitores/cuidadores. Ao estabelecer uma vinculação segura, a criança possui uma figura de vinculação capaz de satisfazer as suas necessidades e de regular as suas emoções de forma eficaz. Esta figura de vinculação é caracterizada pela facilidade com que consegue interpretar os sinais manifestados pela criança. Desta forma, estas crianças, que possuem uma vinculação segura com o seu principal cuidador, são descritas como capazes de expressar o seu afeto e de promover trocas sócio afetivas (Ortiz et al., 1993). Por outro lado, ao estabelecer uma vinculação insegura, a criança não

desenvolve a expectativa de proteção por parte dos cuidadores, este aspeto pode levar ao surgimento de ansiedade, menor capacidade para lidar com a frustração e a uma menor tendência da criança para explorar o ambiente envolvente (Ortiz et al., 1993).

Segundo Moreira (2008), por volta dos dezoito meses surgem algumas aprendizagens importantes no campo afetivo que se encontram relacionadas com o desenvolvimento da linguagem, sendo que aos 2 anos de idade a criança já é capaz de mencionar as emoções. Nesta fase (entre os 2 e os 3 anos) começam a surgir as emoções sociais (vergonha, culpa e orgulho), as quais são consideradas emoções de regulação social e moral, pois são impostas pela sociedade e culturalmente levando à regulação do comportamento (Moreira, 2008). É nestas idades que surgem as primeiras reações de culpa, que são sobretudo caracterizadas por uma tentativa de reparar os danos realizados a alguém (Ortiz et al., 1993).

Até aos três anos de idade, a criança já possui conhecimento das principais emoções, como a tristeza, a alegria, a raiva, a culpa, a vergonha, a surpresa, o nojo e o medo (Oatley & Kenkins, 2002). Nesta altura da vida da criança, surgem alguns comportamentos de oposição e de demonstração de raiva/irritação. Para autores como Eisenberg (1990, p. 240) é nesta fase que surge o denominado comportamento pró-social, isto é, "... o comportamento intencional e voluntário com a intenção de beneficiar o outro". Parece surgir na criança uma preocupação relativamente ao que os outros sentem, tendendo esta a ajudar o outro. Aronfred (1970 cit por Lourenço, 1988) defende a ideia de que este "altruísmo" da criança é gerido por "processos empáticos". Este aspeto revela que a criança desta idade já tem a capacidade de compreender as emoções dos outros para lhes reagir numa tentativa de dar apoio (Beel, 1997). Ao longo do desenvolvimento, sobretudo a partir dos dois/ três anos, as crianças interessam-se pelas emoções dos outros, questionando as causas do surgimento das emoções e desencadeado conversas sobre os estados emocionais (Ortiz et al, 1993).

Entre os três e os seis anos o foco encontra-se ao nível das relações com os outros. A partir dos 3 anos, a criança é capaz de expressar o seu estado emocional, sendo capaz de estabelecer ligações entre o que sente e as experiências vivenciadas no dia-a-dia, tendo como referência as experiências passadas (Moreira, 2008). Ainda de acordo com este autor, o domínio da linguagem é uma ferramenta importante, já que permite à criança expressar-se e comunicar o que sente aos outros.

Já Wallon (1934, cit por Hidalgo & Palácios, 2004) refere que é nesta fase que a criança constrói a sua personalidade, existindo uma tendência para se opor às opiniões dos outros, de modo, a fazer prevalecer a sua vontade. Este aspeto, leva, por vezes, as crianças a afastarem-se dos outros e, por consequência, a uma diminuição de demonstração de reações afetivas positivas e de empatia/aceitação do outro. Todavia, as crianças com 3 anos ou mais têm uma tendência a procurar aceitação e relações afetivas positivas, pelo que ao longo dos próximos anos, tenderão a descobrir estratégias que lhe permitem adquirir essa aceitação e estabelecer relações positivas (Wallon, 1995). É ao longo desta fase (entre os 3 e os 6 anos) que a criança irá compreender cada vez mais as emoções, permitindo-lhe ajustar-se ao modo como demonstra empatia para com o outro, por forma a respeitar o que este outro sente. Esta capacidade irá inclusive influenciar as brincadeiras escolhidas (Papalia et al, 2010). Segundo Coll et al. (2004), há duas emoções que se destacam entre os 3 e os 6 anos. São elas o medo e a tristeza. A primeira muitas vezes tem a sua origem no mundo imaginário da criança, enquanto a tristeza é sobretudo vivenciada nas relações com os pares (Coll et al., 2004). Papalia et al., (2010) defendem a ideia de que apesar das emoções existirem desde o nascimento, é sobretudo a partir dos 3 anos que as crianças começam a compreender a relação entre emoções e comportamento, nomeadamente: começam a reconhecer que certas emoções levam a determinados comportamentos, bem como a entender que determinadas experiências ou situações levam ao surgimento de certa emoção. De acordo com esta ideia aparenta estar Goleman (2003) refere que durante esta fase da vida, há uma maturação das chamadas emoções sociais, isto é, das emoções relacionadas com as relações com os outros (culpa, vergonha).

Entre os 3 e os 6 anos a criança aprende novas maneiras de se relacionar e de se expressar. Gottman & DeClaire (1999, p. 202) mencionam que "... nas relações com o seu grupo de pares (...) as crianças têm todas as oportunidades para desenvolver as suas capacidades de controlo de emoções. É nesta situação que elas aprendem a comunicar com clareza, a trocar informação e a esclarecer as suas mensagens se estas não forem compreendidas. Começam a saber ser compreensivos em relação aos seus sentimentos, aos desejos e anseios das outras pessoas (...).

Segundo Wallon e Wilde (1981) tanto aos 2 como aos 6 anos as crianças possuem necessidades afetivas, pelo que, necessitam de se sentirem seguras, amadas e respeitadas.

Para que tais necessidades sejam satisfeitas cabe não só aos pais, mas igualmente aos profissionais que se encontram nas creches e jardins de infância satisfazê-las.

A relevância dos afetos na infância surge se pensarmos que é a relação afetiva entre criança e adulto que sustenta a aprendizagem da criança. É também a partir desta relação que a criança entra no mundo simbólico e desenvolve as suas capacidades cognitivas (Wallon, 1975).

Já Delmite e Vermeulen (2001, p.169) referem que por volta dos 6 anos “... o essencial do desenvolvimento afetivo está adquirido e as novas experiências (vida em grupo, adolescência) vão elaborar-se sobre o esquema das relações vividas anteriormente”.

## 2. Relação adulto-criança – O papel do Educador de Infância

Numa perspetiva de melhor compreensão da relação adulto-criança, é necessário entendermos o conceito de criança. Só deste modo poderemos compreender a sua importância.

De acordo com o Artigo 1.º da Convenção sobre os Direitos da Criança, “criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo.” (2019, p.8). As OCEPE referem que “cada criança (é) um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 8). Malaguzzi (2016), refere que a criança é um ser competente, forte, capaz, rica em potencial, e sempre em relação com os adultos, os pares, e tudo o que a rodeiam. Machado (2002, p. 27) salienta que “[...] a criança é um ser social, o que significa dizer que seu desenvolvimento se dá entre outros seres humanos, em um espaço e tempo determinados”.

De acordo com Riley et al., (2008, p. 6) “Crianças formam fortes ligações não apenas com os seus pais, mas também com outras pessoas que lhes prestam cuidados de forma consistente, incluindo os seus educadores de infância. Estas ligações podem ter um enorme impacto no futuro da criança”. Na mesma linha de pensamento, Strecht (1996, p.32) refere que “...desde muito cedo se desenvolvem modelos de relação que vão ser a base futura para a criança funcionar consigo própria e com os outros que a rodeiam”, pelo que podemos afirmar que os educadores, possuem uma enorme responsabilidade ao influenciar as crianças desde tenra idade relativamente às futuras relações que irão desenvolver. Outro autor que se encontra na mesma linha de pensamento é Fernández (1991) o qual afirma que os vínculos estabelecidos com as crianças ocorrem não só com os pais, mas também com os educadores e, mais tarde, com os professores. Fernández (1991) defende que a aprendizagem é facilitada pela relação afetiva estabelecida entre o educador e a criança defendendo que: “Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar” (1991, p. 52).

Para que a relação se desenvolva, é necessário que haja um clima de confiança. Neste sentido o adulto deverá: “Tocar, segurar, falar e brincar com crianças calorosa e

calmamente; ter prazer nas interações com as crianças; responder de forma facilitadora às necessidades e aos sinais de chamada de atenção das crianças; dar às crianças tempo para interagirem e responderem à sua maneira; apoiar as relações das crianças com os pares e outros adultos” (Post & Hohmann, 2003, 94). Já Rosenthal (cit. por Medeiros, 2005), acredita no impacto de criar um clima socio-afetivo entre o educador e os seus alunos, apontando que para tal, basta um olhar, um carinho, um sorriso, um acenar de cabeça, entre outros gestos que ajudam a fortalecer e a manter esse clima. A criança “...ao verificar o afecto que causam as suas actividades nos outros, normalmente redobra os seus esforços para receber cada vez mais o seu reconhecimento” (Medeiros, 2005, p. 60).

Outro aspeto importante diz respeito à conceção que o adulto tem da criança, que influencia a forma como este comunica, se relaciona, interage e reage com ela. Assim, de acordo com Rosa (1988), através dessas mesmas interações, a criança vai adaptando-se à forma como o adulto a vê, isto é, “em certas situações, as crianças adaptam o seu comportamento às expectativas que os educadores fazem delas, reforçando por vezes expectativas desfavoráveis com comportamentos que vão confirmar as expectativas dos adultos” (p. 30). É, por isso, imprescindível que o adulto compreenda a criança no seu todo, de forma a adequar a forma como se relaciona com a mesma. Também de acordo com Katz (1995, cit por Portugal, 1998), as conceções que o adulto tem sobre a sua própria prática e sobre a criança influenciam direta ou indiretamente a criança.

A relação adulto-criança deve ser refletida no ambiente de contextos de educação de infância. De acordo com as OCEPE (2016), ambiente educativo é o contexto facilitador do desenvolvimento e aprendizagem, que incorpora o espaço, o tempo e as relações interpessoais. Horn (2004, p.9) refere ainda que “O espaço não é algo que se emoldure, não é simplesmente físico, mas atravessa as relações, ou melhor, é parte delas. E é sobre relações que se fala quando o assunto é educação”.

Leite (2012) menciona que o ambiente educativo deve ser promotor de carinho e amor, de forma a se apresentar como um espaço familiar. Deste modo, proporcionar-se-á alternativas afetivas para que a criança se descubra. Neste sentido, cada criança deve ter oportunidade de conviver com os outros, ser capaz de os compreender, de compreender-se a si e aos outros, percebendo as suas emoções e aprendendo a lidar com estas emoções. Já Wallon (1975) reconhecia que o ser humano é, antes de tudo, um ser emocional, sendo essencial a proximidade com outros seres humanos para potenciar o seu

desenvolvimento. Deste modo, o autor aponta que a emoção é primeiro elemento de ligação que surge entre os seres humanos, construindo o vínculo entre indivíduos. Damásio (1999), acrescenta ainda que as emoções têm um importante papel no processo de socialização. Podemos compreender que as instituições se tornam, por isso, um meio de apoio e desenvolvimento para a criança, onde desenvolverá o seu autoconhecimento e as bases necessárias para uma vida futura. Deste modo, é imprescindível que o ambiente em que a criança está inserida, seja um ambiente de afeto (Antunes, 2007 p. 21), em que o adulto tem um papel fulcral nos laços vincutivos que desenvolve com as crianças.

Em Portugal, o Manual de Processos-Chave Creche (2010, p.2) aponta para a relevância de se promover a autoestima e a confiança da criança, ao referirem que é

importante que estas crianças se encontrem num local onde possam ser amadas e sentir-se seguras. É igualmente importante que tenham oportunidades para brincar, desenvolver-se e aprender num ambiente seguro e protector. Só desta forma é que lhes será possível desenvolver a sua auto-estima, autoconfiança e capacidade de se tornar independente face aos desafios futuros com que irá sendo confrontada ao longo do seu desenvolvimento.

Portugal, Carvalho e Bento (2016) acrescentam que

Uma das tarefas mais importantes a realizar nos primeiros anos de vida é a construção de uma relação de vinculação segura. (...) Apenas num clima de segurança a criança demonstra a sua curiosidade e evidencia o seu ímpeto exploratório. (...) As crianças dependem de adultos atentos e capazes de estabelecer relações de vinculação positivas, criando um ambiente de exploração convidativo e seguro, a partir do qual podem aprender ativamente. (...) Crianças seguras evidenciam um desenvolvimento mais positivo em relação à sua autoestima; maior independência e autonomia; relações mais positivas com outras crianças, educadores/as, professores/as, pais, etc.; maior empatia, confiança e capacidade de estabelecer relações mais íntimas; maior sucesso académico (2016, p. 8).

Por sua vez, as OCEPE (2016, p. 18) referem que “a educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua

auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos”. Ainda, as OCEPE advertem para a importância das relações afetivas, referindo que “O desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e vontade de interagir com os outros e com o mundo.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9).

Também na Lei nº 46/86 (14 de outubro de Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, p.3) surge a referência à importância das relações afetivas para a criança, surgindo com a mesma preocupação: “Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante”.

O educador deverá, ainda, segundo a carta Ética da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), assumir um compromisso para com as crianças de “cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma” (APEI, 2011, p. 2). A afetividade deverá, assim, ser parte da relação entre educador-criança. Deste modo, “os educadores tratam as crianças de formas que as ajudam a desenvolver confiança na pessoa que cuida delas e nelas próprias. (...) sublinham o significado de tratar crianças “com grandes doses de carinho e respeito”.” (Post & Hohmann, 2003, p. 67)

Reconhecendo a criança como um ser singular, o papel do educador passa por “conhecer, compreender e apoiar melhor cada criança através da atenção, observação e interação física e verbal próximas” (Post & Hohmann, 2003, p. 52). Deverá ainda promover a continuidade dos cuidados, criar um clima de confiança com as crianças, criar uma relação de cooperação e apoiá-las nas interações.

O educador deverá ser sensível, questionando “as suas ações baseando-se na abordagem que a criança faz da realidade, verbalizando com as suas capacidades estruturais, funcionais e afetivas” (Saltini, 2008, p. 98). É de salientar que “O relacionamento que a criança desenvolve com sua educadora-referência não é, de forma alguma, um substituto para o relacionamento com os pais” (Goldschmied & Jackson,

2006, p. 56), assegurando que “Quanto mais segura for a vinculação da criança ao adulto que dela cuida, mais fácil parece ser para a criança, por fim, se tornar independente desse adulto e desenvolver boas relações com os outros” (Papalaia, Olds e Feldman, 2001, p. 251).

Deste modo o educador assume um papel de grande relevância, porque organiza o ambiente, de forma a proporcionar às crianças as condições necessárias para que estas se sintam seguras, apoiadas e motivadas para explorar e desenvolver descobertas e aprendizagens, contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

O papel do educador assume uma importância significativa, visto ser o responsável pela elaboração e respetiva adequação de um ambiente físico e psicológico que proporcione à criança as condições que esta necessita para se sentir segura, motivada, apoiada e com liberdade para explorar, criar e efetuar tanto descobertas como aprendizagens, adquirindo, por essas vias, conhecimentos que irão contribuir para o seu desenvolvimento e formação integral (Lowenfeld & Brittain, 1977).

Medina (1990, cit. por Vilar, 1994) apontava, já na década de 90, para a importância de os educadores receberem formação ao nível das emoções e do desenvolvimento emocional para terem em consideração os aspetos socio-afetivos em sala de aula. Esta preparação apontada por Medina, também é referida por Queirós (2014) a qual revela que há necessidade de formação nesta área para educadores e professores. Este aspeto leva-me a considerar que é urgente que a escola da atualidade valorize a componente socio-afetiva, pois quer seja por desconhecimento, quer seja por falta de formação, o certo é que o desenvolvimento emocional e social das crianças não é tão valorizado como as outras áreas do desenvolvimento que cada vez mais se pretende que estas desenvolvem ao longo dos anos.

## **II. Metodologia**

### **1. Natureza do Estudo**

#### **1.1. Investigação Qualitativa**

O estudo do presente Projeto de Investigação enquadra-se na metodologia de investigação qualitativa. Esta consiste na recolha de dados descritivos em que o investigador lhe atribui significado interpretativo (Neves, 1996). Este tipo de investigação exige um estudo e uma interação com as pessoas em contexto natural (Hébert, Boutin, & Goyette, 2013).

O papel do investigador neste processo é fundamental pois o investigador é o principal instrumento de recolha de informação, sendo que os adquire diretamente do ambiente inserido na pesquisa. Após a informação ser recolhida, o investigador analisa-a de forma indutiva (Bogdan & Biklen, 1994). Este tipo de investigação é realizada através de informações descritivas, em que o investigador tenta dar significado tendo em conta as bases sociais e culturais do investigado (Amado, 2014).

Tal como afirma Baptista (2011, p. 42),

O estudo em questão envolve a relação do investigador com as pessoas e com o contexto, e é através da confiança que se estabelece que se obtêm informações designadas de “naturais”, embora haja a noção de que a presença de alguém externo ao ambiente, possa influenciar a própria forma de estar de cada pessoa, não transmitindo assim informações realísticas.

#### **1.2. Investigação-Ação**

Face às intencionalidades do estudo, esta caracteriza-se por estar inserida na investigação ação. Este é um tipo de metodologia no qual o investigador se envolve ativamente e promove uma melhoria das práticas no contexto em ação (Sanches, 2005). De acordo com a mesma autora, “A investigação-acção, como produtora de conhecimentos sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de

novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas.” (idem, p. 130). Kemmis e McTaggart (1988, p.9) afirmam ainda que “A investigação-ação constitui uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas”.

Este tipo de investigação é caracterizado por “uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais (Coutinho, et al., 2009, p. 362). Deste modo, com base nestes aspetos, considere-se a metodologia mais pertinente para este estudo.

### **1.3. Paradigma interpretativo**

Paradigma, definido por Bogdan e Biklen (1994, p. 52), é um “conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação”.

No que diz respeito ao paradigma interpretativo, Erickson (1986, cit por Lessard-Hébert, Goyette, e Boutin, 1990, p.39) afirma que neste paradigma

(...) o objecto de análise é formulado em termos de acção, uma acção que abrange “o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o actor e aqueles que interagem com ele. O objecto da investigação social interpretativa é a acção e não o comportamento.

Em suma, o paradigma interpretativo é uma abordagem qualitativa na investigação que consiste em compreender, procurar significado e interpretar a acção (Spodek, 2010). Este paradigma assume como características a orientação da investigação num contexto natural, onde as perspectivas dos participantes são compreendidas e onde se coloca em prática as questões e métodos (idem).

#### **1.4. Questões de Pesquisa**

De acordo com a questão de investigação ação, delineou-se uma questão de partida: “De que modo o afeto potencia a relação adulto-criança em Creche e Jardim de Infância?”. Para orientar o desenvolvimento do estudo estive atenta à forma como nas salas onde realizei os estágios os adultos se relacionam com as crianças.

#### **1.5. Objetivos do estudo**

Como objetivos do presente estudo definiu-se: compreender como a relação afetiva é vista pela perspectiva dos adultos, perceber a importância atribuída pelas educadoras e auxiliares ao afeto na relação entre a criança e o adulto, bem como perceber se o afeto facilita a comunicação e a relação entre a criança e o adulto, no sentido de proporcionar às crianças segurança e confiança.

A definição dos presentes objetivos partiu das observações realizadas na valência de creche no período de estágio, que me fizeram querer aprofundar este tema de forma transversal, creche e jardim de infância, de modo a melhorar práticas.

#### **1.6. Procedimentos de recolha e tratamento de informação**

Para este Projeto de Investigação foram utilizados alguns procedimentos de recolha de tratamento de informação tendo em conta o tema em estudo, bem como os objetivos que o regem. São eles:

- Observação direta e observação participante;
- Notas de campo;
- Análise documental.

## **1.7. Observação Direta e Observação Participante**

De acordo com Gonzalez-Mena & Eyer (2014, p. 78) a observação é uma ferramenta fundamental para o Educador, para que este possa “entender o que está acontecendo e descobrir como incentivar o aprendizado”. Estas observações mais atentas forneceram-me informações necessárias para tirar conclusões em relação a alguns acontecimentos ocorridos na sala.

De acordo com Vayer e Coelho (1990, p. 115),

Quando queremos apreender a realidade da criança, é preciso observá-la em situações com os objetos e com os outros, mas, sobretudo, não é preciso intervir [...] é então que o adulto vê desenharem-se as explorações e as experiências, elaborarem-se e desenvolverem-se estratégias, adquirirem-se e perderem-se as relações com os outros.

Deste modo posso concordar que a observação é crucial neste processo de investigação. A observação direta constitui a captação de ações no próprio momento sem que haja intermediários (Quivy & Campenhoudt, 2003). Já a observação participante, como o próprio nome indica, consiste numa observação direta em que o próprio observador participa. Como investigadora terei acesso às informações relativas às ações das crianças e dos adultos presentes no contexto onde participei (Leitão, 2015).

## **1.8. Notas de Campo**

Em conformidade com a técnica da observação, estão as notas de campo. Estas permitem o registo das observações diretas do investigador (Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo os mesmos autores (Idem, p. 152)

[...] as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações.

Os autores informam ainda que

as notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados (idem, p. 151).

Estas notas podem ainda incluir “notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Estes registos devem, no entanto, ser feitos de forma neutra, sem juízos de valor, fazendo uma descrição do que é observado (Fetterman, 1982, cit. por Freire, 1996).

### **1.9. Análise Documental**

A análise documental constitui um método de complementação do processo de investigação. Fazem parte destes documentos alguns trabalhos das crianças, planificações da sala e Projeto Pedagógico de sala e Educativo da instituição. A análise documental constitui uma ferramenta para identificar informação relevante acerca das relações afetivas estabelecidas entre as crianças e o adulto. Segundo Ludke e André (1983), os documentos são caracterizados por serem duráveis, o que nos permite conseguir consultá-los as vezes necessárias, sem alterar a informação devido à nossa presença, como no caso da observação direta/ participante.

Apesar da análise documental ter sido realizada, esta não constituiu uma mais-valia para o desenvolvimento do projeto, uma vez que não encontrei informação relacionada com a temática em estudo.

Neste Projeto de Investigação não foram realizadas entrevistas ou questionários às Educadoras Cooperantes, porque as reflexões cooperadas realizadas ao longo dos estágios e as conversas informais realizadas com as educadoras cooperantes ao longo dos estágios, registadas em notas de campo, deram-me informações sobre as suas conceções.

### **III. Caracterização dos contextos educativos e Apresentação e interpretação das intervenções**

Os estágios descritos neste relatório foram realizados em duas instituições diferentes. A Instituição A, contexto de Creche, e a Instituição B, contexto de Jardim de Infância.

#### **1. Instituição A – Creche**

A creche, onde o estágio foi realizado é uma IPSS e, como tal, é uma Instituição sem fins lucrativos, com o objetivo promover a educação. Esta IPSS localiza-se na região de Lisboa e Vale do Tejo, num bairro com uma população, maioritariamente, desfavorecida e/ou carenciada a nível económico, pelo que faz parte do Território Educativo de Intervenção Prioritária.

Relativamente às valências, tem a valência de creche e de jardim de infância. A valência de creche é constituída por cinco salas (uma sala de berçário, duas salas de um ano e duas de dois anos). A valência de jardim de Infância possui 3 salas de idades mistas entre os 3 e os 6 anos. A creche possui capacidade para 66 crianças, sendo que a segurança social comparticipa a mensalidade de 58 crianças. No que diz respeito ao Jardim de Infância, este possui capacidade para 75 crianças, sendo que estas 75 crianças possuem acordo com a Segurança Social.

#### **1.1. Caraterização do grupo**

O grupo era constituído por 16 crianças com idades compreendidas entre os dois e três anos de idade. Todas as crianças tinham nacionalidade portuguesa, sendo sete crianças do sexo masculino e nove crianças do sexo feminino. Apesar de as crianças terem nacionalidade portuguesa, nove destas crianças tinham ascendência africana e três tinham origem brasileira. Segundo a educadora, não existiam crianças diagnosticadas com Necessidades Educativas Específicas (NEE).

Uma vez que existiu uma reestruturação ao nível da documentação de toda a Instituição, a educadora, no momento, encontrava-se sem Projeto Educativo e sem Projeto Pedagógico de sala. No entanto a Educadora deu continuidade ao Projeto Pedagógico desenvolvido no ano anterior “Crescendo com as sensações”, uma vez que acompanhava o mesmo grupo de crianças.

Apesar de as crianças terem idades semelhantes, foi possível perceber que tinham níveis de desenvolvimento diversificados ao nível da linguagem, como também ao nível do desenvolvimento motor, cognitivo e socio afetivo. Cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem, ritmo esse que deve ser respeitado. Estas observações foram realizadas em vários momentos, como os momentos ao ar livre, momentos na sala em conversas de tapete e na interação com as crianças.

Em relação ao comportamento das crianças em sala, estas demonstraram sempre interesse pelas tarefas propostas, interagindo de forma positiva com os colegas e com a equipa pedagógica. As crianças interagem umas com as outras durante as brincadeiras e tinham facilidade em cumprir regras.

O grupo era afetivo e curioso. Algumas crianças tiveram dificuldade na adaptação à creche, mas, ao longo do estágio, demonstraram progressos. Eram crianças que pediam colo e que interagiam com o adulto, procurando muitas vezes a sua atenção e aprovação. Nem todos os adultos da sala estavam disponíveis a oferecer o colo ou o conforto que a criança pedia, assumindo que a criança ficaria “mal-habitada”.

*“Eu sei que gostas muito da L., mas ela vai ficar mal-habitada. Depois só quer colo e nós não damos. Depois vai ser pior.”*

**Nota de Campo de 26 de novembro de 2019**

## **1.2. Caracterização da equipa pedagógica**

A Equipa Pedagógica era constituída por uma Educadora e duas Auxiliares de Ação Educativa.

A Educadora Cooperante A iniciou a sua carreira em creche ainda como auxiliar. Após vários anos de serviço nesta mesma instituição, realizou a Licenciatura em Educação Básica e seguidamente o Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Setúbal. Desde então que, há 8 anos, pertence ao quadro de Educadoras da instituição. O horário que tinha correspondia ao mesmo de todas as Educadoras da Instituição: Das 9h às 13h e das 14h às 17h. Este horário podia sofrer alterações, nomeadamente das 13h às 14h, caso fosse necessário e de acordo com a restante equipa da sala.

A Educadora Cooperante afirmou adotar a abordagem pedagógica *High Scope*, no entanto utiliza alguns instrumentos reguladores do Movimento de Escola Moderna (MEM), tais como o mapa de presenças, o mapa do tempo e o mapa de aniversários.

Faziam ainda parte da equipa pedagógica duas auxiliares, uma com nove anos e outra com vinte anos de serviço. De salientar que durante as três primeiras semanas de estágio a equipa sofreu uma alteração, uma das auxiliares teve de ir para outra sala, para substituir uma auxiliar que estava de baixa médica.

A educadora procurava trabalhar sempre em equipa com as auxiliares, mas esta tinha consciência que a falta de formação das auxiliares, às vezes se tornava uma barreira. Algumas ideias pré-concebidas levavam a que as auxiliares não realizassem algumas tarefas de forma a dar continuidade ao trabalho da educadora. Apesar disso, a educadora procurava partilhar todas as preocupações, ideias e opiniões, para que juntas trabalhassem em equipa e em sintonia. O fato de a educadora incluir as auxiliares na planificação das atividades, constituiu um ponto positivo observado, pois, desta forma, todo o grupo de profissionais tem conhecimento das atividades a serem realizadas com o grupo, permitindo que, em caso de ausência, as atividades decorram na mesma.

No que diz respeito à minha presença, sempre me senti parte integrante da equipa, sendo que foram recetivas das minhas ideias e opiniões. Procurei participar em todos os momentos, de modo a desenvolver aprendizagens e a participar de forma positiva nos momentos de decisão, de discussão de opiniões e de partilha de ideias. Ainda, procurei ser útil durante todo o tempo de estágio, demonstrando a minha disponibilidade e os meus conhecimentos sobre as crianças e a infância.

As auxiliares de ação educativa procuravam responder às necessidades das crianças, oferecendo-lhes afeto, através do apoio e interagindo com elas nas suas brincadeiras, apesar de mostrarem resistência em alguns momentos, como por exemplo no momento das refeições, forçando a alimentação da criança com gestos mais bruscos, no momento de acalmar alguma criança, nos momentos de acolhimento ou gestão de conflitos, tomando uma atitude mais autoritária.

### **1.3. Caracterização do espaço físico**

A sala deste grupo tinha paredes cinzentas e laranjas, com duas janelas que permitem a entrada de luz natural. Tinha uma porta que dá acesso ao corredor, onde no fim deste as crianças têm acesso a uma casa de banho. A sala era um espaço amplo, onde todos os materiais e mobiliário se encontravam encostados às paredes, permitindo que houvesse um espaço livre para “as crianças se movimentarem à vontade, utilizarem materiais, e poderem interagir socialmente” (Post & Hohmann, 2003, p. 102). A sala estava dividida em cinco áreas: a área da casa, área da expressão plástica, área dos jogos, área do tapete e área da garagem. Todo o mobiliário colocado nas áreas encontrava-se ao alcance das crianças para que estas tenham facilidade em aceder aos materiais. No entanto, existiam três móveis altos que eram acessíveis somente aos adultos. Estes continham pertences dos mesmos, bem como alguns materiais que a educadora cooperante não pretendia que as crianças os tivessem sempre disponíveis. É fundamental que o espaço físico onde as crianças se encontram seja estruturado de modo a permitir o seu desenvolvimento. Naquele momento cada criança fará o que conseguir com o que tem disponível, no entanto, ao longo do tempo, conseguirá ir mais além (Post & Hohmann, 2003). Para além disto, é importante ter espaços de brincadeira individual, mas também locais que permitam brincar em grupo (Yawkey et al., cit por Dempsey & Frost, 2010).

A sala não tinha comunicação direta com o exterior. Para que as crianças tivessem acesso ao exterior era necessário percorrer um grande corredor, descer o elevador até ao piso 0 e passar ainda uma porta onde circulam várias pessoas da instituição. O espaço englobava duas partes: uma somente utilizada por adultos e outra destinada às crianças. O espaço destinado às crianças tinha um corredor de alcatrão, onde muitas crianças corriam livremente e outro piso de borracha, onde se encontravam duas estruturas

balouçantes com figuras de cavalo, um escorrega e uma espécie de tubo grande de madeira.

#### **1.4. Rotina da Sala**

O horário de funcionamento da creche era de segunda a sexta-feira, das 7h às 19h, sendo o horário da Educadora Cooperante das 9h às 17h. As auxiliares iam alternando os horários semanalmente.

A rotina começava com o acolhimento das crianças. Habitualmente, a educadora cooperante costumava receber as crianças, indo à porta, conversando com os pais até que as crianças se sentissem capazes de os deixar. Este momento era sempre feito com muita calma, respeitando as angústias quer das crianças quer dos pais que ali deixam os seus filhos (Portugal, 1998). O acolhimento não era feito a todas as crianças de igual modo. As crianças que chegam mais cedo acabavam por não ter esse acolhimento por parte da educadora, uma vez que entrava às 9h. Neste sentido, a Educadora Cooperante tentava sempre conversar com os pais na hora de saída.

Após o acolhimento e o reforço da manhã (lanche), por norma, era o momento em que as crianças se juntavam na área do tapete e cantavam a música do “Bom dia”, marcavam presenças e o estado do tempo, ouviam uma história e cantavam várias músicas que já conheciam.

Posteriormente, o momento da brincadeira livre ou de atividades planeadas até à hora do almoço. Antes de almoçar a educadora e a auxiliar ajudavam as crianças a fazer a sua higiene nomeadamente, lavar as mãos, e aproveitavam este momento para explicar a importância desta tarefa. Seguia-se o almoço e logo em seguida a preparação para a sesta, onde as crianças ajudavam a distribuir as camas e os cobertores. Após a sesta, todas as crianças iam lanchar e seguia-se mais um momento de brincadeira livre até os pais irem buscar os seus filhos.

A rotina era previsível e flexível, em que a Educadora Cooperante procura adequá-la a todas as crianças em sala e a cada uma de forma individual (Post & Hohmann, 2003).

## **2. Intervenções – Descrição e Interpretação**

### **2.1. Acolher com amor**

A (L.) apresentava dificuldades em estabelecer relações positivas não só com as outras crianças, mas também com os adultos da sala. Não interagia com as crianças, nem com os adultos, chorava muito, não aceitava a aproximação do adulto, esquivando-se sempre que possível e era bastante reativa tanto com os adultos, como com as crianças, quando alguém lhe queria tocar. Deste modo, estabeleci como intencionalidade promover um ambiente de segurança, confiança e bem-estar para esta criança, de modo que ela fosse capaz de construir laços de pertença, expressar as suas emoções e sentimentos e, finalmente, ser capaz de interagir com os adultos e com os pares. Segundo Bowlby (1988) a existência de uma base segura permite à criança partir para o mundo externo sabendo que existe um alicerce para onde regressar sempre que precisar de ajuda, estando a intervenção dos cuidadores restringida àquilo que se revela estritamente necessário. Logo, o facto de a figura de vinculação estar disponível, permite à criança sentir-se segura e manter essa relação de segurança, uma vez que a figura de vinculação cumpre a sua função de proteção (Bowlby, 1988).

A intervenção decorreu em vários momentos. Numa fase inicial, a L. apresentava-se muito distante, não interagia com as restantes crianças nem com os adultos. A relação estabelecida era de grande afronta de ambas as partes, onde as auxiliares não conseguiam estabelecer uma relação afetiva com a L. Sempre que a L. chorava ou se mostrava reativa, a tendência por parte dos adultos da sala era sentá-la até que esta se acalmasse.

*No momento de acolhimento a L. chega a chorar. Ao recebê-la à porta a auxiliar A comenta com a auxiliar B: Esta menina vai ser sempre assim.*

*Posteriormente senta-a numa cadeira sem qualquer interação. A educadora estava fora da sala.*

#### **Nota de Campo de 11 de novembro de 2019**

Observando esta situação, numa conversa informal com a Educadora, tentei perceber qual a sua perspetiva sobre o assunto.

*Na pausa da manhã, vou com a educadora lanchar e falamos sobre o sucedido no acolhimento da L.. Educadora: Acho que o afeto é fundamental e que deve sempre existir. E a L. é uma criança que tem falta de afeto pela situação dela. Eu já falei várias vezes com elas [auxiliares] sobre o assunto, mas é difícil fazê-las perceber... também pela falta de formação que têm.*

### **Nota de Campo de 11 de novembro de 2019**

Decidi ir-me aproximando da L., sendo que numa primeira fase recebi-a à porta, conversando com ela. Posteriormente, fui introduzindo algumas brincadeiras com a mesma, proporcionando-lhe conforto físico, como colo, colocando-a encostada a mim enquanto brincávamos, acolhendo-a com abraços. À medida que fui interagindo com a L. de forma gradual, fui reparando que esta cada vez mais me procurava para as diversas situações do dia-a-dia. O afeto que foi dado à L. foi em forma de acolhimento e pequenos gestos.

*A L. chega e eu recebo-a à porta. Baixo-me ao nível dela a sorrir:*

*- Bom dia, L.! Ainda bem que chegaste! Como estás hoje? Posso dar-te um beijinho?*

*A L. sorri timidamente e aproxima-se lentamente. Dou-lhe um beijinho e abraço-a. Coloco-a ao colo, enquanto nos despedimos da sua tutora. A L. saiu do colo a sorrir.*

### **Nota de Campo de 19 de novembro de 2019**

Deste modo, foi proporcionado à L. um ambiente de segurança, confiança e afeto de modo a proporcionar-lhe um maior bem-estar e um verdadeiro acolhimento. A este propósito, Bowlby desenvolveu a ideia de modelos internos dinâmicos, que podem ser definidos como representações mentais de si e dos outros, construídas de forma ativa e não estática e que permitem a integração de conhecimentos e expectativas relativas aos outros significativos (e.g. em termos da sua acessibilidade e responsividade) e ao “eu” em termos do seu valor próprio e capacidade de influenciar os outros (Bowlby, 1988). Neste sentido, as relações estabelecidas com cuidadores significativos, desencadeiam a chamada organização dos modelos internos dinâmicos. Estes últimos assemelham-se a

mapas mentais que o sujeito constrói acerca de si, do seu comportamento em relação aos outros que se encontram à sua volta e, cujos esquemas são capazes de influenciar as escolhas do próprio indivíduo (Bowlby, 1988). No caso da L. podemos ver que esta ajustou o seu comportamento em relação a mim, identificando-me como alguém que lhe dava segurança e confiança, respondendo às suas necessidades. Também, de acordo com Sarnoski (2014), o fortalecimento das relações entre o adulto e a criança não se dá apenas pelo contacto físico, mas passa também pelo elogio, pelo reconhecimento do esforço da criança e por motivá-la sempre que possível. De facto, percebi que a L. se tornou mais sociável e mais participativa com as intervenções realizadas.

O afeto, o amor, a disponibilidade e a atenção oferecidos à L. permitiu-nos criar uma relação que permitiu que se sentisse como parte do grupo. De forma mais detalhada, destaco o acolhimento da L. quando esta chegou à creche, em que durante o momento de acolhimento comecei por receber a criança, interagindo de imediato com ela através de brincadeiras e contacto físico. Procurei responder a todas as necessidades da criança, demonstrando apoio e carinho nas interações realizadas.

*Estava à porta da sala a observar uns livros na estante, quando a L. veio ter comigo.*

*L.: “Tita, coio! (Rita, colo)”.*

*Eu pego-a ao colo, dou-lhe um beijo na testa. A L. aponta para as fotografias das crianças que estão dispostas na porta.*

*L.: “A L.”.*

*Reforcei a sua verbalização dizendo:*

*“És tu! E estás muito bonita!”.*

*A menina começou a identificar cada colega que estava na fotografia. De repente uma auxiliar apercebe-se que estou com a L. e diz:*

*“Estás a falar L.? Olha para ela, raramente a vi a falar e a rir”*

**Nota de Campo de dia 20 de novembro de 2019**

Este aspeto reflete a importância de estarmos disponíveis e de estabelecermos relações positivas com as crianças, permitindo que as mesmas se sintam seguras e confiantes e se demonstrem mais disponíveis para as aprendizagens. De acordo com Portugal, Carvalho e Bento (2016, p.8)

*Apenas num clima de segurança a criança demonstra a sua curiosidade e evidencia o seu ímpeto exploratório. (...) As crianças dependem de adultos atentos e capazes de estabelecer relações de vinculação positivas, criando um ambiente de exploração convidativo e seguro, a partir do qual podem aprender ativamente.*

Durante a intervenção com a L. compreendi que a equipa pedagógica tinha algumas ideias pré-concebidas relativamente às questões do afeto.

*No momento de transição para o almoço, a L. pede-me colo enquanto estava chorosa. Ofereci-o e apercebi-me de que ela estava cansada. De seguida a auxiliar disse:*

*“Eu sei que gostas muito da L., mas ela vai ficar mal-habituada. Depois só quer colo e nós não damos. Depois vai ser pior.”.*

*Tentei argumentar, dizendo que o contacto físico dar-lhe-ia conforto e segurança e que, progressivamente a L. sentir-se-ia mais à vontade e confiante para também saber lidar com as suas emoções. A auxiliar contra-argumentou dizendo:*

*“Eu sei que na faculdade te ensinam de maneira diferente. Mas na prática as coisas não são bem assim”.*

### **Nota de Campo de 26 de novembro de 2019**

Questionando a Educadora sobre o sucedido, esta afirmou que

*O colo deveria ser moderado, de forma que as crianças não se inibam nas suas relações com as outras crianças, e nós, enquanto adultos, temos de estar disponíveis como instrumento para as orientar enquanto estabelecem essas relações com os pares, com o objetivo de fortalecerem a procura de outras crianças para se relacionarem e não recorrerem sempre ao adulto.*

### **Nota de campo de 26 de novembro de 2019**

Este aspeto foi constante ao longo do estágio, tendo sido necessário desmistificar estas ideias pré-concebidas, através de diálogos, contra-argumentado as concepções da auxiliar, que vão ao encontro às ideias defendidas por Bowlby (1988).

*Numa conversa informal, questionei a auxiliar acerca do colo que eu dava à L.*

*Estagiária: Porque acha que o colo está a fazer mal à L.?*

*Auxiliar: Eu só tenho medo de que a mimes demais. Já pensaste quando te fores embora? Nenhuma de nós aqui lhe vai dar esse colo.*

*Estagiária: Eu dou colo porque ela mo pede. Está-me a pedir a mim. Quando me for embora, deverá procurar-vos de outras maneiras. O que eu faço, e que não se traduz só ao colo, é estabelecer uma relação afetiva com ela. Uma relação em que ela se possa sentir segura e confiante para que se sinta capaz de aprender e relacionar com os outros. Não acha que a L. está melhor?*

*Auxiliar: Sim, já brinca mais com os amigos, já fala e até mesmo com os adultos já a noto diferente. Mas vamos ver.*

### **Nota de Campo de 27 de novembro de 2019**

De acordo com Papalaia, Olds e Feldman (2001, p. 251), “Quanto mais segura for a vinculação da criança ao adulto que dela cuida, mais fácil parece ser para a criança, por fim, se tornar independente desse adulto e desenvolver boas relações com os outros”.

*A L. encontra-se a brincar na área da biblioteca com outras crianças. Mostra um livro, aponta, comenta e ri com o E. A educadora senta-se ao lado deles e questiona-lhes se querem ouvir a história. Dão o livro à educadora. Mais crianças se juntam para ouvir a história.*

### **Nota de Campo de 27 de novembro de 2019**

Com a intervenção apresentada podemos perceber que a L. se mostrou mais disponível na relação/interação com os adultos e com os pares, à medida que ia

estabelecendo esta relação com ela. Em diálogo com a Educadora sobre o sucedido, esta referiu que

*“A L. está de facto mais social. Ela não fazia isto, não era capaz de tomar iniciativa para uma brincadeira ou aceitar a interação de adulto. Nota-se que está mais desinibida. Agora resta esperar para ver se isto se mantém quando te fores embora. Mas acredito que sim, ela agora já sabe que pode contar connosco.”*

### **Nota de Campo de 27 de novembro de 2019**

Wallon (1995) refere que o afeto é indispensável na relação entre adulto e criança, e deve estar presente desde o nascimento. Gonzalez-Mena e Eyer (2014, p. 100) acreditam que o afeto é “essencial no desenvolvimento de bebês e crianças pequenas e deve ser incentivado nos programas de assistência infantil”. A importância da afetividade nos primeiros anos de vida é também referenciada na teoria de Erik Erikson (1998).

Para o desenvolvimento desta relação afetiva, é necessário que haja um clima de confiança, onde o adulto deverá “Tocar, segurar, falar e brincar com crianças calorosa e calmamente; ter prazer nas interações com as crianças; responder de forma facilitadora às necessidades e aos sinais de chamada de atenção das crianças; dar às crianças tempo para interagirem e responderem à sua maneira; apoiar as relações das crianças com os pais e outros adultos” (Post & Hohmann, 2003, 94). Deste modo, quanto mais afeto, melhor e mais segura será a relação adulto-criança.

Realço que as OCEPE referem a importância desta relação afetiva adulto-criança “em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e vontade de interagir com os outros e com o mundo.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9).

Por fim, é importante referir a importância do trabalho de equipa para que esta relação afetiva adulto-criança em contextos educativos seja sustentada e coerente. O bem-estar, a confiança e segurança das crianças em geral, e da L. em particular, deverá ser a preocupação de todos os adultos da sala. Cabe ao educador de infância, enquanto gestor do currículo investir no trabalho em equipa para que todos intervenham de forma adequada e intencional. Segundo Hohmann & Weikart (2009), o trabalho conjunto da Equipa Pedagógica permite que juntos definam os objetivos e planeiam em conjunto as

estratégias para atingir os seus objetivos. Tal como estes autores afirmam, o trabalho de equipa tem um papel fundamental na educação das crianças, nesse sentido, é muito importante que se estabeleça uma boa relação e um clima de apoio e partilha entre a equipa educativa, para que, em conjunto se possam encontrar as melhores estratégias e a melhor prática para construir a relação afetiva adulto-criança.

Trabalhar em equipa é uma das tarefas mais importantes no trabalho em educação, no sentido em que, quando há trabalho em equipa, quando há entreajuda entre profissionais, quando há apoio e bem-estar entre os colaboradores, o trabalho não só é feito com mais qualidade, como o próprio ambiente de trabalho torna-se mais seguro e confiante, proporcionando, deste modo, melhores experiências às crianças (Hohmann Weikart, 2009).

O ter percebido que a auxiliar da sala tinha falta de formação em geral sobre o desenvolvimento das crianças, e sobre o desenvolvimento sócio emocional em particular, fez-me refletir com a educadora sobre a formação das auxiliares. No tempo em que o estágio decorreu não foi possível fazer a dinamização de uma reunião sobre o tema, mas deixei a sugestão à educadora cooperante e à coordenadora da instituição. Tendo-me disponibilizado para participar. Considero que é importante que quem trabalha com crianças tenha formação e conhecimentos para que as práticas sejam adequadas e respondam às necessidades e interesses das crianças.

### **3. Instituição B – Jardim de Infância**

A Instituição B é uma instituição privada, com diferentes valências Creche, Jardim de Infância e 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Localiza-se na Região de Lisboa e Vale do Tejo, inserida num meio socioeconómico médio-alto, onde a maioria da população escolar reside.

Relativamente à educação de infância a valência de creche é constituída por cinco salas (uma sala de berçário, duas salas dos 12 aos 24 meses e duas salas dos 24 aos 36 meses). A valência de jardim de Infância possui seis salas com crianças de idades heterogêneas. A creche possui capacidade para 51 crianças e o Jardim de Infância possui capacidade para 125 crianças.

Esta instituição procura enriquecer o currículo dos mais novos que estejam a frequentar o Jardim de Infância, através de AECS (atividades de enriquecimento curriculares) como: inglês, música, natação, educação física e Informática. O principal objetivo era o de proporcionar às crianças oportunidades para o seu desenvolvimento integral, ou seja: cognitivo, motor, socio-afetivo e motor.

A instituição pretendia ainda, que, sempre que possível, as crianças fossem acompanhadas desde o berçário até ao jardim de infância pela mesma educadora, uma vez que consideram fundamental o vínculo afetivo construído com os adultos em sala, pois são a referência e o porto seguro de cada criança do grupo.

#### **3.1. Caracterização do grupo**

O estágio decorreu numa sala de Jardim de Infância, com crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. O grupo era constituído por 23 crianças, 10 raparigas e 13 rapazes. Esta sala tinha uma criança com necessidades educativas específicas, nomeadamente, com um diagnóstico de perturbação do espectro do autismo e, por isso, abrangida pelo decreto de Lei nº 54, 2018. A educadora e a auxiliar procuravam incluí-lo em todos os momentos do grupo, adaptando-os consoante as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. Por outro lado, procuravam transmitir ao

grupo valores inclusivos como a partilha, o estar o atento ao outro, o saber ajudar, etc., possibilitando uma melhor adaptação desta criança ao grupo e vice-versa.

Este grupo era inclusivo e com um grande sentido de responsabilidade uns pelos outros. As crianças mais competentes apoiavam as outras crianças, tentando ajudá-las e a incentivá-las a ultrapassar as suas dificuldades. No geral, era um grupo bastante solidário onde as crianças procuravam ajudar os colegas que necessitavam de mais apoio nomeadamente na integração da rotina diária e no cumprimento das regras sociais, apesar de por vezes haver conflitos.

Apesar dos diferentes níveis de desenvolvimento, foi possível observar que a interação entre as crianças, visível através das entreajudas em vários momentos, levou a uma gradual aquisição de aprendizagens por parte das mesmas. Este grupo de crianças apresentavam níveis de desenvolvimento dispares, em todas as áreas do desenvolvimento: linguagem e fala, desenvolvimento motor, cognitivo e sócio afetivo.

Era um grupo curioso, participativo e interessado. Mostrava muita autonomia nas suas tarefas, com uma grande vontade de aprender e de expor e partilhar as suas ideias. Era um grupo bastante competitivo e algumas dificuldades no cumprimento de algumas regras de saber ser e saber estar. Tendo em conta que tanto as Educadoras como a própria instituição tinham como pedagogia o modelo curricular MEM, a Educadora privilegiava os momentos de Conselho para alertar e relembrar o quão importante são as regras sociais, principalmente no momento em que vivemos. Alertava para comportamentos negativos e salientava a importância do respeito pelo outro neste momento de distanciamento, procurando sempre ouvir a perspetiva das crianças.

### **3.2. Caracterização da equipa pedagógica**

A Equipa Pedagógica deste grupo de crianças era constituída por uma educadora e uma auxiliar. A Educadora formou-se na ESE Jean Piaget de Almada, onde concluiu o Bacharelato em Educação de Infância em 2000. Um ano depois, concluiu a licenciatura na mesma área. Mais tarde, em 2008 concluiu o mestrado em Ciências de Educação na ESE de Setúbal, onde se especializou em Educação de Infância. Encontra-se ao serviço desta mesma instituição há 20 anos enquanto educadora. Adicionalmente, esta educadora

foi formadora da APEI, tendo também participado em comunicações de congressos de MEM e sábados pedagógicos entre 2009 e 2014.

A prática da educadora cooperante tem como referência “as novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE-2016) e os princípios do modelo pedagógico da Escola Moderna (MEM)” (Educadora B).

Tanto a educadora como a auxiliar eram afetuosas e apresentavam características como empatia, alteridade e solicitude. A educadora era atenta às necessidades e interesses do grupo, mostrando-o na resolução de conflitos, nas atividades que proporciona, nos diálogos que ia estabelecendo e na flexibilidade das suas rotinas. Ambas demonstravam uma grande preocupação no desenvolvimento socio-afetivo do grupo, discutindo, muitas vezes, estratégias de resolução de conflitos, de cooperação e de inclusão.

*Em conversa informal, enquanto as crianças brincavam nas áreas, questionei a educadora sobre as estratégias utilizadas para a gestão de conflitos.*

*A educadora afirmou que o grande alicerce para esta gestão, eram os instrumentos de regulação do MEM, nomeadamente, o Diário de Grupo. A educadora afirmou ainda que procurava trabalhar sempre em equipa, discutir e partilhar todas as preocupações, ideias, opiniões, para juntas alcançarem determinados objetivos.*

### **Nota de Campo de 10 de novembro de 2020**

Ambas trabalhavam para um bem comum, dividiam tarefas e eram adultos de referência. Em conselho de avaliação, os adultos procuram resolver os conflitos, bem como valorizar algumas conquistas das crianças feitas ao longo do dia ou da semana.

### **3.3. Caracterização do espaço físico**

A sala era espaçosa e estava organizada por áreas: área da dramatização, das construções, dos jogos, da biblioteca, da escrita, da matemática e ciências, da expressão plástica e uma área polivalente.

A área da dramatização era composta por vários materiais lúdicos que poderiam ser utilizados criando diferentes momentos de dramatização como situações da vida diária, cuidados médicos, entre outros.

A área das construções era constituída por vários materiais de encaixe. Este era um espaço onde as crianças utilizavam a sua imaginação na construção de maquetes, sejam estas por iniciativa própria, ou propostas/incentivadas pelo adulto, de forma que a criança evolua nas suas construções. O adulto nesta área procurava dar apoio às crianças, incentivando-as a desenvolver as suas construções, ao mesmo tempo que participava nas suas brincadeiras.

Relativamente à área dos jogos, esta situava-se num espaço comum, no qual se encontravam os arrumos e a área da biblioteca. No entanto eram consideradas áreas distintas. A área da biblioteca continha livros e alguma documentação, onde as crianças poderiam usufruir de forma autónoma ou com o apoio do adulto da leitura de uma história ou da visualização das imagens dos livros. No momento do estágio, pela questão da higiene em tempo de pandemia e por serem materiais que não se podiam desinfetar, os materiais destas áreas eram rotativos, isto é, eram divididos pelos cinco dias úteis da semana, onde todos os dias se mudavam, para que os materiais ficassem de quarentena. Os adultos nestas áreas procuravam jogar com as crianças, incentivá-las à exploração dos livros, sentando-se com elas, questionando-as à cerca da história que as imagens poderiam contar, lendo-lhes histórias e incentivar à exploração do livro para alguma investigação.

A área da escrita situava-se ao lado da biblioteca. Esta dispunha de uma mesa e cadeiras, um grande quadro com cartões com o alfabeto, com letras maiúsculas e minúsculas, imprensa e manuscrito, afixado na parede. Tinha ainda um quadro magnético com letras e números, servindo tanto para a área da escrita como para a área da matemática. Neste espaço também eram expostos textos enunciados pelas crianças, onde a Educadora procurava escrevê-los, assim como várias tentativas de pré-escrita e escrita feitas neste local ou em qualquer outro (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013). Esta era uma área que a educadora cooperante procurava dar maior apoio e atividades mais orientadas.

A área das ciências e da matemática estavam intrinsecamente ligadas. Esta proporcionava atividades de medições e de pesagens, utilizando vários materiais como

balança e copos de medição, criação e observação de animais, como peixes e caracóis, o registo das variações climáticas, utilizando o mapa do tempo, germinação e observação de feijões e batata-doce, utilizando materiais de apoio ao registo e à resolução de problemas no âmbito da iniciação científica. Nesta área, para além da exploração livre, a educadora procurava trazer atividades mais orientadas, apoiar nas suas explorações e encorajar à pesquisa.

Relativamente à área da expressão plástica, esta era constituída por um cavalete, material de pintura, um espaço de exposição de arte e por um móvel onde as crianças guardavam o seu material de escrita e desenho e onde colocam as suas produções. Esta era uma área comumente utilizada pelos adultos para o apoio às produções das crianças.

Por fim, a área polivalente era um espaço neutro, que servia de apoio a todas as áreas e onde eram realizados os momentos de grande grupo, como o acolhimento, conselhos, aula de inglês e algumas dinâmicas. Nas paredes podíamos encontrar vários instrumentos reguladores de MEM, tais como diário de grupo, mapa de presenças, plano do dia, mapa de Comunicações e mapa “Mostrar, contar e escrever”, mapa de tarefas, regras de sala, Atas, realizadas em conselho de grupo, à sexta-feira, com as decisões tomadas, sejam elas de organização ou de planificação. O Diário de Grupo era constituído por uma tabela com quatro colunas, sendo estas “Não gostámos”, “Gostámos”, “Fizemos” e “Queremos Fazer”. O Diário era preenchido ao longo da semana pelas crianças e pelos adultos da sala. Este instrumento tornava-se fundamental para a tomada de decisões, para o planeamento e execução das atividades e projetos propostos e para a gestão de conflitos e comportamentos sociais (Niza, 1991). Para além dos instrumentos, em cada área podíamos ver os respetivos inventários elaborados em cooperação com os adultos e as crianças. Nas paredes, interiores e exteriores, estavam ainda expostos os trabalhos realizados pelas crianças que se iam alternando periodicamente.

Tanto o espaço como os materiais iam sendo organizados e reorganizados ao longo de todo o ano. Antes de se acrescentar algo em cada área, era apresentado primeiro ao grupo para que estes tomassem conhecimento das várias potencialidades que pode ter e era acrescentado ao inventário, assim como as verbalizações sobre “o que podem fazer/aprender”. Cada área tinha um limite de crianças por questões de organização e gestão. Esse limite era controlado através de cartões com os respetivos nomes, onde são colados nas áreas em que querem participar. As crianças usufruíam ainda de um espaço

exterior, de uma sala de informática, de um ginásio, piscina de natação e de uma “sala arco-íris” onde tinham música ou algum momento dinamizado pela educadora.

### **3.4. Descrição da rotina da Sala**

Baseado na organização temporal do modelo curricular do MEM, de forma geral, o dia estava organizado da seguinte forma: Acolhimento, Conselho de Planificação, Reforço da manhã, Tempo de Atividades e Projetos/ Atividades Curriculares, Almoço, Atividades de Recreio, Tempo de Atividades/Projetos/Atividades Curriculares. Nas atividades da tarde, procurava-se que fosse, de forma gradual, o Tempo de Trabalho Comparticipado e sessões de animação (histórias dinamizadas, por exemplo). O tempo letivo terminava com o Conselho de Avaliação. Toda esta organização ia sendo modelada em torno das AECS.

O acolhimento era realizado numa área polivalente, das 7h às 9h, realizado por auxiliares. A entrada da educadora era feita às 9h, momento em que recebe as crianças na sala. Já em sala com toda a equipa, o acolhimento continuava a ser realizado de forma calorosa e tranquila, fomentando o bem-estar relacional (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011). O adulto recebia a criança, cumprimentava-a, abraçava-a, e questionava-a sobre o seu bem-estar. Este era também o momento em que a criança trocava de sapatos, uma medida de segurança do plano de contingência desta instituição, devido à Covid-19. Após este momento era realizado o conselho de Planificação, aquele que abria o ciclo de trabalhos, onde era realizado o plano do dia, as partilhas que as crianças queriam fazer, marcavam as presenças, e, caso fosse segunda-feira, era lida a ata realizada na sexta-feira anterior. Este momento era feito de forma afetuosa, dando voz às crianças, fazendo-as sentir-se parte integrante nas decisões da sala. Era feita uma pausa para o reforço da manhã e, assim que terminado, caso não houvesse as AECS as crianças têm oportunidade de escolher as áreas, realizar atividades e desenvolver projetos. Nestes momentos, os adultos da sala procuravam juntar-se às crianças nas suas atividades, explorações e produções.

Por volta das 11h40 o grupo fazia a higiene e posteriormente almoçava. Em conversa informal com a educadora percebi que as crianças eram incluídas no momento

de colocar a mesa, no entanto, devido à pandemia, as crianças deixaram de poder participar nesta tarefa. Assim que chegavam ao refeitório, cada uma dirigia-se ao seu lugar estrategicamente escolhido pela equipa. O momento da refeição era feito respeitando o ritmo de cada criança e de forma carinhosa, apoiando-as sempre que necessário. Após a refeição as crianças voltavam a fazer a higiene e, sempre que possível, iam brincar para o exterior. Na hora de recreio, das 13h às 14h a educadora fazia a pausa para o almoço. Neste momento as crianças ficavam a cargo das auxiliares.

Às 14h com a chegada da Educadora, eram dinamizados pela mesma vários momentos de grande grupo, tais como momentos de relaxamento, meditação, jogos, lengalengas, leitura de histórias, entre outros. Nestes momentos a educadora procurava interagir com todas as crianças, proporcionar momentos de maior proximidade, de modo a fortalecer a relação adulto-criança.

*Após a chegada da educadora, reunimo-nos para um momento de grande grupo. As crianças estavam entusiasmadas e receberam a educadora com abraços. Reuniram-se e a educadora comentou que iriam fazer relaxamento. Durante o relaxamento a educadora ia proferindo palavras afetuosas e de incentivo às crianças.*

### **Nota de campo de 19 de outubro de 2020**

Logo de seguida, às quartas e/ou quintas-feiras era realizado o Tempo de Trabalho Comparticipado. Nos dias restantes as crianças davam continuação a algumas tarefas ou brincavam livremente nas áreas de interesse.

Para terminar o ciclo de trabalhos era feito o Conselho de Avaliação, onde as crianças faziam um balanço daquilo que desenvolviam e algumas partilhas de produções elaborados em sala. Caso fosse sexta-feira, era realizado o Conselho de Grupo, onde era lido as ocorrências escritas no Diário de Grupo, eram debatidas as ocorrências negativas, felicitavam-se as ocorrências positivas e liam-se as propostas para a próxima semana. As decisões tomadas em Grupo eram escritas em Ata. Este era um momento em que se fortalecia a relação adulto-criança, através da escuta da opinião das crianças, da resolução de alguns conflitos, das felicitações e das decisões tomadas em conjunto. Às 15h30 as crianças iam fazer a higiene para lanche. Nessa altura faziam logo a troca de sapatos por

aqueles que vinham do exterior e, por volta das 16h, a educadora terminava o seu tempo laboral.

## 4. Intervenção – Descrição e Interpretação

### 4.1. Quero um abraço

Na sala havia uma criança com Necessidades Educativas Específicas (H.). O H. era uma criança diagnosticada com uma Perturbação do Espectro do Autismo que demonstrava dificuldades nas interações tanto com os pares como com os adultos, sendo muito reativa e individualista. Com o objetivo de estabelecer relação afetiva de confiança e de apoio e também de fomentar a inclusão de H. junto dos seus pares procurei, ao longo do estágio oferecer apoio a esta criança, sobretudo nas suas necessidades, nas suas brincadeiras e nas suas tarefas. Outros objetivos a serem desenvolvidos para o H. foram reconhecer e valorizar laços de pertença, reconhecer sentimentos de empatia pelos outros, expressas as suas emoções e sentimentos, interagir com os pares, os adultos e, participar ativamente na vida em sala. Sempre que a criança estava em crise ou frustrada com algo estive disponível e dava contacto físico, proferindo “Está tudo bem”, “Eu compreendo-te”, “Estou aqui” ou “Vou-te ajudar”.

*Na hora de arrumar para nos prepararmos para o almoço, o H. estava a brincar com um jogo. Como ainda tem dificuldades em arrumar, por vezes as outras crianças arrumam por ele. O M., ao observar que o H. não estava a arrumar, aproximou-se dele e disse:*

*“H., está na hora de arrumar!”*

*O H., ao ser interrompido, entrou em crise, querendo bater no M., empurrando-o e atirando-se ao chão. Eu aproximei-me, coloquei o H. no colo, abraçando-o, enquanto dizia “Está tudo bem! Vamos ter de arrumar, mas à tarde podes voltar a brincar com o jogo. Eu compreendo-te.”*

*O H. foi acalmando-se e foi fazer a sua higiene.*

### **Nota de Campo de 4 de novembro de 2020**

Nesta situação com o H., foi necessário tocar, segurar e falar calorosamente e calmamente para que este voltasse ao seu equilíbrio emocional (Post & Homann, 2003). A minha intervenção passou por “conhecer, compreender e apoiar melhor (...) [a] criança

através da atenção, observação e interação física e verbal próximas” (Idem, p. 52), de modo a “Proporcionar (...) experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando (...) atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação” (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, p.3).

Também interagi com a criança através de brincadeiras de forma que os pares pudessem observar e participar.

*No momento da higiene, comecei por abraçar o H. e referindo “Aí, H., gosto tanto de ti!”.*

*O H. reagiu com uma gargalhada e um colega (T.) disse: “Rita! O H. está a gostar. Agora sou eu, pode ser H.?”.*

*O H. virou-se para o colega de braços abertos para receber o abraço. O T. procedeu tal como eu tinha procedido anteriormente, abraçou-o e abanou-o e, mais uma vez o H. riu-se. Outra colega (S.) quis participar e realizou a mesma brincadeira, abraçando e abanando o H. Este voltou a gargalhar e S. refere: “Estamos a brincar com o H., Rita!”, ao qual o T. adicionou “Ele está a gostar de brincar connosco”. Perante tal interação respondi “O H. gosta de brincar convosco não é H.? Às vezes temos é de ir com calma, porque ele também gosta muito de brincar sozinho”.*

### **Nota de Campo de 10 de novembro de 2020**

Neste sentido, ao fortalecer a relação afetiva com o H., procurei ser ainda um exemplo de relação para as outras crianças. Tal como referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 9), “O desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e vontade de interagir com os outros e com o mundo”, do mesmo modo que

Ao dispensar tempo, atenção e cuidado a cada criança, o educador incentiva e apoia a aprendizagem dessas atitudes, porque aprender a ser entre outros, não é genético nem natural. Exige compromissos, escuta, observação, ser capaz de se colocar do ponto de vista do outro (Matos, 2018, p. 76).

À medida que o fui apoiando e criando uma relação de afeto com o H., este passou a procurar-me para as suas brincadeiras, para a gestão de algum conflito ou para a satisfação das suas necessidades. Sempre, que o H. se sentia frustrado ou em crise, senti que as questões do afeto foram cruciais para assegurar não só o seu bem-estar, como também o bem-estar do grupo, que se demonstrava sempre muito perturbado com as suas reações.

*No momento do Conselho de Planificação, o H., sentado ao meu lado, começou a chorar sem razão aparente. O grupo que observava a situação fez silêncio. Uma das crianças questionou o facto de ele estar a chorar porque ninguém lhe tinha feito mal. Expliquei que as vezes podemos estar chateados com alguma coisa e que todos nós temos maneiras diferentes de reagir e que esta era a maneira do H.*

*Ofereci colo ao H., afirmando-lhe, calorosamente, que estava tudo bem. O H. acalmou-se.*

#### **Nota de campo de 2 de novembro de 2020**

Deste modo, o afeto oferecido e estabelecido com a criança proporcionou-lhe um maior conforto e inclusão, relevando a importância da relação estabelecida entre adulto-criança. De acordo com Silva (2017) cabe ao educador promover situações que respeitem as diferenças e permitam estimular as trocas efetivas entre crianças.

Relativamente à relação estabelecida com o H., a Educadora referiu que

*“Foi uma relação que ajudou não só o H. no seu dia a dia, nas brincadeiras, nas rotinas, nas interações, na sua gestão emocional, como também ajudou numa melhor inclusão, onde várias crianças, também através do exemplo, sentiram-se com vontade e capazes de brincar com o H. que, até então não sabiam bem como o fazer.”*

#### **Nota de Campo de 2 de novembro de 2020**

É fundamental que a atuação do educador não seja apenas assistencial, isto é, na perspectiva de ajudar as crianças nas tarefas a desempenhar ou nos cuidados diários de

higiene, mas também de natureza afetiva, pois precisam de carinho e estímulos para se desenvolverem enquanto seres sociais (Silva, 2017).

#### **4.2. O que gosto em ti**

A intervenção decorreu após a leitura da história “A minha educadora é um extraterrestre” (Apêndice 5), num momento em grande grupo. As crianças foram questionadas, sobre os momentos e situações semelhantes às narradas que ocorriam em sala.

*Estagiária: “Nós vimos aqui na história várias coisas que esta educadora fazia e que, por isso estes meninos diziam que a educadora deles era um extraterrestre...”*

*S.: “Sim, e eu acho que a A. (educadora B) também é um...” Risos. “Ela também faz essas coisas muito engraçadas.”*

*“E destas coisas, qual é a que mais gostas?”, questionei-o.*

*S.: “Eu gosto mais quando dançamos todos juntos.”*

*V.: “Eu também! E gosto quando brincamos juntas!”*

#### **Nota de Campo de 17 de novembro de 2020**

Questionando a Educadora sobre a sua prática e a relação que estabelecia com as crianças, esta referiu

*“(...) que todas as interações sejam prazerosas. Seja nas brincadeiras, nos vários momentos do dia, nas atividades que vão desenvolvendo ou nos momentos de cuidados. É necessário que haja prazer nestas relações. Que haja genuinidade, gosto e interesse. Também é preciso que isso se traduza na prática e que sejamos afetivos, compreensivos (...).”*

#### **Nota de campo de 17 de novembro de 2020**

Posteriormente, em pequeno grupo (de 6 crianças), questionei-lhes o que cada uma gostava de fazer com o adulto da sala. Propus que cada uma desenhasse uma situação com um ou mais adultos, à sua escolha para seguidamente a apresentar e explicar ao grande grupo.

*O T. desenhou-me com um arco-íris e descreveu o seu desenho dizendo:*

*“És tu e o arco-íris, porque eu gosto de ti e dos arco-íris.”*

*Quando questionei o porquê de T. gostar de mim este referiu:*

*“Porque dás-me abraços quando me porto mal e estou triste, e também brincas comigo.”*

### **Nota de campo de 17 de novembro de 2020**

Outro exemplo é o de TG.

*Comecei por perguntar a TG o que este tinha desenhado o mesmo referiu:*

*“És tu, olha o cabelo (risos)”*.

*Questionei TG. se poderia tentar adivinhar o desenho que ele fez. Ele disse que sim e então referi:*

*“Eu acho que somos nós a fazer uma construção, uma torre como aquela que fizemos ontem. E também estamos a brincar na área da garagem. Está aqui outro menino, será o S. que estava a brincar connosco ontem?”*

*Ao qual o TG respondeu: Acertaste! Eu gostei muito quando brincamos ontem! O S. também gostou, ele disse-me. Mas eu gosto de fazer mais coisas, só que não desenhei. Também gosto de fazer desenhos contigo e que nos ajudes a arrumar. E também gosto de fazer mais coisas, só que agora não me lembro”*.

### **Nota de Campo de 17 de novembro de 2020**

Nesta intervenção percebi que as crianças, à medida que iam desenhando, demonstravam-se muito felizes com as suas produções, proferindo comentários como “a minha Rita está muito bonita” R., “depois vou mostrar o desenho à A.” T., “também

*gostas de lhe dar abraços?” B. Estes comentários e as suas produções fizeram-me entender a importância que as crianças atribuíram ao afeto que era oferecido, sendo estes os momentos que mais apreciam com o adulto. Neste episódio as crianças referiram a importância da relação que é estabelecida nas atividades simples do dia a dia, no brincar livre e espontâneo, nas interações e nas atividades de apoio. Estes são momentos propícios à construção de uma relação de confiança estável que permitirá à criança evoluir como ser aprendente. (Baptista,2011)*

Também sobre este episódio, numa conversa informal com a educadora, a mesma referiu que

*“Faço questão de estar com eles, brincar com eles. De estar presente. Não poderia ser de outra maneira. É muito importante a relação que estabelecemos com eles, para que eles se sintam bem, seguros, com vontade de aprender, e que podem contar connosco.”*

#### **Nota de Campo de 17 de novembro de 2020**

Esta relação de afeto torna-se, por isso, um impulsionador de todo o desenvolvimento da criança (Garcia, 2005). Ao “conhecer, compreender e apoiar melhor cada criança através da atenção, observação e interação física e verbal próximas” (Post & Hohmann, 2003, p. 52), e a criança “...ao verificar o afecto que causam as suas actividades nos outros, normalmente redobra os seus esforços para receber cada vez mais o seu reconhecimento” (Medeiros, 2005, p. 60).

#### **IV. Considerações finais**

Procuro neste capítulo refletir sobre o caminho realizado que veio contribuir para o meu crescimento a nível pessoal e profissional. Procuro ainda refletir acerca das dificuldades sentidas.

O presente projeto de investigação tem como tema central a relação adulto-criança. Este tema surgiu do primeiro contexto de estágio e advém das minhas observações e conversas informais com as educadoras cooperantes de modo a compreender as conceções sobre o tema, sendo que, simultaneamente foi possível observar práticas concordantes e/ou discordantes sobre a opinião manifestada, como se pode verificar no desenvolvimento deste projeto.

Sempre com o objetivo de compreender a forma como o afeto influencia a relação adulto-criança, procurei observar e intervir de forma consciente, contextualizada e sustentada, tendo em vista o fortalecimento das relações adulto-criança em contexto de sala. Para tal, tive disponível para apoiar as crianças e propus intervenções potencializadoras dessa relação, partindo do interesse e necessidades que as crianças iam apresentando.

No decorrer dos estágios, enquanto observadora participante fui conhecendo as crianças e percebendo as suas necessidades o que me permitiu refletir e adequar as minhas intervenções às suas necessidades.

No que diz respeito à metodologia, teve por base a investigação qualitativa e a abordagem investigação-ação. Como procedimentos de recolha de informação, foi utilizada a observação direta e observação participante, notas de campo e a consulta de documentos das instituições.

A principal preocupação no estágio foi estar disponível, dando autonomia às crianças e perceber de que modo o afeto influenciava de forma positiva a relação adulto/criança. Referido pela auxiliar A que a criança fica “mal-habitada” ao colo, procurei compreender se esse afeto/colo, deveria ser “doseado”. Deste modo, segundo a opinião da educadora, o colo deveria ser moderado, de forma que as crianças não se inibam nas suas relações sociais, tendo disponível o adulto como instrumento para as orientarem no estabelecimento das relações com os pares, com o objetivo de fortalecerem a procura de

outras crianças para se relacionarem e não recorrerem sempre ao adulto. No entanto, ainda me mostro muito reticente face à distância que devo assumir, pois considero que as interações mais significativas entre adulto e criança podem ser proporcionadas pelo contacto físico que promove segurança. Embora seja importante respeitar a necessidade crescente de independência e autonomia das crianças, é igualmente importante estar presente quando elas precisam de uma mão para segurar ou de um colo para se aninharem (Hohmann & Weikart, 2009, p. 314). Concordo que afeto e educação são indissociáveis, e são imprescindíveis ao desenvolvimento das crianças (Luz, 2014). Defendo que a relação criança-adulto deve ser criada “baseando todo o seu currículo no afeto e na confiança que desenvolve e cria na relação estabelecida” (Baptista, 2011, p. 31).

A realização dos estágios permitiram-me perceber que, para promover o desenvolvimento socio-emocional das crianças é essencial que os educadores possuam o conhecimento necessário para intervir de uma forma positiva. Considero que, uma estratégia útil, seria existir formação ou workshops, nas instituições educativas, acerca do desenvolvimento sócio emocional das crianças, que permitisse desenvolver em todos os implicados, educadores de infância e auxiliares, competências de intervenção nesta área. Este aspeto ajudaria não só a desenvolver intervenções mais adequadas e adaptadas a cada criança, mas também no desmistificar conceções e ideias pré-concebidas que poderão estar a privar as crianças da satisfação das suas necessidades e bem-estar. Deste modo, poderia proporcionar um trabalho colaborativo mais interessante, do meu ponto de vista, entre toda a equipa, pois por vezes, perde-se algum tempo a defender pontos de vistas que não são devidamente fundamentados ou argumentados.

Apesar da necessidade constante de contra-argumentação face às conceções da auxiliar A, em contexto creche, esta acabou por concordar que a relação que estabeleci com a L. proporcionou à mesma segurança, confiança e bem-estar para interagir com os pares e com os adultos. Que no final do estágio a L. estava mais integrada no grupo e mais disponível na relação com os adultos e não estava “mal-habitada”, no sentido de só me querer a mim para interagir ou para brincar ou realizar outras ações no dia a dia. .

Outro ponto importante a realçar refere-se à presença de crianças com Necessidades Educativas Específicas nas salas. Considero que seria importante existir uma maior aposta na formação nesta área, quer na Licenciatura em Educação Básica quer no Mestrados de Educação Pré-Escolar, pois não me senti preparada para nos momentos

de estágio intervir com estas crianças, que apresentam particularidades e que devem ter as suas necessidades atendidas e satisfeitas. Apesar das dificuldades, durante o estágio, procurei sempre que todas as crianças fossem incluídas nas atividades ou intervenções realizadas e, com a ajuda das educadoras cooperantes, tudo foi possível.

Por fim, considero que como futura profissional, este trabalho despertou-me para a importância dos aspetos sócio afetivos na infância, sendo uma área que pretendo englobar na minha prática profissional. De igual modo, sinto um maior interesse pelas questões relacionadas com o desenvolvimento infantil, sobretudo no que diz respeito às Necessidades Educativas Específicas, sendo uma área que, de futuro, gostaria de aprofundar, pois estas crianças têm o direito a serem incluídas e apoiadas como preconizado pelo Decreto de Lei 54/2018 de 6 de julho, numa lógica de uma escola de todos e para todos (escola inclusiva).

Respondendo à questão de investigação: **“De que forma o afeto potencia a relação adulto-criança em creche e jardim de infância?”**, posso inferir que é o afeto o grande impulsionador desta relação. É nesta relação que as crianças se sentem apoiadas, motivadas, seguras e confiantes para se desenvolverem e aprenderem. O que observei e experienciei nos locais de estágio permite-me responder que o afeto, traduzido em colo, atenção, apoio, disponibilidade, solicitude, e carinho potenciaram momentos de relação adulto criança, proporcionando segurança e confiança para que a(s) criança(s) interagissem com os pares e adultos, se sentissem mais integradas nos diferentes momentos da rotina e comesçassem a participar na vida do grupo.

As situações apresentadas neste relatório são exemplos de como o afeto em forma de palavras, presença, disponibilidade, contacto físico e apoio, deram às crianças a possibilidade de se sentirem acarinhadas, amadas e predispostas à relação com o que as rodeia. O educador de infância enquanto gestor do currículo deve ter conhecimento sobre o desenvolvimento emocional nos primeiros anos, ser observador atento a cada criança de forma a conhecê-la para responder às suas necessidades afetivas, contribuindo assim para que todas se sintam seguras, confiantes para aprenderem e se desenvolverem num ambiente de bem-estar. Deve também investir no trabalho de equipa de sala que seja coerente, contribuindo para que todos se sintam responsáveis por responder às necessidades das crianças em todas as dimensões. Poderá também, e se possível,

proporcionar formação às auxiliares ou sugerir à coordenação/direção formação para todos, numa perspetiva de formação contínua de todos os que trabalham com as crianças.

Termino referindo que agora que acaba esta etapa, vou mais consciente da complexidade da profissão – EDUCADOR DE INFÂNCIA – e tenho o compromisso de continuar a formar-me para que possa desenvolver práticas adequadas e ter a noção que *“As crianças vão-se esquecer do nosso nome, mas nunca se vão esquecer da maneira como as fizemos sentir”* (Lopes Mesquita, 2022).

## Referências Bibliográficas

- (APEI), A. d. (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional.
- Almeida, L. R., & Mahoney, A. A. (2004). Henri Wallon: Psicologia e Educação. São Paulo: Loyola.
- Amado, J. (2014). Manual de investigação qualitativa em educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Obtido em janeiro de 2020, de URI: <http://hdl.handle.net/10316.2/35271>
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. J. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 75-86. Consultado em 12 de Junho de 2011, em <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=77>.
- André, C., & Lelord, F. (2002). *A força das emoções*. Editora Pergaminho.
- Antunes, C. (2007). A afetividade na escola: educando com firmeza. Londrina: Maxiprint.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar Um Projecto de Investigação*. Gradiva
- Baptista, R. S. P. (2011). Interação entre adulto/criança na Creche e no Jardim-de-Infância (Doctoral dissertation, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal).
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. London: Basic Books
- Bowlby, J. (2006). Formação e rompimento dos laços afetivos. São Paulo: Martins Fontes.
- Bredenkamp, S. (1990). Prática adequada em termos do desenvolvimento em programas para a 1.ª e a 2.ª infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 14-17.
- Casanova, N., Sequeira, S., & Silva, V. M. (28 de 03 de 2009). Emoções. PsicoLogia.com.pt - Portal dos Psicólogos. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0132.pdf>
- Catarreira, C. S. C. R. (2015). *As emoções das crianças em contexto de educação pré-escolar*. (Publication N° 201197741) [Master dissertation, Escola Superior de Educação de Portalegre]. Repositório da Escola Superior de Educação de Portalegre

- Chiuzi, R. M., Gonçalves Peixoto, B. R., & Lorenzini Fusari, G. (dezembro de 2011). Conflito de gerações nas organizações: um fenômeno social interpretado a partir da teoria de Erik Erikson. *Temas em Psicologia*, 19(2), 579-590. Obtido em 14 de novembro de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751438018.pdf>
- Coll, C. Marchesi, A. & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação. Volume 1*. ARTMED Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*.
- Damásio, A. (1999). *O Sentimento de Si: O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Publicações Europa-América.
- Davidoff, L. (1983). *Introdução à psicologia*. McGraw-Hill.
- Deldine, R., Vermeulen, S. (2001). *Desenvolvimento Psicológico da Criança*. Edições Asa.
- Dempsey, & Frost. (2002). Contextos Lúdicos na Educação de Infância. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 687-724). Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação de primeira infância* (Vol. 1). Porto Alegre: Penso.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2), 131-149. Doi: <https://doi.org/10.1007/BF00991640>
- Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*: Times Books.
- Erikson, E. (1998). *O Ciclo de Vida Completo*. Porto Alegre: Artmed.
- Faria, S., & Muñoz, M. (2010). A Influência da Afetividade nas Relações Professor e Aluno: Na Educação Infantil de 3 A 6 Anos. Obtido em 6 de 11 de 2021, de <http://bibliotekevirtual.org/index.php/2013-02-07-03-02-35/2013-02-07-03-03-11/738-fd/v02n01/7242-a-influencia-da-afetividade-nas-relacoes-professor-e-aluno-na-educacao-infantil-de-3-a-6-anos.html>
- Fernandez, A. (1991). *A Inteligência Aprisionada: Abordagem Psicopedagógica Clínica da Criança e sua Família*. Artes Médicas.

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo
- Garcia, A. (2005). *Psicologia da Amizade na Infância: Uma Introdução*. Vitória: Rio de Janeiro.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Goleman, D. (2003). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates.
- Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates.
- Gomes, E. R., Sousa, J. P., Juliani, R. P., & Vieira, L. (s.d). *A importância da afetividade no Desenvolvimento da Criança na Educação Infantil*. Cariacica: Faculdade Multivix.
- Gonzalez-Mena, J., & Eyer, D. W. (2014). *O Cuidado com bebês e criança pequenas na creche: Um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas*. Porto Alegre: AMGH.
- Gottman, J. & DeClaire, J. (1999). *A Inteligência Emocional na Educação*. Pergaminho.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation conceptual foundations. In Gross, J. (Ed), *Handbook of emotion regulation* (pp.3-24). The Guilford Press.
- Hébert, M. L., Boutin, G., & Goyette, G. (2013). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hidalgo, V. Palácios. J. (2004). Desenvolvimento da personalidade dos seis anos até a adolescência. In: Coll, C. Marchesi, A. Palácios, J. *Desenvolvimento psicológico e educação* (pp. 55-105). Artmed.
- Horn, M. d. (2004). *Sabores, Cores, Sons, Aromas: A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. Artmed.
- Izard, C. & Ackerman, B. (2004). Motivacional, organization and regulatory functions of discrete emotions. In Lewis, M. & Haviland-Jones, J. M. (Orgs.). *Handbook of Emotions*. (pp. 253-264). The Guilford Press.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Leitão, S. (2015). *A disciplina, a indisciplina e o afeto na Creche e no Jardim-de-Infância*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.

- Leite, S. A. (2012). A afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, 20(2), 355-358.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes-Mesquita, A. (2022, outubro 29). *Reggio Emilia 1º Encontro: Descobrimo a Pedagogia das Relações*. Online.
- Lourenço, O. (1988). *Altruísmo: Generosidade ou competência sócio-cognitiva?* Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. Mestre Jou.
- Ludke, M., André, M. E. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária.
- Luz, R. M. (2014). A importância da afetividade em crianças de idade pré-escolar. Faro: Universidade do Algarve.
- Machado, M. L. (2002). *Educação Infantil em tempos da LDB*. Fundação Carlos Chagas.
- Mahoney, A., Almeida, L. (2005) *A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem - Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola.
- Martorell, G., Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da criança: Da infância à adolescência*. Mc Graw-Hill.
- Matos. (2018). O cuidado na educação de infância: cuidar e cuidar-se em comunidade. Em A. Folque, D. Magalhães, & C. V. Velho, *O cuidado nas profissões dedicadas ao bem-estar e desenvolvimento humano* (pp. 71-82). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Medeiros, D. (2005). *A escola, os Livros e os Afectos. Apontamentos da vida de um estudante*. Profedições, LDA.
- Melo, A. (2005). *Emoções no período escolar: Estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança* (Publication Nº 1822/4926), [Master dissertation, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho.
- Moreira, P. (2008). *Ser Professor: competências básicas...2*. Porto Editora.
- Moreira, P. (2010). *Ser Professor: competências básicas...3*. Porto Editora.

- Neves, J. L. (1996). Caderno de Pesquisas em Administração. Pesquisa Qualitativa - Características, Usos e Possibilidades, 1(3). Obtido em 28 de janeiro de 2020, de [http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa\\_Qualitativa.pdf](http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf)
- Niza, S. (1991). *O Diário de Turma e o Conselho*. Escola Moderna.
- Oatley, K., Jenkins, J. (2002). *Compreender as emoções*. Instituto Piaget.
- Oliveira, J. H. (2001). *Freud e Piaget - Afetividade e Inteligência*. Instituto Piaget.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Ortiz, M.J., Fuentes, M.J. & López, F. (1993). Alguns preditores do comportamento psicossocial-altruista na infância empatía, toma de perspectiva, apego, modelos parentais, disciplina familiar e imagem do ser humano. *Revista de Psicología Social*, 8(1), 83-98. [https://www.researchgate.net/profile/Maria-Fuentes-36/publication/272559331\\_Algunos\\_predictores\\_de\\_la\\_conducta\\_prosocial-altruista\\_en\\_la\\_infancia\\_empatia\\_toma\\_de\\_perspectiva\\_apego\\_modelos\\_parentales\\_disciplina\\_familiar\\_e\\_imagen\\_del\\_ser\\_humano/links/561a154c08ae044edb089fe/Algunos-predictores-de-la-conducta-prosocial-altruista-en-la-infancia-empatia-toma-de-perspectiva-apego-modelos-parentales-disciplina-familiar-e-imagen-del-ser-humano.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Maria-Fuentes-36/publication/272559331_Algunos_predictores_de_la_conducta_prosocial-altruista_en_la_infancia_empatia_toma_de_perspectiva_apego_modelos_parentales_disciplina_familiar_e_imagen_del_ser_humano/links/561a154c08ae044edb089fe/Algunos-predictores-de-la-conducta-prosocial-altruista-en-la-infancia-empatia-toma-de-perspectiva-apego-modelos-parentales-disciplina-familiar-e-imagen-del-ser-humano.pdf)
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Olds, S. W. (2001). *O Mundo da Criança*. McGraw-Hill.
- Papalia, D., Olds, S., Feldman, R. (2010). *Desenvolvimento Humano*. AMGHN Editora Ltda.
- Porto Editora. (s.d.). afetividade. (P. Editora, Editor) Obtido em 06 de 09 de 2021, de Dicionário infopédia da língua portuguesa: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/afetividade>
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora.
- Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Não editado. Obtido

em 10 de maio de 2022, de <https://www.anmp.pt/wp-content/uploads/2020/03/304a.pdf>

- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queirós, M. (2014, novembro). Entrevista: Emociono, Logo Sou. Bis Revista. [http://www.inteligenciaemocionalnaescola.org/images/stories/pdf/Revista\\_BIS.pdf](http://www.inteligenciaemocionalnaescola.org/images/stories/pdf/Revista_BIS.pdf)
- Quivy, R., & Campenhoudt, V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (3.<sup>a</sup> ed.). Gradiva.
- Riley, D., Juan, R. S., Klinkner, J., & Ramminger, A. (2008). *Social & Emocional Development*. Redleaf Press.
- Rosa, J. (Outubro/Dezembro de 1988). Perspectiva Educacional de Observação e Registo do Desenvolvimento II. *Cadernos de Educação de Infância*, 30-33.
- Rothbart, M. K., & Ahadi, S. A. (1994). Temperament and the development of personality. *Journal of Abnormal Psychology*, 103(1), 55-66. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.103.1.55>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Saltini, C. J. (2008). *Afetividade & Inteligência – a emoção na educação*. Wak.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação (5), 127-142.
- Silva, A. N. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. Em T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 11-37). Lisboa: Porto Editora.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Siraj-Blatchford, I. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Texto Editores.
- Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steiner, C., & Perry, P. (2001). *Educação Emocional: um programa personalizado para desenvolver a sua inteligência emocional*. Objetiva

- Strecht, P. (Abril/Julho de 1996). *O Papel do Educador de Infância no Desenvolvimento Afetivo dos 0 aos 6 anos de idade*. Cadernos de Educação de Infância, pp. 32-35.
- Taille, Y. d., Oliveira, M. K., & Dantas, H. (2019). *Piaget, Vigotski, Wallon - Teorias Psicogenéticas em discussão*. Sammus Editorial.
- Teixeira, R. (2014). Família: um lugar de afetos. *Zero-a-seis*, 16(20), 353-359. 10.5007/1980-4512.2014n30p153
- Unicef (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF.
- Vayer, P., & Coelho, M. H. (1990). *A Observação da criança*. São Paulo: Manole.
- Vilar, A. (1994). *Currículo e Ensino – Para uma Prática Teórica*. Edições ASA.
- Vygotski, L. S. (2010). *Psicologia Pedagógica*. Martins Fontes.
- Wallon, D., Wilde, M. (1981). *O seu filho do nascimento até aos 6 anos*. Edições 70, Lda.
- Wallon, H. (1975). *Psicologia e Educação da Infância*. Editorial estampa.
- Wallon, H. (1995). *A Evolução Psicológica da Criança*. Edições 70.

### **Legislação:**

Decreto-Lei nº 54/18, de 6 de julho, publicado no Diário da República Série I – nº 129 (Lei da Educação Especial).

Lei nº 46/86 do Ministério da Educação (1986). Diário da República: I série, nº 237. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

### **Documentos Consultados:**

Projeto Educativo da Instituição B (2020)

Reflexões Cooperadas das UC de Estágio em Educação de Infância I e II (2019-2020)

# Apêndices

## Apêndice 1 – Momentos de afeto Creche



Figura 12 – Acolhimento da L. através do colo



Figura 13 – Momento de repouso da L.

## Apêndice 2 – Momentos de afeto Jardim de Infância



Figura 14 – Momento de conforto durante uma crise do H.



Figura 15 – Hora do conto em grande grupo

**Apêndice 3 – Livro “A minha Educadora é um Extraterrestre”**

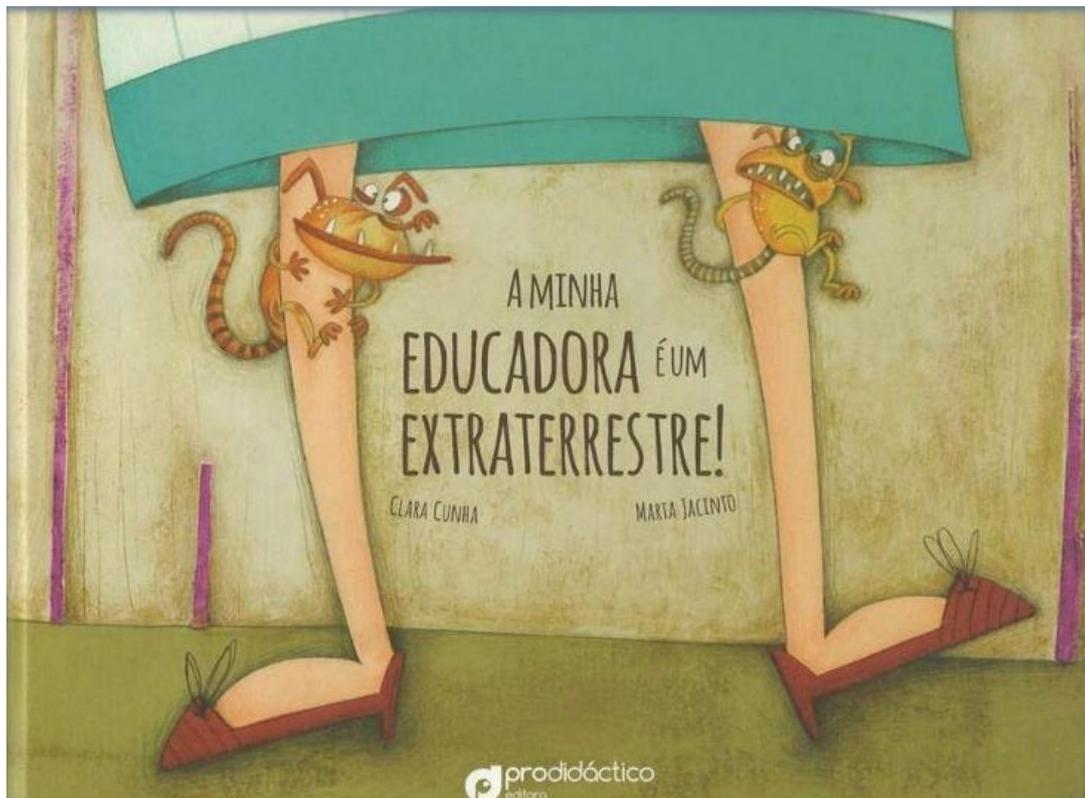


Figura 16 – Livro utilizado para a atividade de jardim de infância

**Apêndice 4 – Desenhos realizados a partir da história “A minha Educadora é um extraterrestre”**

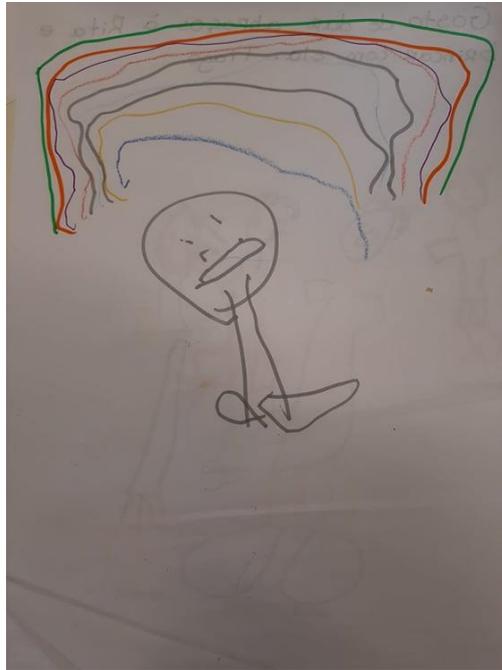


Figura 1 – Desenho de T. acerca de um momento em sala relacionado com a história “A minha Educadora é um Extraterrestre!”

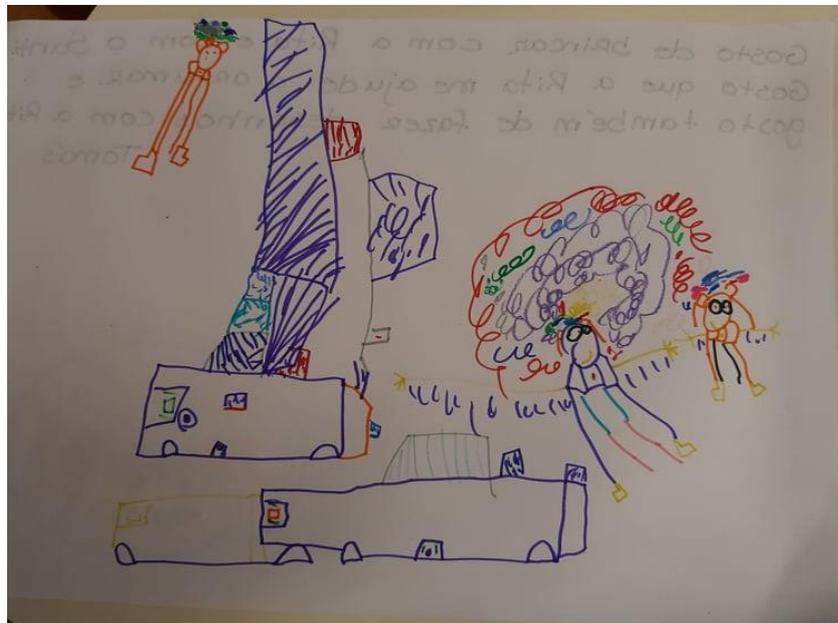


Figura 2 – Desenho de T. acerca de um momento em sala relacionado com a história “A minha Educadora é um Extraterrestre!”

## Apêndice 5 - Grelha de Conteúdo – Contexto de Creche

Grelha de Análise de Conteúdo – Contexto de Creche			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	
		Reflexões Cooperadas	Notas de Campo
Relação Adulto-criança	Papel do Educador: Afetos	-----	<p><i>A L. chega e eu recebo-a à porta. Baixo-me ao nível dela a sorrir:</i></p> <p><i>- Bom dia, L.! Ainda bem que chegaste! Como estás hoje? Posso dar-te um beijinho?</i></p> <p><i>A L. sorri timidamente e aproxima-se lentamente. Dou-lhe um beijinho e abraço-a. Coloco-a ao colo, enquanto nos despedimos da sua tutora. A L. saiu do colo a sorrir.</i></p> <p><b><i>Nota de Campo de 19 de novembro de 2019</i></b></p> <p><i>Estava à porta da sala a observar uns livros na estante, quando a L. veio ter comigo.</i></p> <p><i>L.: “Tita, coio! (Rita, colo)”.</i></p> <p><i>Eu pego-a ao colo, dou-lhe um beijo na testa. A L. aponta para as fotografias das crianças que estão dispostas na porta.</i></p> <p><i>L.: “A L.”.</i></p> <p><i>Reforcei a sua verbalização dizendo:</i></p> <p><i>“És tu! E estás muito bonita!”.</i></p> <p><i>A menina começou a identificar cada colega que estava na fotografia. De repente uma</i></p>

			<p><i>auxiliar apercebe-se que estou com a L. e diz:</i></p> <p><i>“Estás a falar L.? Olha para ela, raramente a vi a falar e a rir”</i></p> <p><b>Nota de Campo de dia 20 de novembro de 2019</b></p> <p><i>A L. encontra-se a brincar na área da biblioteca com outras crianças. Mostra um livro, aponta, comenta e ri com o E. A educadora senta-se ao lado deles e questiona-lhes se querem ouvir a história. Dão o livro à educadora. Mais crianças se juntam para ouvir a história.</i></p> <p><b>Nota de Campo de 27 de novembro de 2019</b></p>
	<p>Conceções sobre o afeto oferecido</p>	<p>-----</p>	<p><i>No momento de acolhimento a L. chega chorosa. Ao recebê-la à porta a auxiliar A comenta com a auxiliar B: Esta menina vai ser sempre assim.</i></p> <p><i>Posteriormente senta-a numa cadeira sem qualquer interação. A educadora estava fora da sala.</i></p> <p><b>Nota de Campo de 11 de novembro de 2019</b></p> <p><i>Na pausa da manhã, vou com a educadora lanchar e falamos sobre o sucedido no acolhimento da L.. Educadora: Acho que o afeto é fundamental e que deve sempre existir. E a L. é uma criança que tem falta de afeto pela situação dela. Eu já falei várias vezes com elas [auxiliares] sobre o assunto, mas é difícil fazê-las perceber...</i></p>

			<p><i>também pela falta de formação que têm.</i></p> <p><b>Nota de Campo de 11 de novembro de 2019</b></p> <p><i>Auxiliar A: “Eu sei que gostas muito da L., mas ela vai ficar mal-habitada. Depois só quer colo e nós não damos. Depois vai ser pior.”.</i></p> <p><b>Nota de Campo de 26 de novembro de 2019</b></p> <p><i>No momento de transição para o almoço, a L. pede-me colo enquanto estava chorosa. Ofereci-o e apercebi-me de que ela estava cansada. De seguida a auxiliar disse:</i></p> <p><i>“Eu sei que gostas muito da L., mas ela vai ficar mal-habitada. Depois só quer colo e nós não damos. Depois vai ser pior.”.</i></p> <p><i>Tentei argumentar, dizendo que o contacto físico dar-lhe-ia conforto e segurança e que, progressivamente a L. sentir-se-ia mais à vontade e confiante para também saber lidar com as suas emoções. A auxiliar contra-argumentou dizendo:</i></p> <p><i>“Eu sei que na faculdade te ensinam de maneira diferente. Mas na prática as coisas não são bem assim”.</i></p> <p><b>Nota de Campo de 26 de novembro de 2019</b></p>
--	--	--	--

			<p><i>Numa conversa informal, questionei a auxiliar acerca do colo que eu dava à L.</i></p> <p><i>Estagiária: Porque acha que o colo está a fazer mal à L.?</i></p> <p><i>Auxiliar: Eu só tenho medo que a mimes demais. Já pensaste quando te fores embora?</i></p> <p><i>Nenhuma de nós aqui lhe vai dar esse colo.</i></p> <p><i>Estagiária: Eu dou colo porque ela mo pede. Está-me a pedir a mim. Quando me for embora, deverá procurar-vos de outras maneiras. O que eu faço, e que não se traduz só ao colo, é estabelecer uma relação afetiva com ela. Uma relação em que ela se possa sentir segura e confiante para que se sinta capaz de aprender e relacionar com os outros. Não acha que a L. está melhor?</i></p> <p><i>Auxiliar: Sim, já brinca mais com os amigos, já fala e até mesmo com os adultos já a noto diferente. Mas vamos ver.</i></p> <p><b>Nota de Campo de 27 de novembro de 2019</b></p> <p><i>“A L. está de facto mais social. Ela não fazia isto, não era capaz de tomar iniciativa para uma brincadeira ou aceitar a interação de adulto. Nota-se que está mais desinibida. Agora resta esperar para ver se isto se mantém quando te fores embora. Mas acredito que sim, ela agora já sabe que pode contar connosco.”</i></p> <p><b>Nota de Campo de 27 de novembro de 2019</b></p>
--	--	--	---

**Apêndice 6 – Grelha de Conteúdo – Contexto de Jardim de Infância**

Grelha de Análise de Conteúdo – Contexto de Jardim de Infância			
Categoria	Subcategoria	Indicadores	
		Reflexões Cooperadas	Notas de Campo
Relação Adulto-criança	Papel do Educador: Afetos	<p><i>A importância da relação que é estabelecida das atividades simples do dia a dia, no brincar livre e espontâneo, nas interações e nas atividades de apoio. Estes são momentos propícios à construção de uma relação de confiança estável que permitirá à criança evoluir como ser aprendiz.</i> (Baptista,2011)</p> <p><b>5ª Reflexão Cooperada de 30 de novembro de 2020</b></p>	<p><i>Após a chegada da educadora, reunimo-nos para um momento de grande grupo. As crianças estavam entusiasmadas e receberam a educadora com abraços. Reuniram-se e a educadora comentou que iriam fazer relaxamento. Durante o relaxamento a educadora ia proferindo palavras afetuosas e de incentivo às crianças.</i></p> <p><b>Nota de campo de 19 de outubro de 2020</b></p> <p><i>Na hora de arrumar para nos prepararmos para o almoço, o H. estava a brincar com um jogo. Como ainda tem dificuldades em arrumar, por vezes as outras crianças arrumam por ele. O M., ao observar que o H. não estava a arrumar, aproximou-se dele e disse:</i></p> <p><i>“H., está na hora de arrumar!”</i></p> <p><i>O H., ao ser interrompido, entrou em crise, querendo bater no M., empurrando-o e atirando-se ao chão. Eu aproximei-me, coloquei o H. no colo, abraçando-o, enquanto dizia “Está tudo bem! Vamos ter de arrumar, mas à</i></p>

			<p><i>tarde podes voltar a brincar com o jogo. Eu compreendo-te.”</i></p> <p><i>O H. foi acalmando-se e foi fazer a sua higiene.</i></p> <p><b><i>Nota de Campo de 4 de novembro de 2020</i></b></p> <p><i>No momento da higiene, comecei por abraçar o H., abanando-o e referindo “Aí, H., gosto tanto de ti!”.</i></p> <p><i>A criança reagiu com uma gargalhada e um colega (T.) disse: “Rita! O H. está a gostar. Agora sou eu, pode ser H.?”.</i></p> <p><i>O H. virou-se para o colega de braços abertos para receber o abraço. O T. procedeu tal como eu tinha procedido anteriormente, abraçou-o e abanou-o e, mais uma vez o H. riu-se. Outra colega (S.) quis participar e realizou a mesma brincadeira, abraçando e abanando o H. Este voltou a gargalhar e S. refere: “Estamos a brincar com o H., Rita!”, ao qual o T. adicionou “Ele está a gostar de brincar connosco”. Perante tal interação respondi “O H. gosta de brincar convosco não é H.? Às vezes temos é de ir com calma, porque ele também gosta muito de brincar sozinho”.</i></p> <p><b><i>Nota de Campo de 10 de novembro de 2020</i></b></p> <p><i>No momento do Conselho de Planificação, o H., sentado ao meu lado, começou a chorar sem razão aparente. O grupo que observava a situação fez silêncio.</i></p>
--	--	--	--

		<p><i>Uma das crianças questionou o facto de ele estar a chorar porque ninguém lhe tinha feito mal. Expliquei que as vezes podemos estar chateados com alguma coisa e que todos nós temos maneiras diferentes de reagir e que esta era a maneira do H.</i></p> <p><i>Ofereci colo ao H., afirmando-lhe, calorosamente, que estava tudo bem. O H. acalmou-se.</i></p> <p><b><i>Nota de campo de 2 de novembro de 2020</i></b></p> <p><i>Educadora: “Foi uma relação que ajudou não só o H. no seu dia a dia, nas brincadeiras, nas rotinas, nas interações, na sua gestão emocional, como também ajudou numa melhor inclusão, onde várias crianças, também através do exemplo, sentiram-se com vontade e capazes de brincar com o H. que, até então não sabiam bem como o fazer.”</i></p> <p><b><i>Nota de Campo de 2 de novembro de 2020</i></b></p> <hr/> <p><i>O T. desenhou-me com um arco-íris e descreveu o seu desenho dizendo:</i></p> <p><i>“És tu e o arco-íris, porque eu gosto de ti e dos arco-íris.”</i></p> <p><i>Quando questionei o porquê de T. gostar de mim este referiu:</i></p> <p><i>“Porque dás-me abraços quando me porto mal e estou triste, e também brincas comigo.”</i></p>
--	--	---

			<p><b><i>Nota de campo de 17 de novembro de 2020</i></b></p> <p><i>Comecei por perguntar a TG o que este tinha desenhado o mesmo referiu:</i></p> <p><i>“És tu, olha o cabelo (risos)”.</i></p> <p><i>Questionei TG. se poderia tentar adivinhar o desenho que ele fez. Ele disse que sim e então referi:</i></p> <p><i>“Eu acho que somos nós a fazer uma construção, uma torre como aquela que fizemos ontem. E também estamos a brincar na área da garagem. Está aqui outro menino, será o S. que estava a brincar connosco ontem?”.</i></p> <p><i>Ao qual o TG respondeu: Acertaste! Eu gostei muito quando brincamos ontem! O S. também gostou, ele disse-me. Mas eu gosto de fazer mais coisas, só que não desenhei. Também gosto de fazer desenhos contigo e que nos ajudes a arrumar. E também gosto de fazer mais coisas, só que agora não me lembro”.</i></p> <p><b><i>Nota de Campo de 17 de novembro de 2020</i></b></p>
	<p>Conceções sobre o afeto oferecido</p>	<p>-----</p>	<p><i>Educadora: “Tento que todas as interações sejam prazerosas. Seja nas brincadeiras, nos vários momentos do dia, nas atividades que vão desenvolvendo ou nos momentos de cuidados. É necessário que haja prazer nestas relações. Que haja genuinidade, gosto e interesse. Também é preciso que isso se</i></p>

			<p><i>traduza na prática e que sejamos afetivos, compreensivos (...).”</i></p> <p><b>Nota de campo de 17 de novembro de 2020</b></p> <p><i>“Faço questão de estar com eles, brincar com eles. De estar presente. Não poderia ser de outra maneira. É muito importante a relação que estabelecemos com eles, para que eles se sintam bem, seguros, com vontade de aprender, e que podem contar conosco.”</i></p> <p><b>Nota de Campo de 17 de novembro de 2020</b></p>
--	--	--	---