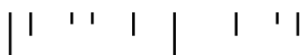


A RELAÇÃO PEDAGÓGICA: QUE IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO HOLÍSTICO DA CRIANÇA?

Ana Silva

Relatório da Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola
Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em
Educação Pré-Escolar

2022-2023

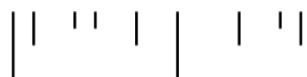


Ana Silva

Relatório da Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Professora Ana Simões

2022-2023



“Não há educação sem amor”.

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

No final deste longo percurso, agradeço às pessoas que me acompanharam em todos os momentos. Com todo o apoio que me deram, tornou-se mais fácil resistir aos dias mais complicados e desafiantes, por isso, dirijo um obrigada.

À **minha mãe**, por tudo, por seres a minha inspiração, a minha força e o meu maior apoio em todos os momentos.

Ao **meu irmão**, por seres a calma que eu nunca tive. Obrigada por seres o que és para mim, tudo.

Ao **meu pai**, por me desafiares tantas vezes.

Aos **meus tios**, por serem uma das minhas maiores bases desde sempre.

Ao **Rúben**, por me teres mostrado que o equilíbrio e a leveza fazem sentido e que me fazem mais feliz.

À **Ana**, por todo o apoio, incentivo e ajuda.

À **Rita**, por simplesmente seres a Rita e um dos meus grandes apoios em todos os assuntos da minha vida.

À **Inês** e à **Mafalda**, por serem capazes de me acalmar e de me chamar à razão nos momentos mais complicados.

À **Inês** e à **Cátia**, pela ajuda incansável nas leituras de revisão.

À **Sara**, porque não podia ter sido uma maior ajuda, sabe bem o porquê deste agradecimento.

À **professora Leonor Toledo**, por me ter acompanhado no primeiro grande desafio de estágio, um grande obrigada!

À **professora Ana Simões**, por ter sido um apoio fundamental na fase final da minha formação, muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório descreve de forma reflexiva a prática vivenciada em contexto de Educação Pré-Escolar. Esta decorreu no período entre 17 de outubro de 2022 e 6 de fevereiro de 2023, com crianças entre os 3 e os 5 anos. Para além de retratar as aprendizagens adquiridas, consta a conseqüente reflexão e evolução sentida a nível profissional. O relatório é, também, composto por um capítulo de natureza investigativa intitulado: **“A relação pedagógica: que impacto no desenvolvimento holístico da criança?”**.

Através da investigação realizada, pretendeu-se compreender a importância da afetividade no estabelecimento da relação pedagógica e o (possível) conseqüente desenvolvimento holístico da criança. O estudo surgiu a partir da observação das evidentes relações positivas observadas entre as crianças e a equipa educativa no contexto de estágio.

Relativamente à metodologia utilizada, optou-se por um estudo de caso. Seguiu-se a utilização das seguintes técnicas de recolha de dados: entrevistas à equipa educativa, com o objetivo recolher as suas conceções relativamente à problemática; a observação direta participante, através da recolha de notas de campo e a análise documental. As vozes das crianças foram também ouvidas e tidas em consideração para o estudo. Para o aprofundamento do tema, foi construído um referencial teórico.

Os resultados indicam que uma relação pedagógica baseada na afetividade contribui de forma significativa para o desenvolvimento holístico da criança. A construção desta relação *saudável* surge no seio de interações significativas e *exige* consistência, cuidado, respeito, compreensão e valorização dos diferentes papéis implicados. Enquanto educadora estagiária, consegui estabelecer uma relação pedagógica com o grupo de crianças através dos afetos, do respeito, da segurança, da confiança e da cooperação.

Palavras-chave: relação pedagógica, afetividade, interações, desenvolvimento holístico.

ABSTRACT

This report describes reflectively the practice experienced in a pre-school context. This took place between the 17th of October 2022 and the 6th of February 2023, with children aged between 3 and 5 years old. In addition to portraying the acquired knowledge, there is the consequent reflection and evolution felt at a professional level. The report also includes a research nature chapter entitled: "The pedagogical relationship: what is the impact of the holistic development in a child?"

The research aimed to understand the importance of affectivity in the establishment of the pedagogical relationship and the (possible) consequent holistic development of a child. The study arose from the observation of the noticeable positive relationships observed between the children and the educational team in a internship context.

Regarding the methodology used, a case study was chosen. The following data collection techniques were used: interviews with the educational team, in order to collect their conceptions of the problem; direct participant observation; the collection of field notes and document analysis. The children's voices were also listened to and taken into consideration for the study. A theoretical framework was built in order to deepen the theme.

The results indicate that a pedagogical relationship based on affection contributes significantly to the holistic development of a child. The construction of this healthy relationship arises within meaningful interactions and requires consistency, care, respect, understanding and appreciation of the different roles involved. As a trainee teacher, I was able to establish a pedagogical relationship with the group of children through affection, respect, security, trust and cooperation.

Keywords: pedagogical relationship, affectivity, interactions, holistic development.

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
CAF	Componente de Apoio à Família
CDEI	Conhecimento e Docência em Educação de Infância
CEB	Ciclo do Ensino Básico
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OS	Organização Socioeducativa
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PEA	Perturbação do Espectro do Autismo
PEAG	Projeto Educativo do Agrupamento
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
UC	Unidade Curricular

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA.....	4
1.1. Caracterização do meio envolvente.....	5
1.2. Caracterização do contexto socioeducativo.....	6
1.3. Caracterização da equipa educativa.....	8
1.3.1. Caracterização das famílias da sala E.....	9
1.4. Caracterização do ambiente educativo.....	10
1.5. Caracterização do grupo de crianças da sala E.....	15
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	18
2.1. Intenções para a ação.....	19
2.1.1. Para com o grupo de crianças.....	19
2.1.2. Para com a equipa educativa.....	23
2.1.3. Para com as famílias.....	24
2.2. Processo da Intervenção da PPS II.....	26
3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	30
3.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	31
3.2. Revisão da literatura.....	32
3.2.1. Interações – o início das relações.....	32
3.2.2. A relação pedagógica.....	33
3.2.3. A relevância da afetividade na relação pedagógica.....	35
3.2.4. O papel do/a educador/a na relação pedagógica.....	37
3.3. Roteiro metodológico e ético.....	38
3.4. Apresentação e análise dos resultados.....	41
3.4.1. Conceções da Educadora Cooperante, da Educadora de Educação Especial, da Assistente Operacional e das crianças face à problemática.....	41
3.4.2. A relação através da afetividade.....	47
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
REFERÊNCIAS.....	69

ANEXOS.....	76
ANEXO A. Planta da sala E	77
ANEXO B. Dia-tipo da sala E.....	79
ANEXO C. Portefólio da PPS II (cf. Anexos ao Relatório)	81
ANEXO D. Consentimento informado para a recolha de registos fotográficos	389
ANEXO E. Consentimento informado para a elaboração do portefólio da criança	391
ANEXO F. Consentimento informado para a realização da investigação	393
ANEXO G. Guião da entrevista à Educadora Cooperante	395
ANEXO H. Guião da entrevista à Educadora de Educação Especial	401
ANEXO I. Guião da entrevista à Assistente Operacional	407
ANEXO J. Guião da conversa com as crianças	412
ANEXO K. Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante.....	414
ANEXO L. Transcrição da entrevista à Educadora de Educação Especial.....	427
ANEXO M. Transcrição da entrevista à Assistente Operacional	436
ANEXO N. Transcrições das conversas com as crianças	442
ANEXO O. Roteiro ético	455
ANEXO P. Análise de conteúdo das entrevistas realizadas à equipa educativa	460
ANEXO Q. Análise de conteúdo das conversas com as crianças	467
ANEXO R. Livro de memórias da sala E.....	471

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Momento de afixação do cartaz do projeto realizado no âmbito da PPS II... 51

Figura 2. Página do livro de memórias que o grupo da PPS II ofereceu à estagiária. . 52

Figura 3. Página do livro de memórias que o grupo da PPS II ofereceu à estagiária. . 53

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório apresenta o percurso reflexivo da Prática Profissional Supervisionada II, vivenciada em contexto de Educação Pré-Escolar e descreve a investigação desenvolvida - ***A relação pedagógica: que impacto no desenvolvimento holístico da criança?***

A investigação surgiu através da necessidade de compreender se uma relação pedagógica baseada na afetividade provoca ou não impacto no desenvolvimento holístico da criança. Neste sentido, para além de aferir a importância da relação pedagógica, aferiu-se o papel da afetividade nesta mesma relação. Deste modo, a investigação pretendeu alcançar os seguintes objetivos: i) conhecer as conceções da equipa educativa da sala de atividades da PPS II (Educadora Cooperante, Assistente Operacional e Educadora de Educação Especial) sobre a relevância da afetividade na relação pedagógica; ii) analisar o tipo de interações pedagógicas desenvolvidas entre os adultos da equipa educativa e as crianças e iii) analisar o (potencial) impacto da relação pedagógica no desenvolvimento holístico da criança.

De modo a obter resposta aos objetivos, foi realizada uma revisão de literatura, a análise das entrevistas realizadas à equipa educativa, bem como das conversas informais com as crianças. Foram também tidas em consideração as observações de todo o contexto, os registos de notas de campo e a consulta de documentação institucional.

No que diz respeito à estrutura formal do relatório, este é composto por cinco capítulos: i) Caracterização de uma ação educativa contextualizada; ii) Análise reflexiva da intervenção; iii) Investigação em Jardim de Infância; v) Construção da profissionalidade docente como Educadora de infância em contexto e, por fim, são tecidas as considerações finais.

O **primeiro capítulo** descreve de forma pormenorizada o meio envolvente da organização socioeducativa, o próprio contexto, a equipa educativa, as famílias das crianças, o ambiente educativo e o grupo. As caracterizações foram construídas tendo por base as informações recolhidas através da observação direta, de notas de campo, bem como através da consulta documental disponibilizada pela Educadora Cooperante.

No **segundo capítulo**, serão abordadas as intenções para a ação que guiaram a prática. Este é dividido em dois subcapítulos, nos quais serão expostas as intenções formuladas consoante as caracterizações do contexto e de acordo com os valores

enquanto educadora estagiária e, de seguida, a avaliação e reflexão do próprio processo de intervenção.

Ao longo do **terceiro capítulo**, serão apresentados quatro subcapítulos: a identificação e fundamentação da problemática; a revisão de literatura; o roteiro metodológico e ético e a apresentação e análise dos resultados. Nestes subcapítulos, é identificada, refletida e fundamentada a problemática emergente e a sua consequente revisão de literatura. Apresentam-se os roteiros metodológico e ético que permitiram uma correta adequação da metodologia utilizada, bem como do respeito e ética inerentes a esta profissão. Por fim, são apresentados e discutidos os resultados de todo o processo de investigação.

No **quarto capítulo**, serão identificadas e analisadas as mais significativas aprendizagens resultantes de todo o percurso de formação inicial. Este capítulo reflete as dificuldades sentidas ao longo da PPS I e II, as incertezas e as conquistas que contribuíram para a edificação da minha identidade profissional.

Por fim, no **quinto capítulo**, serão descritas as considerações finais do relatório, nas quais se refletirá acerca do processo de elaboração do mesmo, tanto da componente prática como da investigação desenvolvida.

O relatório apresenta, ainda, os **anexos** que comportam todas as informações complementares que sustentam as evidências descritas ao longo do mesmo.

No relatório, não constam informações que conduzam à possível identificação da organização socioeducativa, tal como da equipa educativa, das crianças ou respetivas famílias. Para que as crianças sejam identificadas, serão referidas apenas pela letra inicial do seu nome e a equipa educativa é nomeada através de: Educadora Cooperante, Educadora de Educação Especial e Assistente Operacional.

1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| | ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, serão realizadas as caracterizações reflexivas do contexto socioeducativo no qual decorreu a minha Prática Profissional Supervisionada II (PPS II). Este encontra-se dividido em cinco subcapítulos, nomeadamente, i) a caracterização do meio envolvente; (ii) do contexto socioeducativo; (iii) da equipa educativa; (iv) do ambiente educativo, e, por fim, (v) do grupo de crianças.

As caracterizações permitirão uma reflexão sobre as singularidades do contexto, servindo de fundamento para a construção e adequação das minhas intenções no decorrer de toda a prática. Neste seguimento foi, para mim, prioritário adotar as abordagens pedagógicas que respeitassem a individualidade de cada criança. Desta forma, pretendi responder com sensibilidade à sua inserção num sistema complexo, baseado em inter-relações, contribuindo para um ambiente educativo de *elevada* qualidade.

Para a caracterização do contexto socioeducativo, foi necessário recolher as informações relativas ao meio envolvente. Nesse sentido, as informações recolhidas foram analisadas com o objetivo de identificar tanto as suas potencialidades como as suas fragilidades. Deste modo, foi possível delinear e justificar a ação, adaptando-a à individualidade de cada criança e ao grupo, enquanto unidade plural.

As informações que se encontram descritas de seguida foram suportadas por diversas técnicas de recolha de dados, designadamente, a consulta documental, nomeadamente do Projeto Educativo do Agrupamento 2021/24 (PEAG), do Projeto Curricular de Grupo da Sala E 2022/23 (PCG) e a observação participante e não participante, com o registo em notas de campo numeradas e datadas.

1.1. Caracterização do meio envolvente

Tendo em consideração a *teoria ecológica* de Brofenbrenner, o indivíduo ocupa-se de um permanente estado de crescimento (Martins & Szymanski, 2004), sendo, durante este processo, afetado pelos variados contextos sociais em que existe, assim como pela inter-relação dos mesmos. Deste modo, o contexto social e o meio envolvente são reconhecidos como elementos estruturantes, tanto para o desenvolvimento, como para a construção subjetiva da criança (Martins & Szymanski, 2004).

A organização socioeducativa (OS) que neste subcapítulo pretendo especificar, insere-se numa união de freguesias pertencente ao concelho e município de Sintra. Esta

união, apresenta contornos urbanísticos e funcionais com uma completa rede de transportes públicos coletivos. Nas proximidades da OS, existem diversas paragens de autocarros, com a estação de comboios a cerca de dez minutos percorridos de forma pedonal e, ainda, uma completa ciclovia.

Esta área geográfica assume uma vasta oferta de bens e serviços tornando-a, assim, uma área de resposta rápida às necessidades de qualquer cidadão. Tem ainda alguma oferta de parques infantis, jardins e espaços verdes, permitindo o contacto com a natureza. Encontram-se, também, diversas lojas de comércio e serviços, como por exemplo, supermercados, um posto de correios, bancos e farmácias. Assim, este espaço geográfico, embora marcadamente citadino, oferece espaços de lazer e acessos às mais variadas necessidades das crianças.

A OS encontra-se inserida num agrupamento de escolas da rede pública que integra um total de três estabelecimentos de ensino. Estes, segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (PEAG, 2021/24), inserem-se num “Território de Intervenção Prioritária (TEIP)” (p.4). Estes estabelecimentos dispõem de uma oferta educativa que abrange as valências desde o Pré-Escolar até ao Ensino Secundário.

Tal como é explicitado no PEAG (2021/24), a população residente na área de influência desta OS caracteriza-se por ser heterógena relativamente às faixas etárias, aos estratos socioeconómicos e culturais. O PEAG (2021/24) afirma, ainda, a existência de uma grande diversidade cultural, explicitando que as crianças que frequentam a OS não são apenas oriundas de Portugal, sendo em grande escala “da Europa não comunitária e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa” (p.4). Esta diversidade cultural é vista, segundo o PEAG (2021/24), como uma enriquecedora experiência, ainda que alicerçada num esforço contínuo por parte dos docentes, das famílias e inclusive das próprias crianças, tendo em vista a sua integração e o seu desenvolvimento escolar.

1.2. Caracterização do contexto socioeducativo

Do ponto de vista organizacional, a OS comporta uma resposta social direcionada ao nível da valência de Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). O edifício que alberga a valência do Pré-Escolar é composto por três pisos, sendo que no primeiro existem oito salas de atividades destinadas à valência. Cada uma das salas acolhe um grupo de 20 a 25 crianças. Neste edifício, existem ainda duas salas para

utilização das Educadoras e das Assistentes Operacionais; casas de banho distintas para adultos e para crianças; arrecadações para arrumação de material e um elevador de acesso aos restantes pisos. No piso inferior, existe mais uma instalação sanitária para crianças e o refeitório. Estes são utilizados pelo Pré-Escolar e 1.º CEB.

Para além do edifício principal destinado ao Pré-Escolar, o pavilhão do segundo ano do 1.º CEB alberga também uma sala de Pré-Escolar, mais precisamente a sala E, na qual decorreu a PPS II. Neste edifício, existem diversas salas do segundo ano do ensino básico; a sala E; instalações sanitárias para crianças e para os adultos; uma sala de apoio às assistentes e duas arrecadações. Entre estes dois edifícios, encontra-se o espaço exterior que é utilizado pelos grupos do Pré-Escolar e, igualmente, pelo 1.º CEB. O piso deste espaço é revestido a alcatrão, é *amplo*, mas com alguma carência de recursos estruturais. Existe apenas, como oferta lúdica, um parque com um escorrega e um túnel. No espaço exterior, existem pequenas parcelas de terreno que oferecem contacto com elementos da natureza, como por exemplo, terra e plantas, mas que estão interditas por barreiras. Existe uma horta comunitária, um canteiro e o restante piso é revestido a terra com alguns arbustos.

Uma vez que o Jardim de Infância (JI) é parte integrante de um agrupamento de escolas, com ele partilha a sua missão, visão e valores, sendo estes princípios orientadores para a construção e orientação de boas práticas educativas. O PEAG (2021/24) refere como visão máxima “*uma Escola Construída por Todos*” (p.10). A missão assume a vontade de

construir uma escola orientada pelos princípios humanistas, aberta à inovação e inclusão, que privilegia o diálogo e a qualidade do serviço educativo prestado, que promove o sucesso educativo e a igualdade de oportunidades, que assume o seu papel ativo, democrático e inclusivo” (PEAG, 2021/24, p.10).

A missão assume, assim, o objetivo de contribuir para a formação de indivíduos interventivos na sociedade; com ações eticamente situadas e baseadas nos princípios dos direitos humanos; autónomos; com experiência democrática; com atitudes baseadas na equidade, no respeito mútuo, na livre decisão, no rigor, na superação, na perseverança, na solidariedade e na sustentabilidade ecológica, culminando, assim, num cidadão responsável, tolerante, justo e autónomo (PEAG, 2021/24).

1.3. Caracterização da equipa educativa

O quadro de adultos que compõe a equipa educativa da OS é extenso. Não obstante, denota-se na organização uma coesão que beneficia o contexto, bem como as suas dinâmicas. Através das minhas observações, aferi que a equipa se influencia e é influenciada pelo *bom* ambiente entre colegas, tornando a comunicação facilitadora de um ambiente colaborativo de *qualidade*.

Dando enfoque à equipa educativa da sala E, esta é constituída pela Educadora Cooperante, pela Assistente Operacional e pela Educadora de Educação Especial. Esta última apenas se desloca à sala para dedicar acompanhamento personalizado às crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

A Educadora Cooperante realizou a licenciatura em Educação de Infância na *Escola Superior de Educação de Torres Vedras*, tendo completado os seus estudos com uma Pós-Graduação em *Formação Pessoal e Social*. Exerce as funções de Educadora de infância há 16 anos. A sua prática pedagógica rege-se pelo modelo pedagógico *Movimento Escola Moderna (MEM)*. Relativamente à Assistente Operacional, esta cumpre funções na OS há 3 anos. Em relação à Educadora de Educação Especial, esta concluiu a sua formação inicial na então *Escola do Magistério Primário de Lisboa*, complementando os seus estudos com uma Pós-Graduação em *Educação Especial*. Esta profissional de educação exerce a sua atividade profissional há 33 anos; pertence à equipa de *Intervenção Precoce* que acompanha as crianças referenciadas na OS com NEE. A pedido da Educadora Cooperante, a Educadora de Educação Especial evita, sempre que possível, uma intervenção isolada e descontextualizada do restante grupo, dando preferência a uma intervenção envolvida na dinâmica do mesmo.

Tendo em conta que é o primeiro ano de serviço da Educadora Cooperante neste estabelecimento, o seu primeiro contacto com o grupo foi no início do ano letivo. Por esta mesma razão, os primeiros meses foram de adaptação, quer ao contexto quer ao grupo de crianças e às respetivas famílias. A Assistente Operacional iniciou o seu percurso com o grupo no exato momento em que eu iniciei o meu estágio da PPS II, no dia 17 de outubro de 2022, estando igualmente em fase de adaptação.

Face ao exposto, a relação entre a equipa educativa de sala foi-se construindo através do conhecimento mútuo, da partilha de ideias e do ajuste de dinâmicas.

1.3.1. Caracterização das famílias da sala E

Envolver as famílias no processo educativo significa conhecer e valorizar a sua importância, pois “a família é considerada a primeira agência educacional do ser humano e é responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social” (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010, p.100).

A educação de uma criança não ocorre apenas no período letivo, sendo múltiplos os agentes envolvidos que contribuem para a formação de indivíduos *autónomos, conscientes e competentes*. Assim, as famílias constituem-se membros da equipa educativa, ainda que com um espaço de atuação distinto. Sublinha-se, então, a importância da sua participação na solidificação do trabalho que é iniciado na sala de atividades e na aposta no trabalho colaborativo entre a equipa educativa e as famílias, sendo imprescindível o respeito pelo papel que cada um assume na sua prática.

Relativamente à realidade do contexto da sala E, o contacto entre a equipa educativa e as famílias baseia-se em partilhas nos momentos de chegada e de partida, bem como na transmissão de informações importantes por via de comunicação *online*.

Por motivos de proteção de dados, não foram recolhidas as informações necessárias para caracterizar as famílias de forma detalhada. Através da consulta do PEAG (2021/24), é possível identificar, de um modo geral, algumas características: cerca de dois terços dos progenitores têm a escolaridade obrigatória, embora revelem expectativas elevadas em relação ao grau de ensino dos/as seus/suas educandos/as. Conclui-se ainda que os Pais/Encarregados de Educação se inserem num nível sócio profissional enquadrado no setor terciário, variando o seu nível de escolaridade entre o 2.º e o 3.º ciclo. (PEAG, 2021/24).

A sala E é composta por uma diversidade cultural significativa; esta é notória no dia-a-dia e em episódios isolados, tal como quando uma mãe foi convidada a partilhar alguns elementos da sua cultura: “durante este momento, a mãe da H. partilhou algumas tradições do Paquistão na época festiva do Natal.” (Nota de campo n.º 68, 14 de dezembro de 2022). Não obstante, esta diversidade cultural patente na sala E colocou nalgumas situações pontuais alguns “entraves” à comunicação, uma vez que a língua materna, nalguns casos, não é a língua portuguesa, dificultando este processo de comunicação.

1.4. Caracterização do ambiente educativo

Considerando o ambiente educativo sob uma perspetiva sistémica e ecológica, este abrange, em larga escala, a sociedade, o meio envolvente, o estabelecimento educativo, a família, o grupo e a criança na sua forma individual, sendo neste sistema que se estabelecem as trocas que contribuem para a formação de um cidadão emancipado. Tal como referem Post e Hohmann (2011), o ambiente educativo, quando bem idealizado, promove o progresso integral das crianças, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento físico, à comunicação, às competências cognitivas e interações sociais. Neste seguimento, surge a interação direta entre os vários indivíduos e papéis existentes nos diversos tempos e espaços. Nesta dinâmica, são edificadas relações interpessoais que desempenham um papel de destaque na educação da criança, com realce da influência do meio familiar e do contexto educativo.

No que se refere ao ambiente educativo da sala de atividades, Araújo (2018) afirma que este é considerado de qualidade quando integra em si: o jogo e a aprendizagem; o desenvolvimento; a socialização; os cuidados e a educação formando, assim, um atendimento privilegiado tanto às crianças, como às famílias.

Na sala E, a organização física das áreas está pensada de forma a proporcionar às crianças as mais diversas experiências e oportunidades. Por meio da apropriação dos espaços, as crianças e os adultos interagem entre si e articulam as suas necessidades, desenvolvendo as mais diversas tarefas do quotidiano, o que culmina numa rotina organizada. Tal contribui para a organização e autogestão da criança, através das situações proporcionadas, das interações, do brincar e das atividades direcionadas pelo adulto.

No planeamento da rotina, a gestão do tempo educativo é de carácter simultaneamente *estruturado* e *flexível*. A estrutura física da sala e a divisão das respetivas áreas não se intitula como *estática*, mas *aberta* à transformação consoante as necessidades e interesses do grupo, assumindo-se, assim, como uma organização *dinâmica* e, como tal, promotora do desenvolvimento holístico da criança.

A sala E é ampla, com *boa* exposição solar; o acesso às casas de banho é feito através de um pequeno *hall*, no qual uma das paredes serve de apoio aos cabides dos pertences de cada criança. A sala E está dividida em nove áreas delimitadas fisicamente por móveis (cf. Anexo A):

- A **área polivalente**, que ocupa o espaço central da sala e é composta pela

agregação de várias mesas e por cadeiras adequadas ao tamanho das crianças. Este acaba por ser o espaço protagonista, ocorrendo nele as mais variadas reuniões e as mais distintas atividades;

- A **área dos jogos de mesa**, composta por uma mesa de forma redonda e por um móvel de apoio com toda a oferta de jogos;

- A **área do tapete e da biblioteca**, que funcionam em simultâneo. Para além do grande tapete existem almofadas e uma estante com diversos livros adequados à faixa etária do grupo;

- A **área do faz de conta**, dividida em duas pequenas áreas: o primeiro é o espaço da *casinha*, uma estrutura de madeira que representa uma pequena casa com vários pisos. Esta serve a vários momentos de brincadeira, e, especialmente, ao exercício de organização e arrumação da própria estrutura: “O Da. foi arrumar a casinha e chamou-me para me dizer que faltavam algumas peças. Mostrou-me que estava a arrumar a casinha tal e qual aparecia na imagem” (Nota de campo n.º 64, 12 de dezembro de 2022). No segundo espaço da área, existem móveis de grande dimensão, ainda que adequados ao tamanho das crianças; tem como objetivo assemelhar-se ao *recheio* de uma casa comum. Neste espaço, existe ainda um móvel representativo de um mercado de fruta e um banco de esteticista, com utensílios de um salão de beleza. Este espaço é dos mais solicitados da sala, como demonstra a seguinte nota de campo:

O JC estava a explorar um tomate de brincar; olhou para mim e eu disse-lhe: “*um tomate*”. O JC fez um som, sorriu e foi buscar dois pimentos. Eu tornei a dirigir-me a ele, dizendo-lhe: “*dois pimentos*”. Repetimos esta interação algumas vezes. Passados alguns momentos, o JC. olhou para mim e eu perguntei-lhe onde estavam as uvas. O JC. foi buscar as uvas e colocou-as na mesa do faz de conta e eu reforcei-o positivamente (Nota de campo n.º 14, 24 de outubro de 2022).

Na área **das ciências**, podem ser explorados utensílios como uma balança; um balde com representações de animais selvagens; outro com representações de insetos; bem como, experiências que estão a ser desenvolvidas nos diversos momentos. Esta área foi cada vez mais explorada ao longo dos meses, tendo começado a ser procurada de forma gradual pelas crianças: “O JM foi explorar de forma autónoma a área das ciências; esta área, normalmente, não é muito explorada pelas crianças. O JM tentou

pegar no ouriço e colocá-lo dentro da rede de caçar mosquitos” (Nota de campo n.º 71, 16 de dezembro de 2022).

A **área da escrita** integra vários materiais associados à mesma, como por exemplo, diversos tipos de papel, materiais riscadores e utensílios de escritório, como por exemplo um furador, agrafador, borrachas e afias. Possui ainda vários conjuntos de ficheiros com imagens e as respetivas palavras associadas.

A **área da matemática** oferece folhas, material riscador, régua, números magnéticos e alguns jogos e materiais associados à matemática.

A **área da expressão plástica** é apoiada por um cavalete com tintas permanentemente à disposição das crianças, bem como por um móvel com todos os materiais necessários às várias atividades a realizar nesta área, nomeadamente pintura, desenho, recorte e colagem, picotagem e modelagem.

A sala tem, também, uma **área de garagem/jogos de construção**, dotada de caixas com legos, brinquedos de construção, bonecos, animais, carros e pistas. Para além destas áreas, existem móveis de apoio à arrumação de recursos da sala, sendo esses essencialmente utilizados pelos adultos.

Por norma, as atividades e experiências dedicadas às áreas da escrita, da matemática e das ciências são desenvolvidas na mesa de grande grupo. Deste modo, estas áreas não são exclusivamente exploradas no espaço determinado para o efeito.

Oliveira-Formosinho (2013) afirma que o ambiente educativo deve resultar num ambiente *agradável* e *estimulante*, servindo-se, por exemplo, das paredes como expositores permanentes das produções das crianças, bem como do conjunto de mapas de registo que auxiliam na planificação, gestão e avaliação da atividade educativa. Deste modo, as paredes da sala E desempenham um papel de destaque, sendo também um elemento estruturante do ambiente. Com efeito, as paredes da sala E servem de apoio à exposição do *sistema de pilotagem*, constituído por diversos *mapas de registo* e de apoio à gestão do grupo, bem como dos trabalhos e produções das crianças, que são organizadas e arquivadas pelas próprias nos seus dossiers/portfólios individuais. Segundo o PCG (2022/23), os *mapas de registo* supramencionados auxiliam na organização de um *sistema de pilotagem* de trabalho diferenciado em *estruturas de cooperação*. Tal conjunto de instrumentos sustenta o planeamento e a avaliação cooperada das aprendizagens e da vida social do grupo, através dos planos do dia; do diário de grupo; do mapa de presenças; do mapa de atividades; do quadro de tarefas e das listagens (Niza, 2018). Relativamente às avaliações, estas realizam-se por

semestres e são de carácter descritivo e qualitativo.

Por ser o primeiro ano da Educadora Cooperante na sala E, o ambiente educativo sofreu, ao longo dos meses, diversas alterações que surgiram por necessidade de adaptar o espaço e os materiais às necessidades do grupo. Com efeito, a harmonização e reestruturação do ambiente educativo foi pensada e elaborada com e para as crianças.

Quanto à organização dos tempos, a rotina foi instituída conforme a dinâmica da própria OS, as necessidades que o grupo apresentava e, ainda, a forma de organização do modelo pedagógico *MEM*. Na organização da rotina, é importante a promoção de momentos significativos que possam ser agregados pelas crianças aos seus hábitos e vivências. Deste modo, as crianças conseguem antecipar a sucessão de acontecimentos, associando-os a determinadas pessoas e espaços (cf. Anexo B), adquirem os seus conhecimentos, desenvolvem as suas capacidades e refletem nas suas atitudes, com vista a formar as suas competências. Esta noção de rotina e dos vários fragmentos de tempo que se constroem permitem, para além da previsibilidade dos momentos seguintes, a fomentação da autonomia da criança, dado que, ao perceber a ordem dos acontecimentos, é natural que, de forma autónoma, adquiram a segurança necessária à tomada de iniciativa, ao assumir de posições e ao iniciar das próprias tarefas.

No que diz respeito à organização das rotinas da sala E, esta iniciava-se às 9h00 da manhã com o período de receção ao portão da OS. Ao entrarem na sala, as crianças registavam as presenças; inscreviam-se no quadro para contar as novidades ou mostrar as surpresas; depois, já com o grupo sentado em torno da mesa-redonda, terminava o momento de **acolhimento**. De seguida, por volta das 9h30, iniciava-se a **reunião de conselho**, ouviam-se as crianças inscritas e eram feitos os registos escritos ou ilustrações do momento. Ainda em reunião de conselho, organizava-se o plano do dia que guiava, de forma planificada, a organização do grupo e das atividades a serem desenvolvidas. Assim que terminava a reunião, as crianças dedicavam-se ao **trabalho de atividades ou projetos**: ocupavam as áreas escolhidas e desenvolviam as atividades e os projetos em curso. Existia um compasso de tempo para a **comunicação das produções** das crianças ao grande grupo, caso se inscrevessem previamente. Por volta das 10h45 minutos, se assim o tempo meteorológico o permitisse, o grupo brincava no espaço exterior. Caso não fosse possível, mantinham-se na sala de atividades. Às 11h20 minutos, iniciava-se o momento de higiene e, às 11h30, o **almoço**. Às 12 horas,

o grupo terminava a sua refeição e dirigia-se com a Assistente Operacional para o recreio ou para a sala, conforme o estado do tempo. Este momento de brincadeira livre terminava com o regresso da Educadora Cooperante da sua hora de almoço, às 13 horas. A esta hora, o grupo iniciava um momento de relaxamento, que antecedia a hora do conto.

Por volta das 13h30 minutos, após o momento de leitura, iniciava-se o período de atividades da tarde. Segundo o PCG (2022/23), este período denomina-se **tempo curricular compartilhado**; é um momento de atividades em grande grupo, no qual se trabalha uma área específica do desenvolvimento, estimulando nas crianças o desejo e a intenção do conhecimento, da participação e da cooperação. Neste momento, podiam também ser terminadas atividades iniciadas no período da manhã ou começavam-se outras. As crianças que não tinham atividades ou tarefas para terminar continuavam na exploração das áreas. Este período terminava com a **avaliação do dia em conselho**, através do registo no plano do dia da avaliação do que havia sido terminado, o que devia ser continuado e do que ainda teria de ser iniciado. Naquele momento, era aberto espaço para o entendimento das razões que levavam à não conclusão ou iniciação de determinadas tarefas ou atividades, dando espaço para que as crianças conseguissem entender o tempo entre planear e executar. Às 14h40 minutos, iniciava-se o reforço da tarde, onde as crianças bebiam leite e, por vezes, um pedaço de pão, fruta ou bolachas. Às 14h50, o grupo recolhia os seus pertences dos cabides e formava duas filas, uma com as crianças que iam para casa, outra com as crianças que iam para a Componente de Apoio à Família (CAF). A Educadora Cooperante levava a fila de crianças que vão para casa até ao portão e a assistente levava a fila de crianças da CAF para as respetivas instalações.

À sexta-feira à tarde, realizava-se a reunião semanal de **conselho de cooperação**, em que era feita a avaliação semanal com a leitura do Diário de Grupo e discussão dos registos nele feitos durante a semana; a avaliação das tarefas realizadas no decorrer da mesma e uma previsão de trabalho para a semana seguinte.

A rotina do grupo desenhava-se desta forma, embora se tenha demonstrado **flexível e facilmente ajustável**, levando em consideração os pedidos e necessidades das crianças. Em diversas situações, a rotina foi ajustada em prol da envolvimento do grupo em dinâmicas partilhadas com outras salas do JI; no prolongamento de determinadas atividades da sala E; visitas do grupo à biblioteca; bem como por necessidade das crianças brincarem mais tempo no exterior.

1.5. Caracterização do grupo de crianças da sala E

Qualquer grupo, por mais características comuns que apresente, pauta-se pela individualidade dos seus elementos. O grupo de crianças da sala E e com o qual realizei a PPS II tem em comum fatores sociais e económicos, havendo, no entanto, uma acentuada diversidade cultural, principalmente nas origens, existindo crianças com ascendência brasileira, paquistanesa e africana (PCG, 2022/23).

O grupo era constituído por um total de vinte crianças e, ao abrigo do *Despacho Normativo n.º 10-A/2018*, beneficiava de redução de elementos pela inclusão de três crianças com NEE. O grupo era constituído por crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, existindo doze elementos do sexo masculino e oito do sexo feminino. Nove crianças já frequentavam o JI no ano letivo anterior, estando integradas na mesma sala de atividades. Das restantes onze, apenas uma veio transferida de outro JI e as outras dez frequentam este ano a Educação Pré-Escolar pela primeira vez.

Os três casos sinalizados de NEE são do sexo masculino e referem-se a uma criança de três anos com *Síndrome de Alagille*¹ e duas de quatro e cinco anos com *Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)*². Estas duas crianças apresentavam algumas dificuldades ao nível cognitivo e de linguagem e, como tal, beneficiavam do apoio psicopedagógico por parte da docente de Educação Especial. As duas crianças com PEA frequentavam sessões de asinoterapia na OS, e apenas uma delas era acompanhada por uma terapeuta da fala.

Conforme o PCG (2022/23), o grupo caracterizava-se por ser *muito afetuoso*, tal foi possível observar no contexto:

Nos primeiros dias em que tentei manter o L mais tempo na reunião, percebi que ele estava a *ficar um pouco triste* comigo porque sentia que eu o estava a contrariar. Já tinha percebido que o L *gosta e precisa* de muito reforço

¹ Nota. O *Síndrome de Alagille* é uma doença responsável por afetar diversos órgãos e sistemas, nomeadamente os rins, o sistema cardiovascular, entre outros (Silva et al, 2022).

² Nota. A *Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)* é, segundo Siegel (2008), uma perturbação do desenvolvimento que afeta múltiplos aspetos da forma como a criança observa e interage com o mundo que a rodeia.

positivo e carinho. Então, comecei por dizer-lhe mais vezes que gosto muito dele e que ele está a portar-se muito bem. Tento, também, passar-lhe segurança e conforto, pedindo-lhe abraços nos momentos em que sinto que ele precisa, pois constatei que o L *adora abraços*. (Nota de campo n.º 20, 25 de outubro de 2022).

Como **potencialidades** do grupo, destacam-se a motivação, a iniciativa, participação e intervenção, que foram possíveis de serem observadas em momentos idênticos aos descritos na seguinte nota de campo: “o restante grupo ouviu a história com bastante interesse. No final, dirigi algumas questões no sentido de recontar algumas etapas da história. O grupo participou bastante e, aparentemente, gostou da dinâmica” (Nota de campo n.º 12, 21 de outubro de 2022). Este é um grupo que procura estar sempre em atividade, envolvido nas dinâmicas e explorações próprias:

O JC começou por explorar um banco subindo-o e descendo-o e foi acrescentado mais bancos, repetindo o exercício; quando terminaram os bancos, colocou almofadas. Durante esta exploração, o JC olhava para mim e sorria a cada banco e almofada que conseguia ultrapassar. (Nota de campo n.º 30, 07 de novembro de 2022).

O grupo evidenciava *boas* relações entre si, expressas nas interações entre pares, em momentos de partilha de brinquedos e na ajuda ao próximo quando este demonstrava dificuldades em desempenhar determinadas tarefas, tal como este exemplo retratado na seguinte nota de campo: “Foi um momento bastante agradável com as crianças. Ajudaram-se entre si a descascar as castanhas, conviveram e preocuparam-se em colocar as cascas de novo dentro do cartucho para não poluir o ambiente” (Nota de campo n.º 41, 11 de novembro de 2022).

O grupo apresentava algumas **fragilidades** na gestão da sua autonomia, pois, no geral, recorriam muitas vezes ao adulto para o auxílio na resolução de conflitos, na regulação da sua higiene, na própria alimentação e na apropriação de espaços e de rotinas. Demonstraram dificuldades na gestão da intervenção nos momentos de partilha, pois muitos elementos manifestavam iniciativa em participar colocando o dedo no ar, mas quando era solicitada a sua intervenção, recuavam e manifestavam alguma

insegurança, demonstrando, assim, dificuldade na estruturação de pensamento logico-abstrato e na apropriação da própria linguagem. Em suma, o grupo evidenciou dificuldade na gestão da sua autorregulação, como é exemplo a seguinte nota de campo:

O L tem algumas dificuldades de concentração nos momentos de reunião de grupo: mantém-se pouco tempo sentado, repete o que os colegas dizem, interrompe os restantes, por vezes, ri-se e tenta chamar a atenção dos colegas. Nestes momentos, tenho tentado motivá-lo de forma a não estar sempre a chamá-lo à atenção no sentido negativo (Nota de campo n.º 20, 25 de outubro de 2022).

No que diz respeito aos **interesses** do grupo, este demonstrava especial entusiasmo pela brincadeira livre no exterior, pela exploração da área do faz de conta e pelos jogos de mesa.

Em conclusão, foi a partir da convivência com o grupo que foi adaptada, desenvolvida e delineada toda a ação, tendo em vista a apropriação de uma prática de *qualidade, responsiva e atenta* às singularidades de cada criança, de forma a serem integradas todas as suas potencialidades, fragilidades e interesses.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Ao iniciar a PPS II, estabeleci as intencionalidades que pretendia adequar à minha ação. No decorrer deste capítulo, serão apresentadas as intenções que nortearam a minha prática. Neste processo, foi tido sempre em consideração todo o contexto socioeducativo, o grupo de crianças, as famílias e a equipa educativa.

2.1. Intenções para a ação

As diretrizes que delinearão a minha ação foram baseadas (i) no meu ***modus operandi*** que, embora em permanente construção, tem as bases já definidas; (ii) nas diretivas descritas na **Carta de Princípios** da Associação de Profissionais de Educação de Infância para a tomada de decisão eticamente situada (APEI, 2011) em busca de assumir valores de responsabilidade, integridade, honestidade, respeito e responsividade; (iii) na conduta seguida pela própria Educadora Cooperante que baseia a sua prática no **Movimento da Escola Moderna** (MEM); (iv) na **documentação** referente ao grupo, bem como à própria OS, sendo eles o PCG (2022/23) e o PEAG (2021/24); e, por fim, (v) a minha **experiência e revisão de literatura** realizada ao longo da minha formação académica, a qual me tem permitido contextualizar e fundamentar as minhas ações e intenções.

2.1.1. Para com o grupo de crianças

Tal como referem Silva et.al. (2016), o/a educador/a fundamenta a sua intervenção através da sua intencionalidade, o que exige uma permanente reflexão. Deste modo, as minhas intenções para a ação foram definidas em função das características do grupo, tendo em consideração as suas potencialidades, fragilidades, necessidades e interesses.

Assim que entrei pela porta da sala de atividades, tive como primeiro objetivo “dar os primeiros passos” para as primeiras interações com as crianças. No momento da minha chegada, não era eu a única a envergar por um período de adaptação ao contexto o grupo estava a juntar-se pela primeira vez e, tanto a Educadora Cooperante como a Assistente Operacional, eram recém-chegadas à OS, formando assim uma nova equipa.

Para uma significativa parte do grupo de crianças, o JI evidenciou-se como a primeira experiência fora do ambiente familiar.

A minha primeira intenção para com as crianças foi **estabelecer uma relação pedagógica baseada na afetividade**, relação esta que procurava transmitir a cada uma das crianças uma relação de *segurança*, de *afeto* e de *confiança*, tal como pretende ilustrar a seguinte nota de campo:

A Lu veio abraçar-me a chorar e eu, abraçando-a também, perguntei-lhe o que se passava; a Lu respondeu que estava *triste* porque não tinha brincado. Expliquei-lhe que tínhamos o resto da tarde para brincar; disse-lhe também que não tinha tido tempo para brincar, mas que tinha estado a fazer um projeto. (Nota de campo n.º 54, 30 de novembro de 2022).

Segundo Portugal e Luís (2016), as crianças que experimentam sensações de bem-estar, fortes sentimentos de segurança e de pertença, adquirem as condições mais propícias à vontade de explorar, manter interações e de aprender. Para que tal fosse possível, comecei por estabelecer as minhas primeiras interações com as crianças e a receber as primeiras respostas. Dediquei-me e envolvi-me em momentos de brincadeira em grupo e de forma individualizada:

Durante o tempo em que estivemos no espaço exterior e a brincar ao Macaquinho do Chinês, o JC veio diversas vezes a correr até mim para me abraçar, tendo ao longo do dia recorrido a mim em diversas ocasiões. Senti que ele começou a aceitar-me na sua rotina. (Nota de campo n.º 5, 18 de outubro).

Comecei por, gradualmente, participar nas rotinas de cuidados, criando uma ligação de proximidade com as crianças. Para colocar em prática esta intenção, foi imperativa a procura em estabelecer, quando possível e não prejudicando a atenção ao grande grupo, interações com cada uma das crianças. Estas evidenciaram-se sempre que a criança se demonstrava *disponível*, *recetiva* e quando o tempo focalizado à mesma não colocaria o resto do grupo numa situação *desconfortável*.

Este tipo de interações nascia no seio de diversos tipos de momentos, como por exemplo, no acolhimento, em brincadeira, nas refeições, nas explorações, entre qualquer outro momento pertencente à rotina diária. Segue-se um exemplo ilustrativo de um destes momentos: “O A *demonstra* ser uma criança um pouco mais *reservada* e

eu percebi que ele queria que eu interagisse com ele. Perguntei-lhe se o podia ajudar a dividir os ursos pelas diferentes cores e o A respondeu afirmativamente. (Nota de campo n.º 9, 19 de outubro).

A **responsividade através da escuta ativa** foi uma outra intenção que defini para com as crianças, com o fim de estabelecer uma relação pedagógica. Através de uma postura *responsiva*, procurei dar retorno consistente às interações das crianças, transmitindo-lhes *segurança* nas suas intervenções. Tal como afirmam Portugal e Luís (2016), “em educação de infância, a qualidade das relações adultos-crianças é um elemento determinante ao nível da construção de sentimentos de segurança, autoestima, curiosidade e desejo de aprender, vontade e capacidade de comunicar com os outros” (p.69).

Como terceira intenção, procurei **assegurar o respeito pelo ritmo de cada criança**, considerando cada uma delas como um ser individual, com os seus próprios tempos, gostos, interesses e necessidades:

Depois de as primeiras crianças terem provado o diospiro, chamei quem tinha negado a prova. A M provou facilmente e, embora tenha dito inicialmente que não queria porque não gostava, acabou por gostar do fruto e até pedir para repetir. O D observou e continuou a dizer que não gostava; eu expliquei-lhe que ele tinha acabado de observar que a M também tinha dito que não gostava; no entanto, provou e *gostou bastante*. O D aceitou provar e disse que gostou do diospiro. A Li passou exatamente pelo mesmo processo: começou por dizer que não queria provar e eu não insisti, mas passados uns minutos, voltei a perguntar se ela queria provar o fruto, aceitou prová-lo e também disse que gostou. (Nota de campo n.º 8, 19 de outubro).

Em simultâneo e a par da sua individualidade, a criança é também elemento pertencente a um grupo com o qual mantém relações de trocas. Como tal, as decisões de grupo devem passar por uma decisão comum, baseada na democracia da aprendizagem. Destaco, assim, como uma outra intenção a **flexibilidade da planificação e organização do dia-dia em conjunto com as próprias crianças**. Segundo Araújo (2018), a flexibilidade é considerada condição “imprescindí[vel] para responder de forma adequada aos interesses das crianças, promover as suas escolhas e ajudá-las a ganhar um sentido de controlo sobre o seu mundo imediato” (p. 83).

Através da elaboração dos *planos do dia* com as próprias crianças na *reunião de Conselho*, estas tornavam-se as impulsionadoras da sua própria aprendizagem.

Procurei **adaptar as minhas ofertas de atividades aos interesses e necessidades do mesmo**. O projeto da Unidade Curricular (UC) *Conhecimento e Docência em Educação de Infância (CDEI)* surgiu de acordo com os interesses do grupo, na sequência da partilha de uma criança, conforme é possível constatar na seguinte nota de campo: “o D mostrou que tinha trazido um saco com vários galhos e folhas e disse que os tinha ido apanhar a um sítio muito especial” (Nota de campo n.º 29, 04 de novembro).

Ambicionei, ainda, **potenciar a autonomia da criança nos vários momentos da sua rotina**, através da participação e decisão sobre o seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem. No seio de um ambiente educativo de qualidade, pautado por relações de confiança, a criança adquire as ferramentas necessárias para se tornar num ser *autónomo* e *ativo*. Incentivei para a realização, cada vez mais autónoma, de tarefas do dia-a-dia, como, por exemplo, idas à casa de banho, a própria alimentação, a organização dos pertences e a gestão de conflitos.

Após observar o grupo, constatei que o poderia ajudar a **melhorar a sua capacidade de autorregulação**. Nos momentos de partilha em grande grupo, o mesmo procurava participar, colocando o dedo no ar de forma frequente. Quando solicitada a sua participação, na maioria das vezes, algumas crianças não se sentiam *confortáveis* para intervir. Nestas alturas, procurei que cada criança avaliasse a sua intervenção antes de a colocar em prática. Quando a criança decidia prosseguir com a intervenção, eu incentivava-a e validava a sua ação. Nesses momentos, o grupo desenvolveu a sua capacidade de estruturação e organização do pensamento abstrato.

Distingui, também, uma outra necessidade evidenciada nos momentos críticos de interação social, que desencadeavam algum atrito. Assim, tornei como minha intenção apostar no trabalho da **gestão de conflitos através de interações Adulto-Criança de Natureza Apoiante** (Araújo, 2018). Procurei criar e manter um ambiente *seguro* e *apoiante*, com o objetivo de reduzir os momentos oportunos para a fruição do conflito. Contribuí e encorajei as crianças para o reconhecimento dos próprios sentimentos. Tendi para a explicação *calma, segura* e *tranquila* dos comportamentos menos apropriados e, assim, estabelecer limites de forma *serena* (Araújo, 2018).

A **promoção da autoestima positiva e da autoconfiança** foi também uma das minhas intenções, para a plena realização da criança (Portugal & Laevers, 2018). Por

meio da relação afetiva que com elas criei, pretendi, através da promoção da autoestima, desenvolver o sentido de identidade; de segurança; de pertença; de objetivos próprios e, também, de competência no mundo (Portugal & Laevers, 2018).

Por fim e como última intenção, aponto a tentativa de **assegurar** que as **crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) passassem pelo mesmo tipo de experiências e oportunidades**. Através da inclusão, as crianças com NEE nunca foram colocadas em cenários distintos do restante grupo, sendo esta a atitude na qual acredito. Através da estimulação de uma atitude afetiva por parte de todo o grupo, a compreensão e a expressão de atitudes de bondade, benevolência, proteção, apego, ternura e gratidão conduziram a atitudes responsáveis de inclusão por parte das próprias crianças (Sousa, 2013).

2.1.2. Para com a equipa educativa

No que concerne à equipa educativa, comecei por integrar-me, com o objetivo de conhecer as suas perspetivas no âmbito da educação e, assim, fazer parte da mesma. No primeiro dia, dialoguei com todos os elementos da equipa, apresentei-me e demonstrei a minha vontade em aprender tudo o que desta experiência adviesse. Este primeiro passo foi primordial para o sucesso da minha intenção na **integração no ambiente educativo**, assim como para a **construção de um ambiente harmonioso, sensato e disponível, com base no respeito e na segurança**. Procurei, também, estabelecer uma **relação de confiança**, sendo esta uma das minhas principais intenções, pois acredito que, para a consolidação de qualquer relação de qualidade, esta deve ser elemento base.

Neste sentido, procurei, tal como descrito na seguinte nota de campo, **estar disponível** para intervir sempre que necessário: “a Educadora estava a preparar-se para contar uma história e o L e o JC estavam bastante *agitados*. A Educadora pediu-me que me fosse sentar perto do L e que lhe fosse pedindo para tomar atenção à história” (Nota de campo n.º 10, 19 de outubro).

Ao integrar esta equipa, pretendi assegurar e contribuir para um **trabalho colaborativo**. O trabalho em equipa pressupõe a capacidade de saber ouvir as mais diversas opiniões, perspetivas, e, perante as mesmas chegar a um consenso, permitindo durante este processo haver espaço para aceitar as ideias sugeridas por

cada elemento. Estas partilhas permitem o aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido diariamente com as crianças. No que se refere a um dos exemplos do trabalho colaborativo desenvolvido, as **planificações** eram sempre **elaboradas com toda a equipa educativa e crianças**. Eram desenvolvidas nos moldes do plano do dia, envolvendo todos no processo. Deste modo, eram permanentemente comunicadas as intenções espelhadas nas atividades desenvolvidas. Assumi, também, como intenção com a equipa educativa a **comunicação nos dois sentidos**. Para que nestes moldes fosse possível, em conjunto, assumirmos uma prática consciente e reflexiva.

Outra intenção que delinee para com a equipa foi a minha **presença proativa** na tentativa de estar ativa sempre que fosse necessário e oportuno intervir. Procurei corresponder de forma *dinâmica*, não esperando que a minha participação fosse solicitada; sempre que me parecia oportuno participar, eu avançava.

2.1.3. Para com as famílias

Segundo Nunes (s.d.), as famílias anunciam-se como a primeira instituição da vida da criança, no seio da qual a mesma nasce e se processa o crescimento, sendo construído um projeto de vida autónomo. No seio desta instituição, são aprendidas as regras básicas, as tradições familiares e são erguidos os valores e os critérios morais (Nunes, s.d.). Deste modo, tornou-se essencial **estabelecer** com as famílias uma **relação pedagógica baseada no respeito, na segurança e na confiança**. Esta relação foi assente nos princípios éticos registados na *Carta de Princípios da APEI* (2011), no **respeito pela estrutura familiar**, contribuindo para uma ligação entre a OS e as famílias, baseada na **comunicação** e no **apoio mútuo**.

Com o objetivo de anunciar a minha chegada ao contexto, a Educadora Cooperante dirigiu às famílias a minha carta de apresentação (cf. Anexo C – Portefólio da PPS II, em Anexos ao Relatório). Nos momentos de acolhimento, ao portão, apresentei-me pessoalmente aos pais, reafirmando a minha chegada e permanência nos meses seguintes (entre outubro de 2022 e fevereiro de 2023).

A **comunicação** foi uma das minhas intenções-chave para com as famílias, mas foi, também, um constrangimento. Na realidade do contexto, os períodos de comunicação entre escola-família restringiam-se a pequenos recados ao portão e a comunicação por escrito, via *email*, para difusão de informação de relevo. Ainda que com pouca oportunidade para comunicar, a minha intenção baseou-se no

estabelecimento de uma **relação harmoniosa de confiança** baseada no respeito e na **segurança**:

A Educadora chegou um pouco atrasada pelo que apenas eu e a assistente substituta fomos receber as crianças ao portão. Neste momento, a mãe do JC estava um pouco *ansiosa* por não ver nem a Educadora nem a assistente fixa da sala. Um pouco *aprensiva*, disse-me: “*Ele é especial*”, eu tranquilizei-a e disse-lhe que já tinha estado com ele no dia anterior e que, por isso, ele iria reconhecer-me. Tranquilizei a mãe dizendo-lhe que não precisava de se preocupar, ofereci a minha mão ao JC e fomos, tranquilamente, para a sala. (Nota de campo n.º 3, 18 outubro de 2022).

Nos moldes em que a comunicação JI-família acontecia, não foi possível uma maior aposta e fomentação da relação criada, tendo sido esta curta e pontual. Deste modo, as estratégias que delineei em conjunto com a Cooperante basearam-se no convite à participação das famílias para alguns momentos de atividades. Foi pedida ajuda de um pai para erguer um móvel que passou a fazer parte do ambiente educativo e foram enviados convites às famílias para a participação numa atividade natalícia. Devido a diversos constrangimentos, como a disponibilidade das famílias e dinâmica da OS, estes momentos não se verificaram com o fluxo desejado. No entanto, as visitas das famílias à sala aconteceram, embora com pouca adesão: “Os pais do Du vieram à sala fazer o enfeite de Natal” (Nota de campo n.º 66, 13 dezembro 2022).

A par destes constrangimentos, foi ainda possível colocar em prática uma das minhas intenções, sendo ela **respeitar a cultura das famílias e ouvir o que cada uma tinha para dizer**. Com o objetivo de colocar em prática a estratégia de fomentar a participação das famílias, foi possível ter na nossa sala a presença da família da H, uma menina paquistanesa. Este foi um momento importante de partilha de uma experiência cultural, a respeito da época festiva do Natal. A mãe da H “partilhou algumas tradições do Paquistão na época festiva do Natal” (Nota de campo n.º 68, 14 dezembro 2022). Como segunda estratégia de aproximação às famílias, com o intuito de dar a conhecer o dia-a-dia das crianças e as atividades desenvolvidas, eu e a Educadora construímos **vídeos de partilhas**. Estes surgiram como elemento unificador da equipa educativa e das famílias, pois as mesmas acompanhavam o desenvolvimento e as conquistas das crianças. Com base nestas partilhas, foram estabelecidas *pontes* entre a equipa

educativa e as famílias, sendo trocados pontos de vista recolhidos nas múltiplas vivências da criança (Nunes, s.d.).

Por fim, de modo a conferir uma **relação estável, de segurança e de transparência**, dirigi às famílias um consentimento informado relativo à autorização (ou não), de registos fotográficos dos/as seus/suas educandos/as (cf. Anexo D); uma autorização para a elaboração do portefólio individual de uma das crianças (cf. Anexo E) e, ainda, um protocolo de consentimento informado para recolha de informação para a investigação (cf. Anexo F).

2.2. Processo da Intervenção da PPS II

Segundo Portugal (2008), o que adquirimos ao longo da nossa infância assume repercussões diretas nas concepções adquiridas sobre a individualidade, a sociedade e mundo envolvente. A autora refere, ainda, que para estas concepções, são de elevada importância os contributos das relações significativas que estabelecemos, como por exemplo, os pais e os educadores. É, precisamente, através destas que surgem as bases do desenvolvimento nos mais diversos aspetos, como o físico, motor, social, emocional, cognitivo, linguístico, comunicacional, entre outros (Portugal, 2008). Tanto o educador como as famílias, despertam nas crianças esta influência através da componente do envolvimento. Tal como refere Laevers (2004), “o conceito de envolvimento refere-se a uma dimensão da atividade humana.” (p. 59).

Csikszentmihayli (1979, citado por Laevers, 2004) emprega o termo “estado de fluxo”, sendo uma das suas características a concentração na ação/relação (p.60), pois, quando uma pessoa está envolvida, direciona a sua atenção para determinado círculo limitado. Deste modo, são relações baseadas no envolvimento que procurei estabelecer com as crianças. Pretendi estimular nas mesmas o interesse e o seu ímpeto exploratório, motivando-as através do envolvimento na relação pedagógica para a descoberta das pessoas, das coisas e da realidade no geral (Laevers, 2004). O envolvimento indica que existe uma atividade mental intensa e esta caracteriza-se por ser a condição mais propícia ao desenvolvimento e aprendizagem. Como afirma Laevers (2004), “se desejamos um nível de aprendizagem profundo, é necessário que haja envolvimento.” (p.60). Assim, “o envolvimento está ligado à forte motivação, fascinação e implicação total: não há distanciamento entre a pessoa e a atividade, os possíveis benefícios são imensuráveis” (Laevers, 2004, p.60).

Para dar espaço a relações baseadas no envolvimento, ao iniciar a minha prática no JI, procurei integrar-me no ambiente educativo e a ele pertencer, de forma *fluida* e *harmoniosa*. Para que tal fosse possível, comecei por delinear o caminho que pretendia seguir baseado num modelo pessoal de intervenção. Conforme as situações, comecei por tomar as decisões que me pareciam mais *ajustadas*, guiando-me pelos meus princípios morais, pela minha constante reflexão sobre a ação e postura ética que esta prática exige.

A par da explicação e fundamentação da minha intencionalidade educativa, iniciei a minha intervenção de forma *consciente* com o grupo, famílias e equipa educativa. Para tal, comecei por elaborar as diversas caracterizações referentes a todo o contexto socioeducativo. Este delineamento da ação justificada consoante a caracterização de todo o contexto, permitiu-me assumir uma prática ponderada, fundamentada e adequada. Estas caracterizações foram elaboradas segundo as minhas observações, registos em notas de campo e consulta documental, referente ao grupo e ao contexto em si (PCG e PEAG). Dahlberg, Moss e Pence (2003, citados por Pinazza & Fochi, 2018) defendem a documentação pedagógica como um instrumento substancial para a constituição de uma prática pedagógica reflexiva e democrática. Através desta observação e recolha de registos, foi também possível perceber as rotinas inerentes à dinâmica do contexto; as interações que no mesmo surgiam; as atividades dirigidas pela Educadora; as sugestões das crianças, bem como os momentos de brincadeira livre e exploração das áreas da sala de atividades. Deste modo, foi-me possível perceber as bases de interesses das crianças, os seus gostos e necessidades, tanto individuais, como do grupo em geral.

Em fase inicial deste processo de adaptação ao contexto, procurei perceber o tipo de interações que nele sucediam. Comecei por observar de que modo o grupo agia e interagia, tanto entre si como com a equipa educativa e o meio envolvente. Através da observação participante, foi possível perceber o tipo de influência que a Educadora Cooperante tinha no grupo e a sua intenção para com o mesmo.

A qualidade das interações foi visível e evidente, assim como a primazia do cuidado e da procura em privilegiar o *bem-estar* do grupo, sendo este um objetivo sempre presente. Seguindo, como exemplo, o tipo de interações responsivas e afetivas, tentei não remeter as mesmas apenas à minha vontade de as concretizar, mas antes à disponibilidade evidenciada pela criança na sua singularidade e enquanto grupo. Deste modo progressivo, pretendi estabelecer relações de confiança e segurança no caminho

para a construção de vínculos fortes positivos e afetivos com as crianças.

As minhas interações tiveram início na correspondência bidirecional de interações simples, baseadas na satisfação das necessidades básicas e no brincar. Respeitei sempre a preferência de outro adulto por parte de uma ou outra criança para determinada situação, pois que numa fase inicial da PPS II, ainda não me destacava como adulto de referência para o grupo. Com o passar do tempo e com o sentimento de confiança e conforto a aumentar, ampliei também a frequência das minhas interações. Nestes moldes de intervenção, procurei conquistar o meu espaço e, gradualmente, estabelecer uma relação de confiança, respeito e afeto baseada na segurança, fortalecendo a autoestima da criança. Para melhorar a autoestima, priorizei a influência da própria criança na sua vida, dando-lhe o espaço necessário para se autodescobrir, tomar as suas decisões e reforçar a sua autoconfiança.

A valorização da autonomia foi um elemento-chave e intenção para a minha ação; procurei proporcionar momentos que permitissem a criança colocar em prática a sua capacidade de ser autónoma, na realização das suas tarefas diárias. Dei espaço a cada criança para decidir, executar, arriscar e, nesses casos, suportar o erro e desenvolver a sua resiliência para futuras situações. Neste sentido, uma das questões que mais valorizei foi o poder de decisão sobre si próprio e a capacidade de construção do seu próprio percurso de desenvolvimento e aprendizagem. Pretendi, igualmente, alcançar a correta e ponderada gestão do grupo e das suas rotinas. A par da orientação do quotidiano, apropriei-me dos espaços e recursos já existentes no ambiente educativo, bem como de recursos levados por mim para a exploração por parte das crianças (ex: as explorações da fruta, das plantas, dos fantoches, das garrafas e dos livros que levei para a sala de atividades).

Com o objetivo de avaliar a minha prática, fui recolhendo evidências e construindo instrumentos que comprovassem a minha ação. A estruturação destes registos baseou-se na recolha diária de notas de campo, reflexões semanais e, ainda, registos fotográficos das crianças e das atividades e explorações por elas realizadas (cf. Anexo C). As notas de campo tal como os registos fotográficos serviram de apoio, fundamentação e sustentação para a reflexão e avaliação da minha prática. Através destes, mantive o permanente objetivo de melhorar a minha intervenção e fundamentar as minhas escolhas. Tornaram-se, assim, instrumentos de recolha, observação e reflexão privilegiados (Queirós & Rodrigues, 2006). Com a elaboração das reflexões semanais, procurei aprofundar os meus conhecimentos, tanto acerca de temas que na

semana me despertavam interesse e curiosidade, como *inseguranças* e obstáculos. Com a construção destas reflexões e fundamentação dos temas escolhidos, consolidei as minhas conceções e formulei novos pensamentos baseados em autores de relevo. De um modo geral, estes registos permitiram-me recolher e aglutinar evidências significativas sobre o grupo, cada criança, famílias, equipa educativa e sobre a minha prática.

Para um melhor desempenho na ação com o grupo, procurei colocar em prática o ciclo *observação-documentação-avaliação*. Após a observação do grupo que, de acordo com Oliveira-Formosinho (2007), é a base para a planificação educativa, planeei alguns momentos de atividades. Estes foram baseados nos registos que elaborava diariamente, nos interesses e necessidades das crianças e na planificação emergente - *planos do dia*. A avaliação das propostas e das atividades emergentes era desenvolvida diariamente com a Educadora Cooperante em contexto de conversas informais.

As atividades planeadas com e para as crianças abordaram diversos temas, como por exemplo, a alimentação saudável, os direitos da criança, as emoções, a emergência da leitura e da escrita, as plantas, o gelo, o ciclo da batata, os fantoches, as cores, entre outros (cf. Anexo C). Todas as atividades foram planificadas com e para o grande e pequeno grupo, baseadas nas áreas de conteúdo expressas nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância (Silva et al., 2016).

No decorrer da PPS II, prossegui, em conjunto com uma criança deliberadamente selecionada por mim, à elaboração do seu portfólio. Neste, encontram-se expressas as suas áreas de interesse; partilhas; conquistas; bem como, parte do seu desenvolvimento e aprendizagem nos diversos domínios (cf. Anexo C).

Tendo em consideração a minha prática, no decorrer da PPS II, julgo ter correspondido de forma positiva às necessidades do grupo, apostando na criação e consolidação de uma relação pedagógica forte baseada na afetividade. Nesta reta final, considero que, dentro dos objetivos definidos pela PPS II e pelas minhas metas pessoais, correspondi de forma positiva ao que me propus, potenciando o máximo desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Dando por terminada a especificação das minhas intencionalidades e a consequente avaliação das minhas ações, irei apresentar no próximo capítulo deste relatório, a investigação realizada em Jardim de Infância – **“A relação pedagógica: que impacto no desenvolvimento holístico da criança?”**.

3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Após a elaboração dos capítulos referentes à caracterização de uma ação educativa contextualizada e de uma análise reflexiva da intervenção, estabeleço agora uma *ponte* para a problemática da componente investigativa.

Dooley (2002, citado por Meirinhos & Osório, 2010) afirma que a investigação serve o desenvolvimento da teoria; o atingir novos pressupostos conceptuais e a contestação de pré-existentes; a explicação de um determinado envolvimento e a aquisição de soluções e consequente descrição de fenómenos. Assim, considera-se a investigação em educação de infância um *excelente* contributo para a melhoria das práticas, pois que permite ao/à educador/a investigar, recolher evidências e atuar em conformidade com os resultados.

Neste capítulo, é identificada e fundamentada a problemática que emergiu no âmbito da PPS II – ***A relação pedagógica: que impacto no desenvolvimento holístico da criança?*** com a mobilização da respetiva revisão de literatura; de seguida, é apresentado o roteiro metodológico e ético que delineou a minha ação; por fim, são apresentados e discutidos os resultados obtidos.

3.1. Identificação e fundamentação da problemática

Com o objetivo de analisar um tema transversal e pertinente a toda a educação de infância e, em específico, à minha realidade na PPS II, considerou-se a relação pedagógica uma dimensão essencial a ser analisada. Identificou-se que as relações estabelecidas entre as crianças e a equipa educativa eram, de facto, um *bem maior* se de qualidade.

Esta problemática foi surgindo de modo gradual e foi delineada a partir da observação das relações já estabelecidas entre as crianças e os adultos da equipa educativa. Com efeito, tornou-se evidente que uma relação baseada na afetividade promove o respeito e a confiança, tal como é descrito na seguinte nota de campo: “A Li ficou a chorar porque o seu irmão teve de se ir embora, a Educadora pegou-a ao colo para a tentar acalmar. A Educadora falou com a criança calmamente e reconfortou-a, a Li *ficou calma* parou de chorar.” (Nota de campo n.º 19, 25 outubro 2022).

Ao longo da prática, foi-se tornando evidente a definição das relações pedagógicas de carácter afetivo como elementos estruturantes do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Carvalho e Lima (2015) citam a perspetiva Walloniana, na medida em que esta defende a importância da afetividade, da cognição

e da motricidade, pois estas estão associadas ao processo de desenvolvimento da criança nos diversos domínios. Por essa razão, decidiu-se correlacionar a presença de uma relação afetiva *forte, positiva e consistente* entre adultos da equipa educativa/criança com o seu próprio desenvolvimento holístico. Nesse sentido, defini como **objetivos para a investigação**: i) conhecer as conceções da equipa educativa da sala de atividades da PPS II (Educadora Cooperante, Assistente Operacional e Educadora de Educação Especial) sobre a relevância da afetividade na relação pedagógica; ii) analisar o tipo de interações pedagógicas desenvolvidas entre os adultos da equipa educativa e as crianças e iii) analisar o (potencia) impacto da relação pedagógica no desenvolvimento holístico da criança.

De acordo com Monteiro (2017), para que a relação pedagógica se descreva como saudável e positiva, estão implícitos custos e esforços por parte dos/as educadores/as de infância.

3.2. Revisão da literatura

Neste subcapítulo, apresentar-se-á uma revisão de literatura acerca do tema da problemática emergente da PPS II; primeiramente, analisar-se-á a pertinência e relevância das interações entre os adultos e as crianças; de seguida, discute-se o conceito de relação pedagógica, a relevância da afetividade nesta mesma relação, e, por fim, o papel do/a educador/a na relação pedagógica.

3.2.1. Interações – o início das relações

Segundo Fuertes e Luís (2014), o desenvolvimento da criança acontece de forma predominante nos seus primeiros seis anos de vida e tem como denominador comum as *relações*. As mesmas autoras referem a aptidão de o bebé evidenciar a sua capacidade de regulação das interações procurando provocá-las, mantê-las ou interrompê-las através das mais diversas estratégias. Conforme a sua vontade, o bebé conduz as suas interações. Quando pretende mantê-las, demonstra prazer e satisfação através do sorriso, por exemplo. No caso de o bebé pretender colocar termo à interação, poderá estabelecer o seu limite, evidenciando comportamentos que conduzam ao término da mesma, como, por exemplo, o choro (Fuertes & Luís, 2014). Estes processos reguladores de interações permitem ao bebé a construção e solidificação das *relações*,

através da identificação de padrões, nomeadamente a responsividade ou a sua inexistência, o apoio ou desamparo e a aprovação ou desaprovação das suas experiências.

Portugal e Luís (2016) confirmam que a interação adulto-criança se denota, nos seus primeiros anos de vida, como crucial para o seu desenvolvimento saudável. Dias e Bhering (2005) descrevem a interação como uma troca interpessoal entre adulto-criança e criança-criança no seio da qual as funções de ensinar e aprender se constroem. Nomeadamente, a capacidade de criar *relações* por meio das interações.

Ainsworth (1965, citado por Fuertes & Luís, 2014) defende que a criança se sente apoiada numa *relação* de base segura. Nesta mesma relação, o adulto evidencia nas suas interações o carinho e a afetividade, protege e estimula, enquanto apoia a criança na exploração do mundo que o rodeia. Esta relação permite, também, a noção de representatividade e significância no mundo contribuindo, deste modo, para a edificação de uma personalidade confiante e segura (Fuertes & Luís, 2014).

As primeiras relações edificadas entre o bebé e a família serão retratadas nas relações posteriormente criadas em contexto educativo e social. Deste modo, quando as relações precoces se revelam de qualidade contribuem para que a criança construa uma noção de *confiança* em si própria, bem como no mundo que a rodeia. Através desta relação de qualidade de base segura, a criança assume a capacidade de autorregulação. Esta capacidade, segundo Fuertes e Luís (2014), configura-se um fator intimamente relacionado com a *autonomia* da criança e com o seu respetivo processo de aprendizagem. Paiva et al (2018) confirmam que quando as crianças interagem em ambientes seguros, acolhedores e que lhes transmitem bem-estar as crianças exploram e aprendem. Niza (2012) complementa que as crianças aprendem por meio das interações que estabelecem com os seus pares e com os adultos. Por fim, Dewey (2002) confirma que a interação entre adulto-criança se define como a questão central da educação, uma vez que o educador deve gerir os impulsos das crianças, de modo representarem algum valor educativo.

3.2.2. A relação pedagógica

Amado et. al. (2009) distinguem a *relação educativa* de *relação pedagógica*, sendo esta uma concretização da primeira. Amado (2005, citado por Amado et. al., 2009) define *relação educativa* como uma relação de transmissão de conhecimentos

culturais entre dois seres, podendo esta transmissão ser de conteúdos necessários à sobrevivência, como de conteúdos de acréscimo.

Estrela (2002) define a *relação pedagógica* como o contacto interpessoal, sendo este instituído num determinado espaço e tempo e no decorrer de um processo de ensino-aprendizagem, portanto, num ato pedagógico. Esta relação consiste, portanto, num sistema organizado e bastante definido com a clara determinação dos agentes/intervenientes e educador/a-criança-grupo. A relação pedagógica afirma-se no ato da sua intencionalidade de ensinar e de aprender; caracteriza-se por ser uma interação mútua e partilha entre os sujeitos que têm em comum a aprendizagem (Ranghetti, 2013). Posto isto, torna-se imprescindível a edificação de uma relação com bases bastante sólidas no que concerne ao respeito mútuo, à cumplicidade, à reciprocidade e emancipação para a expressão de conhecimentos, saberes e sentimentos (Postic, 1996, citado por Ranghetti, 2013). Nos moldes de uma relação pedagógica bem arquitetada o adulto investe num cidadão autónomo e tanto a criança como o adulto se descobrem, evoluem e edificam as suas estruturas.

Nesta relação pedagógica, importa privilegiar a qualidade das interações, as quais determinam os resultados. Ambas dependem, diretamente, de inúmeros fatores, como as características individuais do adulto e da criança; as relações retiradas ao redor das vivências pessoais e partilhadas; os caminhos e rumos de vida e ambições pessoais (Amado et. al., 2009). No encaminhamento da construção desta relação, a subjetividade exige ao/a educador/a a expressão da ética.

O/A educador/a assume uma responsabilidade alargada nos planos cognitivo, moral e afetivo, pois que adquire um papel de comprometimento na construção do indivíduo, da sociedade e do porvir (Amado et. al., 2009). Neste processo e edificação de uma *relação pedagógica* de qualidade, segundo Amado et. al. (2009), espera-se a máxima honestidade e verdade por parte do adulto na exibição e transmissão de conhecimentos científicos, lógicos e morais, bem como a expressão de comportamentos e atitudes que, segundo Sêco (1997, citado por Amado et. al., 2009), devem revelar os seus valores cívicos, éticos, morais de justiça, de respeito e de reconhecimento do outro.

Amado et. al. (2009) afirmam a importância da materialização de contextos afetivos para a concretização do processo de aquisição de conhecimentos, aprendizagens, emoções, valores e atitudes. Deste modo, Amado et. al. (2009) defendem que o adulto assume uma responsabilidade alargada nos planos cognitivo, moral e afetivo, adquirindo um papel de comprometimento na construção do indivíduo

alicerçada numa educação integral. Neves e Carvalho (2006) afirmam a concepção de que a aprendizagem é facilitada quando a criança investe no processo com prazer, sustentada em relações de base afetiva, bem como quando recebe *feedback* positivo e incentivador. A educação é, portanto, tida como eficaz quando capaz de envolver na sua íntegra as várias dimensões da formação humana tanto ética, como moral, afetiva e cognitiva.

3.2.3. A relevância da afetividade na relação pedagógica

No plano afetivo, Damásio (2000) afirma a importância dos sentimentos e emoções para a consciência do indivíduo, reforçando que estes desempenham um forte impacto na mente. Para LeDoux (2007, citado por Cezar & Jucá-Vasconcelos, 2016), os sentimentos são a consciencialização das emoções. Bock et. al. (2008) reconhecem as emoções como expressões e reações breves de forte intensidade, em resposta a um determinado estímulo, afirmando a existência de uma relação direta entre emoção e a expressão corporal, sendo evidentes reações orgânicas, espontâneas e incontroláveis, na medida em que podemos conter determinada reação física evidente, mas não deixar de a sentir no íntimo. Tal como afirmam Bock et. al. (2008), “podemos “segurar o choro”, mas não conseguimos deixar de “chorar por dentro”, sentindo aquele nó na garganta e, às vezes, tentamos, mas não conseguimos segurar duas ou três lágrimas que escorrem, traindo-nos, demonstrando nossa emoção” (p.167), caracterizando-se estas reações orgânicas como descargas emocionais (Bock et. al., 2008).

Segundo Damásio (2000) as emoções são facilmente reconhecíveis pelos demais, contrariamente os sentimentos afirmam a sua subjetividade, uma vez que são de acesso exclusivo ao próprio indivíduo (Cezar & Jucá-Vasconcelos, 2016). LeDoux (2007, citado por Cezar & Jucá-Vasconcelos, 2016) afirma que o sentimento se define como a consciencialização da emoção.

Sobre o conceito de *afetividade*, este, segundo Amado et. al. (2009), distingue-se como detentor de diversos significados, sendo, portanto, polissêmico. Ainda que estes se evidenciem como noções análogas, variam entre a aproximação ao conceito de sentimento de apego e de ternura, à relação de cuidado e de ajuda, empatia, amizade, afeto, amor e carinho. Magalhães (2011) afirma que a afetividade tem a sua expressão representacional por meio do sentimento. O mesmo autor apresenta a definição do conceito de afetividade, apoiado na capacidade e disposição do ser

humano de se permitir afetar, tanto por agentes externos como internos, podendo estes serem transmissores de sensações agradáveis ou desagradáveis.

Leite e Tagliaferro (2005, citados por Amado et. al. 2009) reiteram que é por meio da afetividade que o indivíduo se propõe à aquisição de sistemas simbólicos e culturais, completando, deste modo, a atividade cognitiva e viabilizando o seu progresso de desenvolvimento através dos desejos, intenções e motivações próprias.

Apoiados nas perspectivas de Wallon (1968) e Vygotsky (1998) Amado et. al. (2009) concluem que os processos cognitivos e afetivos interagem e influenciam-se reciprocamente. Nesta mesma linha de pensamento, Magalhães (2011) complementa que, no ato educativo - presente na relação pedagógica, a afetividade desempenha o papel de elemento facilitador do processo de ensino-aprendizagem, assegurando o bem-estar de todos os intervenientes, não se resumindo estes apenas à criança e ao adulto, mas sim a todo o grupo de crianças e a toda a equipa educativa. Deste modo, a relação afetiva criada entre todos estes indivíduos adquire contornos de relevo, tanto na formação das bases da personalidade da criança, como no estilo de relações que a mesma escolhe assumir ao longo da sua vida (Magalhães, 2011).

Segundo Ferreira e Ribeiro (2019) é possível concluir que a apetência para aprender está intimamente associada às experiências afetivas vivenciadas pela criança. Os mesmos autores referem que no seio de uma educação baseada na afetividade é facilitado o processo de ensino-aprendizagem. Por meio da relação afetiva, é possível também estimular a criança que apresenta dificuldades na aprendizagem, quer por motivos patológicos quer por motivos intrínsecos ou extrínsecos.

Ferreira e Ribeiro (2019) evocam três autores que trabalham o tema da afetividade sob idênticas perspectivas, sendo eles: Vygotsky, Wallon e Piaget. Os mesmos defendem, segundo Ferreira e Ribeiro (2019), a emoção e a afetividade como fatores inatos do indivíduo, evidenciando-se como forma de expressão dos sentimentos.

Vygotsky afirma nas suas pesquisas que as dimensões cognitiva e afetiva estão na base do desenvolvimento da criança, sendo através das suas experiências e da interação com os diferentes atores sociais, que a mesma compreende os processos envolvidos na construção do conhecimento.

Wallon declara nos seus estudos, tal como Vygotsky, que a interação social é um elemento fundamental para a construção do indivíduo. Wallon salienta que o desenvolvimento sensório motor é intimamente influenciado pela qualidade da experiência afetiva vivenciada pela criança. A *teoria walloniana* defende a importância

da afetividade para a construção integral da criança, tanto a nível biológico como social e do conhecimento, considerando-a uma ferramenta para a sobrevivência.

Piaget constata que a afetividade ocupa um papel de relevo no desenvolvimento da inteligência sensório e motora, assumindo-se como um instrumento regulador. Piaget afirma a expressão da afetividade através da ludicidade. Posto isto, através do brincar a criança tem a oportunidade de desenvolver as suas estruturas cognitivas pelo meio da sua imaginação, criatividade, emoção e humor, bem como pelo meio de interações sociais que ocorrem no brincar. Para Piaget, os sentimentos impulsionam a ação considerando a afetividade elemento fundamental para a construção da inteligência, através do interesse e da motivação.

3.2.4. O papel do/a educador/a na relação pedagógica

Para o estabelecimento de uma relação *saudável*, seja ela de que natureza for, será necessário o investimento no autoconhecimento. Na relação pedagógica, esta necessidade não é exceção. Existe, portanto, a necessidade o/a educador/a se conhecer e de ter espaço para conhecer o outro investindo, numa primeira instância, num trabalho autónomo de autoconhecimento. Stanislav Grof (1987, citado por Neto & Franco, 2010) afirmou a inevitabilidade do processo de autoconhecimento para o avanço da sociedade. O psiquiatra constatou que o autoconhecimento abre portas para o processo de partilha, de avanços e de recuos entre os indivíduos que interagem.

Posto isto, o/a educador/a enquanto modelo para o seu grupo deverá assumir um papel baseado no compromisso social, procurando estimular o seu desenvolvimento pessoal, o da criança individual e do coletivo, através de uma postura *harmoniosa*, *afetiva* e baseada no respeito mútuo, na fomentação da cumplicidade, da reciprocidade e na promoção da liberdade de expressão de conhecimentos e sentimentos (Ranghetti, 2013). Ferreira e Acioly-Régner (2010) referem que o educador se constitui como potencializador do desenvolvimento da criança. Posto isto, cabe ao educador reconhecer as capacidades das crianças e propiciar-lhes oportunidades que lhes permitam desenvolver a sua autonomia, a capacidade de tomada de atitudes cooperativas, a solidariedade e a democratização das oportunidades (Ranghetti, 2013).

Segundo Ranghetti (2013), o/a educador/a necessita de entrar no mundo da criança, aceitar as suas dissimilaridades, apoiar a capacidade individual e oferecer um ambiente *rico* e *estimulante*. A autora completa que é neste tipo de contexto que é

traçado o caminho no desenvolvimento nos campos afetivo, cognitivo, social e intelectual (Ranghetti, 2013).

Um/a educador/a *afetuoso/a* participa na construção de uma criança *confiante, segura* e com *elevada* autoestima. Procura, através de gestos afetivos, da comunicação e da aproximação aos interesses da mesma, envolvê-la e fazê-la participar no ato educativo (Ranghetti, 2013), tornando esta relação regida pela parceria, viabilizando a aquisição de conhecimentos cognitivos baseados num processo de troca e de acrescento mútuo. Ranghetti, (2013) conclui que o/a educador/a deve assumir uma postura *humilde*, na medida em que se sente predisposto/a a mostrar-se na sua totalidade; em participar e observar; em aceitar as suas incorreções e imperfeições; em trocar experiências e aprender também com as crianças; demonstrar abertura na sua comunicação e escuta e primar pelo diálogo e pelos gestos afetivos (Ranghetti, 2013).

Ferreira e Ribeiro (2019) concluíram que a afetividade se define como um estado psicológico que realiza um papel de destaque no desenvolvimento do sujeito através das suas relações sociais. Deste modo, o educador/a deve preocupar-se em tornar o ambiente educativo acolhedor e promotor de alegria e bem-estar, com vista a proporcionar à criança estabilidade emocional para que esta se possa desenvolver quer ao nível afetivo, cognitivo, social, intelectual, sensório motor, estético, ético e moral. Ferreira e Ribeiro (2019) afirmam que, na relação pedagógica educador-criança, é fundamental a afetividade, uma vez que a aprendizagem ocorre no seio das relações sociais. Ferreira e Ribeiro (2019) afirmam, ainda, que as aprendizagens ocorrem por meio de elogios que encorajam, verificam e validam a ação da criança emprestando-lhe sensações de confronto e confiança.

3.3. Roteiro metodológico e ético

Antes de dar início à realização da presente investigação - **A relação pedagógica: que impacto no desenvolvimento holístico da criança?**, foi necessário elege o método, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados a mobilizar, de forma a dar resposta às **questões** que pretendia ver respondidas: *i) quais as conceções da equipa educativa da sala de atividades da PPS II (Educadora Cooperante, Assistente Operacional e Educadora de Educação Especial) sobre a relevância da afetividade na relação pedagógica e no desenvolvimento holístico das crianças?; ii) quais as interações que ocorrem na sala E entre adulto-criança e iii) qual o (potencia) impacto da relação*

pedagógica no desenvolvimento holístico da criança?. No sentido de poder responder a estas questões, defini os seguintes **objetivos de investigação**: i) conhecer as concepções da equipa educativa da sala de atividades da PPS II (Educadora Cooperante, Assistente Operacional e Educadora de Educação Especial) sobre a relevância da afetividade na relação pedagógica; ii) analisar o tipo de interações pedagógicas desenvolvidas entre os adultos da equipa educativa e as crianças e iii) analisar o (potencia) impacto da relação pedagógica no desenvolvimento holístico da criança.

Com o objetivo de dar início à investigação, foi necessário conhecer e compreender a realidade do contexto de PPS II para, posteriormente, se perceber em que medida o tipo de relação estabelecida entre a criança e o adulto influencia (ou não) o seu desenvolvimento e aprendizagem.

A observação do contexto decorreu no seu ambiente natural e foi baseada em processos de análise e interpretação de dados (Coutinho, 2013). Optou-se por orientar a investigação através da metodologia **estudo de caso**, por permitir ser de carácter descritivo e intensivo direccionado para o estudo de fenómenos sociais complexos (Yin, 1993, Stake, 1999 & Rodríguez et al., 1999 citados por Meirinhos & Osório, 2010). O objetivo da adoção deste método traduz-se na tentativa de compreender o fenómeno através da particularização, ainda que a situação permita a generalização para outros casos (Coutinho & Chaves, 2002).

Yin (2003) evidencia como ponto forte do estudo de caso as diversas possibilidades de utilização de diversas fontes de evidências, nomeadamente: documentação; registos em arquivos; entrevistas; observações diretas; observação participante e artefactos físicos.

No que diz respeito às **técnicas** utilizadas para a recolha de dados, foram selecionadas de acordo com a sua adequação ao método utilizado, no sentido de facilitar a análise dos dados. Neste sentido, no presente estudo de caso, optou-se por recorrer à **observação participante e não participante**, à **análise documental** e as **entrevistas**. As observações encontram-se expressas em registos diários, como, por exemplo, em **notas de campo** e **reflexões**. As notas de campo revelaram-se de primordial importância na ilustração de determinadas situações que ocorreram na prática e que foram evocadas no presente relatório para a fundamentação da problemática. De acordo com Queirós e Rodrigues (2006), as notas de campo assumem-se como ferramentas imprescindíveis para a anotação das observações e

reflexões resultantes da pesquisa vivenciada. A análise documental contextualiza o caso e acrescenta informações pertinentes que validam as evidências de outras fontes (Meirinhos & Osório, 2010). No decorrer da análise documental, foram consultados o Projeto Curricular de Grupo, o Projeto Educativo do Agrupamento e o sítio eletrónico da Instituição. Segundo Yin (2003), as entrevistas são nomeadas como uma das técnicas mais significativas para o estudo de caso, uma vez que enfocam exatamente o tópico do mesmo. Na perspetiva de Máximo-Esteves (2008), as entrevistas oferecem a oportunidade de conhecer o que o entrevistado pensa e sabe acerca do tema.

Através da utilização destas técnicas, foram desenvolvidas linhas convergentes de investigação que se constituem num processo de **triangulação dos dados**. Segundo Stake (1999), este processo de triangulação permite a convergência de múltiplas perspetivas com o objetivo de clarificar significados. As diversas observações podem constituir-se úteis na interpretação por parte do investigador dos dados obtidos.

Para a realização de algumas das técnicas anteriormente mencionadas, foram construídos **instrumentos de recolha de dados**, tais como os guiões das entrevistas realizadas à equipa educativa, bem como um guião orientador da conversa individual e informal com as crianças da sala E (cf. Anexos G, H, I e J). Estes guiões foram construídos com o objetivo de obter as informações relativas às conceções das participantes sobre o tema da investigação, nomeadamente as interações estabelecidas, a relação pedagógica adjacente; a importância atribuída à afetividade nestas mesmas relações, e, ainda, o modo como a relação pedagógica baseada na afetividade influencia, ou não, o desenvolvimento holístico da criança. Depois de realizar as entrevistas que foram gravadas em áudio com a devida autorização por parte das entrevistadas, seguiram-se as respetivas transcrições (cf. Anexos K, L e M), bem como as anotações retiradas das conversas informais estabelecidas com as crianças acerca do tema (cf. Anexo N).

No decorrer do processo investigativo, as técnicas que prevaleceram foram a observação participante e não participante e as entrevistas, pois permitiram-me, de forma preeminente, manter a realidade dos factos, não interferindo na natureza dos resultados. Limitei-me a observar e a registar, de forma extensiva, o que sucedia tal como no momento das entrevistas em que apenas transcrevi as respostas das entrevistadas. Neste processo, foi fundamental o cruzamento dos resultados obtidos com a revisão de literatura, pois esta permitiu-me fundamentar e justificar os dados obtidos.

No que às **questões éticas** diz respeito, no decorrer da investigação e da própria intervenção profissional, estas foram delineadas tendo em consideração o superior interesse da criança e a constante procura de promoção do seu bem-estar, respeitando sempre, também, a equipa educativa e as famílias. Com o objetivo de assegurar o cumprimento da ética e a aquisição de uma postura profissional *correta e íntegra*, estruturei um roteiro ético (cf. Anexo O). Este foi baseado na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2011) e nos *Princípios Éticos e Deontológicos presente no Trabalho de Investigação com crianças*, definidos por Tomás (2011).

Tomada a minha decisão relativamente ao tema para a investigação, decidi, numa conversa informal, comunicá-lo à Educadora Cooperante da PPS II, com o objetivo de auscultar a sua opinião sobre o tema do estudo. A Educadora concordou com a minha decisão e mostrou-se disponível para me apoiar no restante percurso. Na fase seguinte, centrei-me na definição de objetivos e no delineamento do esboço da investigação, de modo a ter um documento pelo qual me poderia guiar no decorrer da mesma. Depois, dirigi às famílias um consentimento informado para a investigação, no qual as informei sobre o tema, os objetivos e as questões presentes no guião da conversa informal, com cada uma das crianças.

3.4. Apresentação e análise dos resultados

3.4.1. Concepções da Educadora Cooperante, da Educadora de Educação Especial, da Assistente Operacional e das crianças face à problemática

Neste capítulo, serão apresentadas e analisadas as concepções dos adultos da equipa educativa face à problemática apresentada. Com o objetivo de auscultar as concepções da Educadora Cooperante, da Educadora de Educação Especial e da Assistente Operacional, foi essencial questioná-las acerca das interações e da relação pedagógica que estabelecem com as crianças, a importância atribuída à afetividade nestas mesmas relações e, ainda, o modo como a relação pedagógica baseada na afetividade influencia, ou não, o desenvolvimento holístico da criança. Para tal, foram analisadas as transcrições das referidas entrevistas (cf. Anexos K, L, M e N), bem como as conversas com as crianças e ambas foram posteriormente tratadas numa tabela de análise categorial (cf. Anexos P e Q). A revisão de literatura revelou-se

fundamental para a construção de um referencial teórico que me permitiu defender e fundamentar a minha ação.

No que concerne à análise das entrevistas, considerei necessário conhecer, em primeira instância, o tipo de interações que ocorriam na sala E para, posteriormente, analisar as concepções acerca das relações que a partir delas se estabelecem. Quando questionada acerca das **interações**, a Educadora Cooperante afirma que “as solicitações ainda são muito de queixinhas. (...) Também o caso de beber água, o caso de assoar o nariz, (...) da questão da higiene que eles ainda necessitam, ainda precisam muito da ajuda nestas questões funcionais”; completando que “nós respondemos mediante aquilo de que somos capazes”. (Excertos da entrevista à Educadora Cooperante). A Educadora de Educação Especial afirma que as interações que estabelece com o grupo de crianças da sala E são diversas: “desde virem a correr dar-me um beijinho e um abraço, pedirem ajuda para qualquer coisa. (...) trabalharem comigo, chamarem-me para ver um trabalho deles, contarem-me uma novidade, as coisas todas do dia-a-dia...”. (Excertos da entrevista à Educadora de Educação Especial). A Assistente Operacional referiu que interage com as crianças “quando percebem que nós precisamos de ajuda, quando precisam de pedir alguma coisa, quando precisam de atenção e mimos”. (Excerto da entrevista à Assistente Operacional). A Educadora Cooperante ressalta o sentido bidirecional das interações defendendo que: “às vezes, temos de ser nós a ir ter com eles, para perceber o que é que eles querem, o que é que aquela criança precisa, se precisa de falar, ou se precisa do adulto, ou precisa de ajuda, mas não está a conseguir”. (Excerto da entrevista à Educadora Cooperante).

Quanto à **responsividade das interações por parte do adulto**, a Educadora Cooperante afirma que, quando as crianças “precisam e vêm pedir ajuda, quanto mais canalizamos a atenção e dizemos “pede ao teu amigo” mais isto se dissipa, mas é bom que eles percebam que o educador está a esse nível, sempre de ajudar”. (Excerto da entrevista à Educadora Cooperante). A Educadora de Educação Especial acrescenta ainda que: “uma criança que sente que é ouvida é uma criança que fica mais segura, que continua a perguntar”. (Excerto da entrevista à Educadora de Educação Especial). A Educadora Cooperante defende a estimulação das interações, não só entre adulto-criança, mas também entre os pares:

Depois, os pares entre si, também é muito importante, eles perceberem que podem contar com os pares para qualquer questão. Quando nós dizemos

“*vai conversar com o teu amigo, se precisares da minha ajuda, eu estou aqui, mas resolve*”, é ensinar a descentrar a colocar-me no lugar do outro e a dar espaço aos dois para serem ouvidos. (Excerto da entrevista à Educadora Cooperante).

A Educadora de Educação Especial defende a posição do **adulto como modelo** para o desenvolvimento da matriz social da criança sustentando que: “como nós os tratamos, eles vão tratar os outros e, muitas vezes, nós vemos nas interações entre eles um espelho de expressões que nós usamos e, por vezes, isso é um alerta”. (Excerto da entrevista à Educadora de Educação Especial). A Assistente Operacional assume a mesma perspetiva, defendendo que “eles tentam sempre imitar o que o adulto faz, é mesmo assim. Se não transmitirmos o bom, eles também não o vão transmitir”. (Excerto da entrevista à Assistente Operacional).

Considerarei também pertinente escutar as conceções da equipa educativa relativamente ao que apontam como **elementos facilitadores para a edificação de uma boa relação pedagógica**. A Educadora Cooperante afirma ser essencial o respeito e o espaço para agir e ser: “na verdade, é o respeito por todos. E, este, vai-se construindo com muita inclusão, com o “*faz parte*””. (Excerto da entrevista à Educadora Cooperante). A Educadora de Educação Especial acrescenta que uma *boa* relação pedagógica é fomentada através do “respeito, o ouvirem-se, o respeito pelas várias opiniões, pelo papel de cada um nessa relação e nessa construção e a comunicação e a afetividade”. (Excerto da entrevista à Educadora de Educação Especial). A Assistente Operacional indica como elementos facilitadores “o carinho e a atenção que lhes damos e que eles também nos dão a nós”. (Excerto da entrevista à Assistente Operacional).

Quando questionada sobre a **importância da relação pedagógica**, a Educadora de Educação Especial afirma: “É uma relação muito dual, (...) que tem de ser tudo muito construído” e complementa: “a relação é tudo, acho que é fundamental criar aqui uma relação, uma empatia muito grande para se conseguir ter retorno e ter resposta”. (Excerto da entrevista à Educadora de Educação Especial).

A questão da **segurança** na relação pedagógica foi referida, por parte da Educadora de Educação Especial, como elemento promotor do desenvolvimento e bem-estar da criança:

À medida que estão seguros, vão conseguindo ampliar o seu campo de ação, as suas redes, aquilo que conseguem fazer para além daquilo que já

sabiam, sair da sua zona de conforto, arriscar mais, explorar, inventar, supor, formular hipóteses, fazer experiências, e daí partir as experiências, explicar aos outros, é uma construção sempre, uma rede cada vez mais alargada. (Excerto da entrevista à Educadora de Educação Especial).

A Educadora de Educação Especial acrescentou, ainda, que “uma criança feliz é uma criança que investe”. Por seu lado, a Assistente Operacional afirma que a segurança adquire contornos de relevo como base para o estabelecimento da relação pedagógica: “acho que nós temos de dar tudo o que temos, para eles sentirem segurança também. Porque é só com segurança que eles conseguem crescer e pensar o correto”. (Excerto da entrevista à Assistente Operacional). Esta profissional de educação confere igual importância à confiança oferecida à criança defendendo que “temos de lhes dar confiança, porque cada pessoa pensa de sua maneira, eles têm a sua e nós temos de dar aquela confiança para eles crescerem”. (Excerto da entrevista à Assistente Operacional).

A Educadora Cooperante atribuiu uma importância significativa relativamente à **autoestima** da criança através do estabelecimento da relação pedagógica baseada na afetividade que, por sua vez, se evidencia nas suas capacidades cognitivas: “se a criança tem essa capacidade de autoestima, ela depois vai desenvolver outras competências de uma forma muito mais confiante, o que vai repercutir no seu desenvolvimento académico”. (Excerto da entrevista à Educadora Cooperante).

Ainda no que se refere às **conceções a respeito da relação pedagógica**, a Educadora de Educação Especial declara que a criança, quando confrontada com uma **relação de qualidade**, é promovida “a autonomia, a confiança e, a partir daí, a construção do seu próprio saber que é o que eu acho fundamental na própria educação”. (Excerto da entrevista à Educadora de Educação Especial). A Educadora Cooperante evidencia que, na relação com a criança, é igualmente importante a definição de limites, referindo que

acho que é muito importante o balizamento, são muito importantes os limites. A criança tem de ter limites para perceber que eles existem, que tem de os conhecer e saber que ela não pode fazer tudo o que quer. A vida não é isso, crescer não é isso, a criança precisa de ser balizada. (Excerto da entrevista à Educadora Cooperante).

A Assistente Operacional referiu esta mesma necessidade, defendendo que “temos de chamar à atenção, mas ser muito carinhosos”.

Considerei fundamental perceber, de acordo com as conceções da equipa educativa, a importância conferida à **afetividade** nesta relação. No que se relaciona com as opiniões das duas educadoras, a Educadora Cooperante afirma: “a educação de infância tem lugar e espaço para a afetividade por si só”, acrescentando que “a verdade é que é a parte emocional, é a parte afetiva, é a parte relacional que transforma a criança enquanto ser capaz das suas capacidades e do seu amor próprio”. (Excerto da entrevista à Educadora Cooperante). A Educadora de Educação Especial acredita que, quando a relação afetiva for mais estável, tudo começa a descontrair e tudo começa a ficar seguro e, só esta segurança e esta relação livre dá espaço para outras aprendizagens”. (Excerto da entrevista à Educadora Educação Especial). As Educadoras não deixaram de referir a **valorização do papel da criança** nesta relação, afirmando que: “a criança é um ser que precisa de ser respeitado” (Excerto da entrevista à Educadora Educação Especial). Como tal “é este acreditar que a criança tem potencial, que a criança tem capacidade, que tem de ser valorizada enquanto ser, como pessoa” (Excerto da entrevista à Educadora Cooperante). A Educadora de Educação Especial acrescenta a sua conceção da igualdade de importância de papéis entre adulto e criança: “a relação é tudo, a relação, a afetividade, o respeito, porque todos somos muito iguais, eu penso que muito é importante os miúdos terem a noção de que nós somos como eles”. (Excerto da entrevista à Educadora Educação Especial).

No que diz respeito à questão que procurava compreender quais as características de um **adulto/educado/a afetivo/a**, dirigi esta questão com o intuito de me levar a refletir acerca da minha própria postura e percurso traçado no decorrer da minha prática. Na perspetiva da Educadora Cooperante, o **adulto/educado/a afetivo/a** é “aquele que percebe que o toque é importante, aquele que percebe que o abraço muitas vezes acalma e reconstrói, aquele que percebe que um beijo é importante, aquele que se baixa muitas vezes para escutar segredos”. (Excerto da entrevista à Educadora Cooperante). A Educadora de Educação Especial corrobora esta perspetiva, afirmando que o **adulto/educado/a afetivo/a** é

principalmente uma pessoa que respeita, que fala dos seus sentimentos, que tem uma relação próxima com a criança (...) e que sabe ouvir também a criança, e ajudá-la a falar sobre os seus sentimentos, sobre as suas

preocupações, sobre todas as coisas que envolvem o dia a dia e a vida da criança. E que mostra, que gosta, que se preocupa e que diz à criança que ela é importante para ela e que é fundamental nesta dinâmica. (Excerto da entrevista à Educadora de Educação Especial).

Ao finalizar a análise dos dados obtidos, verifica-se que as interações que ocorrem na sala E são frequentes e responsivas, baseadas na resposta às necessidades funcionais das crianças, no afeto, no carinho, nas partilhas e, ainda, fortalecidas através da entreaajuda. Deste modo, através dos dados recolhidos e da minha observação do próprio contexto, foi possível concluir que, a partir das interações responsivas e constantes entre os intervenientes na ação pedagógica, são construídas relações afetivas *seguras* e alicerçadas no respeito.

As entrevistadas evidenciaram, através das respostas dadas que, quando a relação pedagógica assume um carácter coeso e fundado na afetividade, esta oferece à criança a oportunidade de se desenvolver a nível da sua autonomia, da sua liberdade, segurança, confiança, autoestima, amor próprio, da construção do seu próprio saber, da sua capacidade de autorregulação a nível sócio emocional, bem como a capacidade de assumir escolhas. A equipa educativa refere que tal apenas é possível quando existe *empatia, empenho; tempo dedicado; respeito pelo ritmo da criança; escuta das suas necessidades e ideias*, que culmina na troca mútua de carinho e atenção.

Depois de analisadas as respostas que espelham as conceções da equipa educativa, é evidente a importância oferecida à afetividade na gestão da relação pedagógica. As conclusões apontam para a afirmação de que, quando é estabelecida uma relação pedagógica baseada na afetividade, a criança está em plenas condições para se desenvolver nos diversos domínios - sócio emocional, motor e cognitivo, no sentido em que se sente *segura* e *confiante* para efetivar as suas experiências e construir o seu próprio conhecimento. As entrevistadas atribuem, ainda, importância ao sentido bidirecional da relação adulto-criança e criança-adulto e nomeiam este último como modelo para as relações sociais estabelecidas entre os pares.

Em modo de conclusão e de acordo com as perspetivas de todas as entrevistadas, a afetividade na relação pedagógica é essencial na medida em que permite à criança desenvolver o seu ímpeto exploratório, ou seja, o seu desejo inerente de descobrir o mundo que a rodeia, e, deste modo desenvolver-se de forma holística. Segundo as conceções da equipa educativa, a afetividade permite, ainda, fomentar uma

relação pedagógica *segura*, de natureza *apoiantes* e dedicada à criança na sua forma individual e em grupo.

Por fim, a equipa educativa conclui que é a componente relacional, emocional e afetiva que contribui para o fortalecimento do amor próprio e da autoestima da criança, o que irá permitir o desenvolvimento das suas capacidades, contribuindo para a construção do próprio conhecimento e aquisição de saber.

3.4.2. A relação através da afetividade

Desde o início da minha prática, enquanto estagiária, constatei que a emoção era elemento protagonista desta “jornada”. Neste caminho, não seria possível um percurso *sereno* sem a plena gestão das emoções e sentimentos do adulto e da criança em interação. No seio dos primeiros contactos com as crianças, em ambiente educativo, adquiri a percepção de que um elemento comum que se caracterizava como unificador e estreitador dos laços era a afetividade.

Amorim e Navarro (2012) abordam a **afetividade** na perspetiva da pedagogia e assumem a consideração das **emoções** para a expressão da mesma, sendo ambas acompanhadas de reações e de sentimentos. Iniciei o meu percurso, precisamente, por privilegiar a expressão das emoções, tanto da minha parte, como através da criação de momentos de um para um para as partilhas das próprias crianças. Foi nestes moldes que iniciei as minhas primeiras **interações** com as mesmas. Mantive, no decorrer das mesmas, a perspetiva do adulto como modelo para a criança, pelo que tive sempre em atenção o meu modo de atuação e de gestão das situações. Optei por ser sempre *transparente*, evidenciando, por exemplo, quando sentia alegria ou tristeza. Ao expressar as minhas emoções, pretendia deixar a criança à vontade para se permitir expressar, de acordo com a sua emoção ou sentimento, sem se sentir constrangida e/ou reprimida.

Para Wallon (1986, citado por Amorim & Navarro, 2012), as emoções assumem um papel predominante no desenvolvimento do indivíduo, sendo através delas que as crianças exteriorizam as suas necessidades e ambições. Deste modo, procurei aproximar-me das crianças pelo meio das minhas interações baseadas no amor e no afeto para a criação de uma relação pedagógica sustentada na afetividade: “O L estava a chorar porque queria a sua mãe; dei-lhe um abraço e expliquei-lhe que é normal ele sentir-se triste por sentir saudades da sua mãe” (Nota de campo N.º 28, 04 novembro

de 2022). Assim, pretendi contribuir para uma relação pedagógica baseada, essencialmente, na afetividade que, como referem Amorim e Navarro (2012), constitui um domínio funcional de extrema importância, para a vida social e emocional da criança. Através desta relação, pretendi revelar *cuidado* e *carinho* por alguém que prezo demonstrando a cada criança a sua importância e espaço no mundo em que vive.

Através de momentos de atividades e brincadeira, quer de um para um, em pequeno ou em grande grupo, propicie condições para que a afetividade se fosse construindo através das interações. Como refere Magalhães (2011), é por meio destes momentos que são fomentadas as mais diversas atitudes de respeito, lealdade, diálogo, atenção, segurança, reconhecimento e justiça. Seguidamente, evoco notas de campo que comprovam os vários tipos de interação pelas quais orientei a minha prática para que fosse possível o estabelecimento da relação pedagógica:

Interação individual: “O A *demonstra* ser uma criança um pouco mais *reservada* e eu percebi que ele queria que eu interagisse com ele. Perguntei-lhe se o podia ajudar a dividir os ursos pelas diferentes cores; o A respondeu afirmativamente. (Nota de campo n.º 9, 19 outubro de 2022).

Interação em pequeno grupo: “Durante a manhã, retomei com o pequeno grupo de crianças o projeto que iniciámos na semana anterior. (...) Depois desta conversa na sala, fomos ao espaço exterior observar e tocar nas folhas das árvores e nas plantas.” (Nota de campo n.º 32, 08 de novembro de 2022).

Interação em grande grupo: “Estávamos todos no ginásio para tirar as fotografias; enquanto esperávamos, montei um circuito de cordas e obstáculos para serem ultrapassados. Com a ajuda da E., exemplificámos todo o percurso ao grande grupo.” (Nota de campo n.º 37, 09 de novembro de 2022).

Através da valorização desta relação, consegui envolver e *contagiar* as crianças para a participação nas reuniões de grupo, em atividades e tarefas do dia a dia. O Jc era uma criança que me ofereceu alguma resistência no período inicial de PPS. As primeiras interações com a criança baseavam-se em tentativas frustradas de o acalmar

ou de tentar que fizesse algo que eu lhe pedisse diretamente. O Jc é uma criança com NEE e, neste caso, foi evidente a influência positiva da relação afetiva que estabelecemos. Esta permitiu, essencialmente, abrir portas para o respeito, atenção, reconhecimento e segurança (Magalhães, 2011), como delineado na seguinte nota de campo:

O Jc está finalmente a aceitar-me como membro integrante da sua rotina e do próprio quadro de adultos da sala. O Jc estava sentado no lado oposto da mesa e levantou-se para vir ter comigo, puxando-me para eu me levantar; disse-lhe que, naquele momento, estava ali sentada e que íamos continuar a reunião. O Jc aceitou o que eu lhe disse e foi buscar a sua cadeira, sentando-se ao meu lado. Encostou-se várias vezes a mim procurando algum conforto e contacto físico. O Jc queria também que eu lhe desse algo que estava em cima da mesa e, para isso, pegou na minha mão e levou-a até ao seu carrinho; depois, ficou a segurar a minha mão no seu colo até ao final da reunião. (Nota de campo n.º 53, 29 de novembro de 2022).

O estabelecimento desta relação afetiva permitiu também ao Jc desenvolver a sua confiança para arriscar ao nível da sua motricidade. Tal como é referido na nota de campo seguinte, a criança estava a *sentir-se entusiasmada e segura* para arriscar a nível motor sentido que tinha a minha supervisão e da Educadora, caso precisasse de ajuda:

O JC começou por explorar um banco, subindo-o e descendo-o e foi acrescentado mais bancos repetindo o exercício; quando terminaram os bancos, colocou algumas almofadas. Durante esta exploração, o JC olhava para mim e sorria a cada banco e almofada que conseguia ultrapassar. (Nota de campo n.º 30, 7 de novembro de 2022).

Com o decorrer da PPS II, foi evidente a influência positiva da relação pedagógica baseada na afetividade para a exposição e gestão de emoções e sentimentos por parte das crianças. O Da foi uma das crianças com quem demorei mais tempo a desenvolver uma relação afetiva; no entanto, a criança sentiu-se *confiante* e

segura para me expor o que sentia. O grupo estava a fazer uma ilustração daquilo que gostariam de receber no Natal. Ao terminar o seu desenho o Da. quis mostrar-mo explicando-me o que nele continha:

A chuva que o pai do céu tinha mandado porque estava triste; a criança desenhou a mãe, o pai, desenhou-se a si e um coração no meio da folha e, ainda, o Jl. E eu perguntei-lhe: “*Então, e o que é que tu queres receber no Natal?*” O Da respondeu que queria o amor, mas que não sabia desenhar o amor. Eu disse-lhe que ele tinha ali desenhado tudo o que era o amor. No final da conversa, o Da abraçou-me. (Nota de campo n.º 70, 16 de dezembro de 2022).

Ainda no que se relaciona com a facilidade em expor os sentimentos e emoções, recorro à seguinte nota de campo:

O A queria sentar-se perto de mim, mas naquele momento, não tinha espaço e eu tive de lhe pedir para se sentar de novo no seu lugar. O A insistiu, eu expliquei-lhe que não podia ser. Mais tarde, tornou a insistir, levantando-se várias vezes durante a reunião para me pedir para se sentar ao meu lado. Eu tornei a explicar que não era possível e o A forçou a sua permanência e começou a chorar. (...) No momento de atividades da tarde, o A. fez um desenho de um menino a chorar e veio mostrar-me. Eu acolhi-o e disse-lhe que não faz mal nenhum, por vezes, sentirmos tristeza. (Nota de campo n.º 57, 02 de dezembro de 2022).

Esta nota de campo expõe uma situação na qual o A teve a capacidade de se adaptar e gerir a sua emoção que, mais tarde, se efetivou num sentimento de tristeza. Embora a criança se tenha sentido desta forma por minha causa, sentiu-se *confortável* e *segura* para me vir confrontar com o que estava a sentir. O A demonstrou, assim, a sua capacidade de expressão, quer através da comunicação oral, quer através do desenho, pois a criança representou-se a chorar no autorretrato que fez.

Apoiado nas pesquisas de Wallon (1968) e Vygotsky (1998), Magalhães (2011) sustenta que a componente afetiva e cognitiva está interrelacionada. Através desta

Íntima relação, o autor justifica que a vertente afetiva das relações pedagógicas influencia a mente e provoca aprendizagens significativas, envolvendo a criança no gosto de aprender e orgulho nos seus resultados. Deste modo, o desenvolvimento de atividades, de acordo com os interesses das crianças, evidenciou-se como ferramenta fundamental de aquisição de conhecimento:

Após a comunicação ao grupo, fomos expor o cartaz do projeto realizado no âmbito da PPS II fora da sala – cf. figura 1, na página seguinte. Quando passou uma professora do 2.º ano do primeiro ciclo, a I interpelou-a e disse-lhe: “*Olha, fomos nós que fizemos*”. Observação: A I e o Du demonstraram *bastante orgulho e entusiasmo* no seu trabalho. (Nota de campo n.º 63, 07 de dezembro de 2022).

Figura 1.

Momento de afixação do cartaz do projeto realizado no âmbito da PPS II.



Esta relação de afeto contribuiu para atividades que desenvolvi com o grupo de crianças. Jesus (2008) afirma que a identificação da criança com o/a educador/a define-se pela satisfação obtida na própria relação estabelecida. Através do desejo de partilha e identificação, as crianças quiseram voluntariamente juntar-se a algo que eu estava a fazer. Sem dirigir propriamente uma atividade, comecei a construir uma marioneta de

vara e o H observou e questionou-me o que eu estava a fazer; eu expliquei-lhe e o H, a La e a E ouviram e quiseram participar também na atividade. Em pequeno grupo, construímos marionetas e apresentámos o teatro a todos os grupos do JI. Esta atividade foi *bastante significativa* para as crianças envolvidas, principalmente para o H que se caracteriza por *ser um pouco tímido* e por *ter uma personalidade mais reservada*. Esta atividade contribuiu para o desenvolvimento da sua autonomia, segurança, autoestima e confiança.

Através da minha ação pedagógica, valorizei as capacidades de cada criança se tornar autora da atividade, se tornar elemento participante e pertencente ao grupo, realizar criações plásticas, valorizar o seu próprio trabalho e expressar-se e comunicar as suas ideias:

O H *sentiu-se bastante motivado e envolvido*, o que se tornou relevante para uma criança que é um pouco *introvertida*. O *entusiasmo*, a *vontade de desenvolver* este projeto, a troca de ideias, a condução do mesmo e a tomada de decisões foram fora do comum para si. No final de todas as apresentações, o H esboçou um *enorme sorriso* e abraçou-me. Este tipo de demonstrações afetivas vindas da sua parte ainda não tinham acontecido. (Nota de campo n.º 106, 30 de janeiro de 2023).

O H deixou *eternizado* num desenho o quanto gostou de realizar este tipo de atividades comigo, evidenciando a importância da relação afetiva que conseguimos estabelecer (cf. Figura 2.)

Figura 2.

Página do livro de memórias que o grupo da PPS II ofereceu à estagiária.



No que se refere à **componente cognitiva**, a relação afetiva que estabeleci com as crianças foi determinante para a aquisição de conhecimento. Durante a PPS II, dediquei tempo de qualidade às crianças de forma individual. Alguns destes momentos destacaram-se pela sua influência na aquisição de saber, conforme é ilustrado na seguinte nota de campo: “Eu perguntei ao A se ele queria ir brincar ou se queria fazer um jogo de matemática comigo; ele decidiu fazer um jogo comigo” (Nota de campo n.º 92, 11 de janeiro de 2023). Considero que foi visível o envolvimento por parte da criança e o impacto da minha ação quando, após a minha despedida no final da PPS II, recebi um livro com mensagens das próprias crianças. Neste livro, o A quis escrever uma mensagem para mim: “Ana, eu gosto muito de ti. Aprendi a contar contigo.”

Figura 3.

Página do livro de memórias que o grupo da PPS II ofereceu à estagiária.



Tal como já foi referido anteriormente o A evidenciava sérias dificuldades em **comunicar** de forma oral, falando em tom praticamente inaudível e o seu discurso era baseado em pequenos fragmentos das palavras que pretendia proferir. Com a intenção de apoiar a criança e de a estimular, dediquei-me diariamente a conversas e momentos com o A. Com as conversas que estabelecia com a criança, pretendi demonstrar-me *interessada* pelos seus assuntos, conferindo-lhe importância e lugar no mundo. Nestas conversas, pedia-lhe que falasse um pouco mais alto, focalizando a minha atenção para

o momento e oferecia reforço positivo sempre que o A se esforçava por comunicar de forma mais *eficaz*. Este foi um processo *lento*, mas obteve resultados evidentes na confiança na sua comunicação: “no parque, o A conseguiu subir para o túnel do escorrega e, logo de seguida, chamou-me e disse: “*Olha, Ana, consegui subir!*”. Até à data, o A nunca tinha comunicado em tom tão elevado e perceptível”. (Nota de campo N.º 86, 06 de janeiro de 2023).

Uma prática diária consistente e baseada no respeito dos limites e das regras inerentes à dinâmica da sala de atividades foi crucial para a valorização da relação pedagógica. A **definição de limites** constitui-se como parte integrante da formação da criança para o balizamento daquilo que se evidencia como correto/adequado ou não para determinada situação. Por meio do estabelecimento dos limites por parte do adulto, a criança aprende a autodisciplinar-se com o objetivo, a longo prazo, de promover o autocontrolo (Brazelton & Sparrow, 2010). O caso que a nota de campo que se segue ilustra demonstra uma situação na qual eu tive a necessidade de impor um limite ao L; o grupo estava a iniciar um momento de reunião e reflexão; o L decidiu desrespeitar o pedido de que já lhe tinha sido dirigido, de permanecer na reunião:

O L *sentiu-se contrariado* e quis forçar a sua ida; eu disse-lhe que não podia ser. O L aceitou, mas *ficou frustrado* e parou a meio do caminho e não se quis sentar. Baixei-me ao seu nível, tornei a explicar-lhe e ele começou a chora. Perguntei-lhe se ele queria dar-me um abraço, ele disse que sim e abraçou-me. (Nota de campo n.º 52, 29 de novembro de 2022).

No decorrer deste episódio, o L aceitou o limite por mim estabelecido, a minha explicação bem como a minha *empatia, carinho e afeto*.

Para o fortalecimento da relação afetiva, tornou-se essencial, não obstante alguns constrangimentos, trazer as famílias à sala para que esta se tornasse um espaço de partilha entre a *tríade* crianças-famílias-equipa educativa. Com o apoio da Educadora Cooperante, trouxemos à sala alguns familiares das crianças do grupo para a sua participação em atividades. Estes momentos evidenciaram-se como elementos estruturantes para o fortalecimento da relação pedagógica, pois permitiram a crianças como a H, com algumas dificuldades de ambientação, sentir-se *feliz e confortável* na sala: “A H estava notoriamente *feliz* por ter a mãe na sala; foi um momento de partilha bastante *interessante e positivo*.” (Nota de campo n.º 68, 14 de dezembro de 2022). Para além dos escassos momentos de presença das famílias em sala, foi essencial

manter a relação o mais estreita possível, dentro dos limites e constrangimentos que o contexto oferecia. Por essa razão, dirigia-me ao portão de entrada no JI, quer no momento de acolhimento, quer no momento de despedida. Deste modo, consegui transmitir alguma *segurança, consistência e confiança* às famílias.

Através da relação pedagógica baseada na afetividade que estabeleci com as crianças, considero ter contribuído para a estimulação do seu desenvolvimento e aprendizagem. Através, essencialmente, das interações que com elas estabeleci, pretendi que as crianças se sentissem *seguras e acolhidas* e, como tal, capazes de aceitar e gerir o que estavam a sentir. Considero ter contribuído para o envolvimento e motivação do grupo nas atividades e tarefas do dia. Propicie situações que contribuíram para a melhoria da *segurança, confiança e orgulho* nas próprias aprendizagens o que, conseqüentemente, permitiu à criança ter confiança para partilhar as suas ideias e pontos de vista sem se sentir constrangida, mas antes apoiada e com um papel influente na dinâmica do grupo.

A relação afetiva que estabeleci com o grupo conferiu ao mesmo a capacidade de desenvolver o seu espírito de iniciativa para, desse modo, se tornarem os promotores das atividades que estavam a desenvolver. Estas atividades foram realizadas em grupo com o objetivo de fomentar a capacidade de cooperação, a ajuda mútua e o respeito pelos pares. Reibnitz e Prado (2003) consideram o processo de educar na perspetiva da concretização da relação pedagógica, sendo esta a dimensão que privilegia a construção de sujeitos críticos, criativos e comprometidos com responsabilidade. Os autores defendem os sujeitos como elementos pertencentes a uma sociedade que procura ser justa, baseada na equidade, na liberdade e na procura incessante da felicidade. Neste sentido procurei, através da relação afetiva, promover o sentido de pertença ao grupo e, por consequência, à sociedade num todo, permitindo à criança sentir-se um elemento integrante e de valor no mundo em que está inserida e no qual estabelece as mais diversas interações. Para a possibilidade de uma vida em sociedade harmoniosa e respeitante das regras por ela estabelecidas, tornou-se fulcral para mim o balizamento dos limites da criança para a definição justa da vida em sociedade.

Por meio da relação pedagógica, pretendi estimular a criança em todas as suas vertentes, tendo sido espelhada a sua influência na componente da comunicação oral. Através da relação estabelecida, foi valorizada a confiança e a segurança, o que permitiu o desenvolvimento da expressão oral, a comunicação e capacidade de expressão de ideias, sentimentos e conquistas sem medo de errar.

Cruzando os dados obtidos na realização das entrevistas à equipa educativa e a efetivação da minha prática baseada na relação pedagógica sustentada na afetividade, concluo que esta tem uma influência direta no desenvolvimento global e na aprendizagem das crianças. Considero a relação pedagógica como ponto-chave para o processo educativo, sendo, na minha perspetiva, impensável a realização do mesmo sem a presença da afetividade. Concluo, após todo o processo de análise e discussão dos dados que, para a construção de uma relação pedagógica *saudável*, é imperativo torná-la *consistente*, baseada no cuidado, no respeito, na compreensão e na valorização dos diferentes papéis.

Referindo Magalhães (2011), é na própria relação pedagógica que a afetividade entre o/a educador e a criança se estabelece e se assume como elemento facilitador na garantia do bem-estar dos envolvidos. Concluo, assim, que a relação pedagógica de base afetiva que estabeleci com as crianças definiu o seu bem-estar na sala de atividades e repercutiu nas mesmas a igual vontade de evidenciar afeto e carinho por mim, desenhando-se esta relação afetiva como recíproca e baseada na troca: “Assim que regressei da minha hora do almoço, entrei na sala e disse: “Boa tarde!” o grupo levantou-se e veio abraçar-me, inclusive o Jc” (Nota de campo N.º 83, 05 de janeiro de 2023).

No que se relaciona com as **entrevistas realizadas às crianças da sala de atividades da PPS II – a sala E**, apresento, de seguida, os resultados obtidos. Das 15 crianças entrevistadas, 14 referiram que se sentem bem na sala. À questão **“Gostas de brincar e fazer atividades na sala?”** as 15 crianças responderam de forma afirmativa, tendo uma completado com “muito” (criança 4.). Quando questionadas com **“O que mais gostas de fazer na sala?”**, 7 crianças (crianças 1, 2, 5, 6, 10, 14 e 15) responderam que gostam de brincar, tendo uma delas referido que: “Eu, todo o tempo, gosto de brincar com os amigos” (criança 14.); 3 crianças (crianças 3, 4 e 11) referiram que gostam de brincar e de fazer atividades/trabalhar; 1 criança (criança 7.) referiu que, na sala, gosta de dar abraços; 2 crianças (crianças 8 e 9) afirmaram que gostam de desenhar na sala, tendo uma delas referido que gosta de: “brincar e desenhar e gosto de ti” (criança 8); 1 criança respondeu que, na sala E gosta de “trabalhar” (criança 12) e, por fim, 1 criança afirmou que gosta de “ajudar os amigos”. (criança 13)

Através das respostas que as crianças deram às questões que lhes foram colocadas, é possível inferir que a relação pedagógica estabelecida entre a equipa educativa da sala E e por mim com o grupo de crianças, contribuiu de forma significativa

para a vontade da criança estar no ambiente educativo. É possível também concluir que o grupo nutre um sentimento de bem-estar e de envolvimento para com a equipa educativa bem como com o espaço em si.

Terminado o capítulo com o referencial teórico e a apresentação e discussão dos dados, segue-se o capítulo referente à construção da profissionalidade docente como Educadora de Infância em contexto.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE
DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM
CONTEXTO

| ' ' | | ' ' |

Terminada a jornada que completa a minha formação académica, será oportuno prosseguir para uma reflexão e balanço do meu crescimento enquanto futura Educadora de Infância. Terei por base não apenas a minha PPS II, mas também o percurso traçado na PPS I, pois ambos foram importantes e definidores da minha identidade profissional.

Segundo Cortez (2015) a construção da identidade profissional manifesta-se através da seleção de uma profissão, que, por sua vez, resulta na definição do papel do individuo na estrutura sociocultural. Acredito que esta profissão é mais do que este conceito - *profissão*, é uma escolha de caminho e de vida, é uma forma de estar e de olhar o mundo com os olhos de quem vê uma criança no seu momento presente.

Concluo, baseada nas afirmações de Cortez (2015), que a minha decisão sobre a docência se baseou na minha realização pessoal, tanto pelo gosto por este exercício, como pela vocação que sinto ter. Nesta profissão, tenho a presença da criança como dimensão principal, tendo adquirido a perceção de respeito pelo momento de *ser criança*. Neste percurso, abandonei, como afirma Almeida (2018), a visão da criança definida como um projeto de vida de *produção de bons adultos*. Neste sentido, apostei no contacto com a criança procurando o fim em si mesma, no seu momento presente. O que não quer dizer que não observe a criança como um ser em contínuo desenvolvimento e progressão na sua vida. Reforço apenas a convicção de que é possível, tal como defende Almeida (2019), oferecer ferramentas para o desenvolvimento da criança, com o objetivo de as proteger e de as ajudar a tornarem-se melhores nas suas próprias vidas.

Durante este percurso, foram cruciais as pessoas que me acompanharam, tanto as equipas educativas dos dois contextos, bem como as orientadoras da Escola Superior de Educação de Lisboa; ensinaram-me que o trabalho colaborativo é a base mestre da Educação de Infância. Este modo de trabalho permitiu-nos, enquanto equipa, refletir sobre as nossas ações e trabalhar para a sua melhoria. A entajuda constante foi fundamental, pois que foram trocadas perspetivas, reflexões e atingidas metas partilhadas. Enquanto educadora estagiária, procurei primar pela iniciativa própria, pela proatividade e pela disponibilidade emocional para me dedicar à minha futura profissão.

Foram diversas as experiências que me colocaram em situações nas quais fui confrontada com a necessidade de tomar decisões imediatas, embora sempre com o apoio da equipa educativa. Nestas situações, tornou-se basilar a posterior reflexão para balanço das decisões tomadas, com vista a perceber a qualidade da minha resposta e perceber se foi a melhor decisão consoante a situação. A reflexão evidenciou-se assim

como uma das grandes aliadas deste percurso, pois, tal como afirmam Lalanda e Abrantes (1996), “o pensamento reflexivo contribui, decisivamente, para a promoção do progresso” (p. 54). Ao refletir sobre a prática, coloco-me numa perspetiva de melhoria, assente na procura constante do melhor para as crianças. Nas várias reflexões que sustentaram o meu percurso, identifiquei erros, possíveis melhorias e atitudes que considero terem sido as mais adequadas nas mais diversas situações. Sinto-me, portanto, confiante relativamente ao meu percurso enquanto estagiária e, igualmente, ao meu futuro enquanto Educadora de Infância.

Relativamente à minha passagem pela valência de Creche em contexto de PPS I, considero que esta foi necessária para a minha consciencialização dos cuidados que o bebé exige. Este contexto permitiu-me focalizar a minha atenção no *cuidar* no sentido de corresponder às necessidades básicas dos bebés, tanto a nível fisiológico como a nível da estimulação dos vários sentidos, através de atividades sensoriais que os estimulassem. Na Creche, vi-me colocada num contexto que era totalmente desconhecido para mim, pois nunca tinha sido confrontada com uma crise de cólicas, com a lavagem nasal, com as viroses, com as necessidades de sono, de saciar e de conforto. À chegada a uma sala de berçário, não sabia pegar ao colo um bebé tão pequeno e tão *frágil*; senti que podia não estar à altura para corresponder a todas as suas necessidades. Foi com a ajuda e o apoio da equipa educativa e da minha orientadora, a professora *Leonor Toledo*, que consegui alcançar todas as minhas conquistas. Terminei este estágio com uma grande capacidade de gestão e regulação emocional, tanto a nível pessoal como profissional. Adquiri conhecimentos no que diz respeito à rotina diária das crianças mais pequenas, as suas necessidades de alimentação, higiene, sono, bem como às interações e relações estabelecidas entre os bebés e os seus adultos cuidadores. Senti-me, portanto, no final deste percurso completamente capaz de iniciar o meu trajeto profissional numa sala de Creche.

No que diz respeito à minha experiência na PPS II, esta foi igualmente um desafio, embora com contornos distintos. O foco já não era propriamente a emergência de respostas rápidas às necessidades básicas da criança, mas outras necessidades de exploração e de experiências cognitivas. Em II, considerei fundamental promover nas crianças o desenvolvimento da sua autoestima e segurança, para que estas estivessem na sua melhor condição para construção do seu próprio conhecimento. Deste modo, valorizei o momento inicial da manhã: *Mostrar, contar, escrever*, pois, neste, as crianças partilhavam conteúdos das suas experiências pessoais. Durante estes momentos,

pretendi demonstrar-me interessada nas partilhas das crianças, para que estas pudessem experimentar sentimentos de *importância* e *envolvência* no mundo que as rodeia, como é descrito na seguinte nota de campo:

A I aproveitou para partilhar que em casa tinha algumas plantas, questionei-lhe se se importava de nos explicar como é que cuida das suas plantas. A I partilhou como cuida das suas plantas *demonstrando-se envolvida e confiante*, pois também pertencia ao grupo do projeto das plantas. (Nota de campo n.º 56, 02 de dezembro de 2022).

Algo que se mantinha comum às duas valências era, precisamente, a importância da *relação pedagógica*. De acordo com Freire-Ribeiro e Mesquita (2020), a relação pedagógica define-se como crucial para que a criança se sinta bem no ambiente educativo. As autoras consideram que a qualidade da relação interpessoal adulto-criança implica diretamente um maior empenho, envolvimento e participação no contexto.

No percurso da PPS II, a temática da minha investigação – ***A relação pedagógica: que impacto no desenvolvimento holístico da criança?*** foi condutora de toda a experiência e, conseqüentemente, do encontro entre a minha identidade pessoal e profissional. Foi de extrema importância a relação afetiva que consegui estabelecer com as crianças, tanto na PPS I como na PPS II, pois esta incentivou-me tanto a nível pessoal como profissional. Com a criação desta relação afetiva, senti-me envolvida com os grupos e com o ambiente educativo no geral, o que me motivou a melhorar a minha influência no contexto. Por sua vez, observei que o meu envolvimento se repercutiu nas crianças e na sua entrega a esta relação pedagógica e, conseqüentemente, à sua aposta no desenvolvimento pessoal. Como afirma Laevers (2004), é imprescindível a relação que a criança estabelece com o educador, mais do que o espaço, os materiais e as atividades. Este envolvimento atinge repercussões em toda a dinâmica do ambiente educativo, incluindo nas próprias atividades desenvolvidas. Laevers (2004) completa que o envolvimento está relacionado com a motivação, a fascinação e, por consequência, a implicação total, não se configurando nenhum afastamento entre a pessoa e a atividade. Nestes moldes, Laevers (2004) considera que os benefícios adjacentes são imensuráveis. Identifico-me, portanto, com

a seguinte afirmação do autor: “se desejamos um nível de aprendizagem profundo, é necessário que haja envolvimento” (Laevers, 2004, p.60).

Em ambas as valências, a relação pedagógica baseada na afetividade foi uma das minhas prioridades. Como tal, em ambas as práticas, preoquei-me em estabelecer com as crianças uma relação afetiva, baseada na segurança e na confiança. Tornei-me um adulto de referência e pertencente à equipa educativa. Nas seguintes notas de campo, será possível observar exemplos representativos da relação que estabeleci com as crianças:

Nota de campo da PPS I:

Passados uns minutos de estar ao meu colo, o bebé sentiu-se confortável em ir brincar, levantou-se e foi para o outro lado da sala. Entretanto, quando lá chegou, olhou para mim e sorriu: Eu sorri para ele e ele continuou a brincar (cf. Anexo C, Nota de campo n.º 169, 16 de maio de 2022).

Nota de campo da PPS II:

O A fez hoje o arquivo das suas produções e este foi um momento muito dedicado da minha parte à criança. Aproveitei esta interação para conversar com o A e tentar que o menino se sentisse mais *confiante a falar alto*. (Nota de campo n.º 88, 9 de janeiro de 2023).

A relação que estabeleci com a equipa educativa, tanto da PPS I como da PPS II, permitiu-me partilhar *dúvidas, receios e inseguranças*. Nos dois contextos, senti que os membros das equipas sempre acreditaram em mim e investiram no meu crescimento. Neste percurso, investi na minha aprendizagem, ouvindo as experiências das Cooperantes e aceitando os seus conselhos para a melhoria da minha ação. As auxiliares e Assistente Operacional foram sempre um apoio, contribuindo para a concretização deste percurso de forma *harmoniosa e aprazível*. Foram pessoas que se demonstraram *disponíveis* para contribuir para o meu crescimento enquanto futura Educadora.

As famílias evidenciaram-se como relações de relevo, pois foi com elas que fez sentido manter uma relação *estável e estreita*, algo que foi uma facilidade no contexto da PPS I, mas um constrangimento na PPS II. Tornou-se importante ter a possibilidade de vivenciar os dois tipos de relação escola-família, pois permitiram-me adequar a minha

interação conforme a própria presença das famílias no ambiente educativo. Se num contexto a comunicação era diária, presente e envolvente, no outro, as interações eram curtas, apenas em caso de necessidade e maioritariamente por via eletrónica. A experiência vivida nos dois contextos permitiu-me refletir acerca da importância das famílias. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a promoção de laços com a família é sentida pela criança, pelo que é facilitado o desenvolvimento do sentimento de pertença ao contexto educativo. Assim e perante estas duas realidades, pretendo, enquanto futura Educadora, nutrir relações próximas com as famílias, baseadas na segurança, no respeito e na cumplicidade; pretendo estar disponível para uma comunicação *consistente* e *constante*, partilhar e escutar informações, fornecer registos fotográficos e videográficos das crianças, bem como fomentar a participação das famílias em atividades de sala de atividades.

Como experiência de relevo que tive a oportunidade de vivenciar com as famílias, refiro a atividade com tintas comestíveis que desenvolvi na PPS I: esta atividade surgiu em forma de agradecimento por todo o apoio prestado por parte das famílias e com o objetivo de proporcionar aos bebés um momento diferente. Esta atividade permitiu-me fortalecer a relação que estava a criar com as famílias, bem como promover o seu fortalecimento com toda a equipa educativa. Este momento permitiu o estreitamento do contacto entre a equipa educativa-crianças-famílias e ainda o contacto entre as diferentes famílias. No seio desta atividade, surgiram momentos *prazerosos* como a junção de diferentes famílias a dar banho aos seus filhos no fraldário. No decorrer desta atividade, as famílias demonstraram-se *satisfeitas, cúmplices e felizes*, tendo-me agradecido no final e felicitando-me pelo momento que se tinha tornado tão *especial*.

Os períodos de PPS contribuíram para a construção do que pretendo ser enquanto educadora. Adquiri **estratégias** para interagir com as crianças, como por exemplo, cantar para as acalmar e obter a sua atenção, falar em *tom moderado*, gerir o grupo em modo de dinâmicas lúdicas e não por exercício do poder.

A gestão das rotinas evidenciou-se como elemento fulcral para o *harmonioso* desenvolvimento do dia-a-dia, bem como da criança e do grupo. Percebi o quão é essencial o momento de acolhimento; no futuro, pretendo começá-lo de forma *tranquila*, através de canções e movimentos corporais delicados. Neste mesmo momento da rotina, considero importante existir partilha por parte das crianças e dos adultos, como por exemplo, experiências pessoais, desejos, ambições e o próprio no planeamento da ordem do dia. Enquanto futura Educadora, tenciono privilegiar a autonomia da criança.

Deste modo, pretendo trabalhar para que a mesma tenha a capacidade de tomar as suas próprias decisões, bem como responder às suas necessidades de autocuidado, nomeadamente a alimentação e a higienização e, ainda, a apropriação do ambiente educativo.

Considero de extrema importância conferir responsabilidades às crianças para que se tornem cidadãos *responsáveis*. Para a construção deste cidadão, percebi que é importante o estabelecimento de limites, bem como para uma boa gestão do grupo e edificação de uma relação afetiva entre adulto-criança e criança-criança. Através de conversas e de atitudes *claras*, é possível ajudar a criança a perceber a necessidade de respeitar as regras e os limites da própria sociedade. Com o objetivo de facilitar este processo, considero crucial a realização, em grupo, de uma lista de regras da sala. Deste modo, existirá uma decisão partilhada e as crianças conseguirão atribuir-lhes significado.

No futuro, pretendo fomentar relações *positivas e equilibradas*, tanto entre adultos e crianças como entre os pares, indo ao encontro do que Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) defendem: a criança deve ser preparada para o convívio escolar no qual desenvolve as suas competências emocionais como: a confiança, a curiosidade, a comunicação, a cooperação e a capacidade de se relacionar.

No decorrer destas experiências, foi possível concluir que as crianças são as construtoras do seu próprio saber; assim sendo, coloquei-me no papel de adulto mediador. No processo de aprendizagem, pretendo apenas oferecer as ferramentas para que, posteriormente, a criança erga o seu saber. Considero que, através desta atitude, torna-se fundamental apoiar a criança nas suas conquistas, incentivar todos os seus passos e apoiá-la nos seus insucessos.

Ambiciono tornar-me na Educadora que aceita, compreende, acarinha e incentiva as crianças, da mesma forma que pretendo construir um ambiente no qual a criança se sinta segura para tentar, errar e alcançar tudo a que se propõe. Aprendi, durante este percurso, que na base da relação pedagógica está a afetividade e que, só desta forma, através da segurança e da confiança, é possível a criança se desenvolver de forma holística.

Como forma de ilustrar a *excelente* relação que consegui estabelecer com as crianças na PPS II, apresento em anexo (cf. Anexo R – Livro de memórias da sala E), um exemplo desta relação que estabeleci com o grupo de crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' ' |

No presente relatório foi expressa toda a prática desenvolvida com as crianças em contexto de JI, bem como a especificação da investigação emergente – ***A relação pedagógica: que impacto no desenvolvimento holístico da criança?*** Este percurso permitiu-me experimentar sensações de *incerteza*, que se transformaram em conquistas e aprendizagens.

Segundo Cardona (2008), a formação inicial caracteriza-se por ser o período de preparação formal dos docentes, no qual se vivencia uma época de reflexão sobre as experiências iniciais. No exercício reflexivo, o/a formando/a vivencia situações de auto e heteroformação na qual absorve conhecimento e constrói o seu próprio. No final da PPS II, concluo que esta prática me possibilitou alcançar conhecimentos e estratégias para a gestão de grupo, os conflitos entre pares e, ainda, o estabelecimento de limites, principalmente para as crianças com NEE. Esta experiência permitiu-me, também, conferir a devida importância a diversos temas relativos à educação de infância, nomeadamente: a importância da alimentação, a higiene do sono; a relevância da rotina e da organização dos tempos e dos espaços, a importância do brincar, a importância das relações, bem como da essencial presença das famílias na sala.

Esta experiência permitiu-me consolidar o ato de refletir sobre o meu próprio trabalho, o que me levou a assumir novas atitudes e práticas pedagógicas. Durante este percurso, refleti tanto na minha individualidade como com a equipa educativa, professora orientadora e colegas de curso. Consolidei aprendizagens e criei perspetivas, ambições e conhecimentos.

Este período de prática, tal como o período de PPS I, revelou-se importante para a criação de relações, tanto com a equipa educativa como com as crianças e suas respetivas famílias. Complementarmente, tive a oportunidade de desenvolver uma investigação que me consentiu, precisamente, analisar a dimensão da relação pedagógica. No seio da investigação, refleti, conheci as conceções da equipa educativa, mobilizei um referencial teórico e cruzei as minhas experiências práticas para construir as conclusões. Através do conhecimento adquirido, fundamentei a ação pedagógica na qual acredito desde o primeiro dia em que me deparei com crianças em contexto educativo. Deste modo, a ação que pautou a minha prática inicia-se com a criação de uma relação pedagógica baseada na afetividade. Magalhães (2011) afirma que os processos afetivos e cognitivos se interrelacionam e influenciam-se mutuamente, afirmando a relevância da relação pedagógica afetiva para o desenvolvimento holístico da criança. Durante o processo de estabelecimento desta relação, conclui que afetar e

ser afetado pressupõe humildade, parceria e reciprocidade. Uma relação pedagógica baseada na afetividade consente a abertura a um espaço de comunicação e traz consigo a presença de prazer, alegria, rigor, comunicação, interação e envolvimento, sendo estes propulsores de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Concluo que a afetividade é vivida no coletivo, pois é através das relações que é construído o conhecimento e dá-se a divisão de responsabilidades, estabelecendo-se uma ação conjunta.

Nesta etapa da minha formação, procurei, essencialmente, atuar de forma responsiva e consciente, demonstrando a minha presença interventiva. Deste modo, consegui retirar as mais diversas interrogações e objetos de reflexão e de pesquisa, muitas delas descritas nas minhas reflexões semanais e notas de campo.

Como maior fragilidade de todo este processo, aponto a relação com as famílias, tanto por falta de oportunidade como por falta de tempo para a criação da mesma. Percebi que a duração de estágio não foi suficiente para transmitir a segurança que as famílias precisavam de sentir. Como maior potencialidade, aponto a relação afetiva que consegui estabelecer com todas as crianças.

Relativamente à componente investigativa, verifiquei que esta enriqueceu a minha prática, pois após ter realizado um estudo acerca da relação pedagógica, confirmei a sua importância para o desenvolvimento holístico da criança.

De acordo com Gomes et al. (2008), o ato de investigar define-se como uma atividade complexa, cujo objetivo principal é a aquisição de conhecimento através da experimentação e observação. Deste modo e de acordo com a experiência da PPS, pretendo no meu futuro assumir práticas investigativas, uma vez que me permitirão exercer uma ação ponderada e fundamentada.

Em modo de balanço geral, tanto da PPS I como da PPS II, concluo que este percurso se evidenciou o meu maior desafio e a minha maior aprendizagem. Termino esta etapa com uma forte vontade de desconstruir as arcaicas concepções criadas em torno da valência da Creche, consequentes na sua desvalorização. A experiência de Pré-Escolar permitiu-me valorizar a importância da construção por parte da criança do seu próprio conhecimento. Em simultâneo, as duas valências permitiram-me conceber a importância da relação pedagógica como uma linha contínua e influenciadora de todo o desenvolvimento e aprendizagem da criança enquanto ser individual e ser social. Nesta relação, a afetividade foi o elemento-chave, sendo evidenciado através das conversas com as crianças, da responsividade às suas interações, do interesse pelos

seus temas e necessidades, do respeito por cada uma delas, do brincar, do apoio nas suas dificuldades, do incentivo nas suas conquistas, bem como da presença em todos os momentos da rotina da criança. Através da relação afetiva, acredito ter fomentado no grupo o espírito de cooperação, compreensão e entreajuda.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão. Consultado a 03 de abril de 2023 em https://www.fmleao.pt/flipbook/DPP19_net/DPP19_net.pdf
- Almeida, T. (2018). Currículos e agenciamentos do devir: trânsitos ao redor de Deleuze na delimitação da infância a partir de Emílio de Rousseau. *FRACTAL Revista de Psicologia*, 30(3), 302-309. Consultado a 18 de março de 2023 em <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/9582/15935>
- Almeida, T. (2019). Psicologia do desenvolvimento e a delimitação de modos de ser criança. Devir-adulto, devir-sujeito e a educação de infância. In *Biopolítica e Tanatopolítica: A Agonística dos Processos de Subjetivação Contemporâneos*, 229-249. Editora CRV. Consultado a 18 de março de 2023 em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/15079>
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. J. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo: Revista de Ciências da educação*, (8), 75-86.
- Amorim, M. C. S. & Navarro, E. C. (2012). Afetividade na Educação Infantil. *Revista Eletrônica da Univar*, 7, 1-7.
- Araújo, S. (2018). A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. In Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (Org.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (71-92). Porto Editora.
- Ariane, A. D. & Teixeira, A. A. L. (2006). A importância do senso de limites para o desenvolvimento da criança. *Revista científica eletrônica de psicologia*, (7). Consultado a 26 de março de 2023 em http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/tbOkBlyG6UiKPI_O_2013-5-10-15-27-44.pdf
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI. Consultada a 07 de fevereiro de 2023 em <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Bock, A. M. B., Furtado, O. & Teixeira, M. L. T. (2008). *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. Editora Saraiva. Consultado a 03 de março de 2023 em <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmNubHBzaTAxNHxneDo2N2lyYmlyNGQ4ODE5OTRi>

- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D., (2010). *O Método Brazelton: A Criança e a Disciplina* (12ªed.). Editorial Presença.
- Cardona, M. J. (1999). O Espaço e o tempo no Jardim de Infância. *Pro-Posições*, 10(1), 132-138.
- Cardona, M. J. (2008). Contributos para a história do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. *Interações*, 4(9), 4-31. Consultado a 10 de abril de 2023 em <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/308/1/I1.pdf>
- Carvalho, M. R. & Lima, R. L. (2015). A Importância da afetividade na EaD: uma perspectiva de Wallon. *Revista EDaPECI*, 15(1), 192-205.
- Cezar, A. T. & Jucá-Vasconcelos, H. P. (2016). Diferenciando sensações, sentimento e emoções: uma articulação com a abordagem gestáltica. *Revista IGT na Rede*, 13(24), 4-14.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). Investigação-Ação e a Produção de Conhecimento no Âmbito de uma Formação de Professores para a Educação Inter/Multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 7-28.
- Cortez, M. G. (2015). *A profissão de educador de infância e o género masculino*. WHITEBOOKS.
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243.
- Coutinho C. (2006). Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000). In.... *“Para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005: teorias e práticas: Actas do Colóquio da AFIRSE”*. Lisboa.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Edições Almedina.
- Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si*. Publicações Europa-América.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade a criança e o currículo*. Relógio D' Água Editores
- Dias, J. & Bhering, E. (2005). A interação adulto/crianças em grupos de idades mistas na educação infantil. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 6(1), 23-47.

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3108/1/A%20intera%20a7%20a3o%20adultocrian%20a7a%20em%20grupos%20de%20idades%20mistas%20na%20educa%20a7%20a3o%20infantil.pdf>

Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto Editora.

Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. In ... *10TH CONFERENCE OF THE EUROPEAN SOCIOLOGICAL ASSOCIATION*.

Ferreira, A. L. & Acioly-Régner, N. M. (2010). Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar em Revista*, 26(36), 21-38.

Ferreira, G. R. & Ribeiro, P. R. M. (2019). A importância da afetividade na educação. *Araraquara*, 21(1), 88-103.

<https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/12003/8647>

Freire-Ribeiro, I. & Mesquita, E. (2020). A RELAÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DO OLHAR DE FUTUROS PROFESSORES: IMPLICAÇÕES DO(S) AMBIENTE(S) DE ENSINO E APRENDIZAGEM. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (Especial), 14-35.

<https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/8499>

Fuertes, M. & Luís, H. (2014). Vinculação, práticas educativas na primeira infância e intervenção precoce. *Interações*, (30), 1-7.

Gomes, A. D. T., Borges, A. T. & Justi, R. (2008). Processos e conhecimentos envolvidos na realização de atividades práticas: revisão da literatura e implicações para a pesquisa. *Investigações em Ensino de Ciências*, 13(2), 187-207. <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/439>

Jesus, S. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Educação*, 31(1), 21-29.

Consultado a 01 de abril de 2023 em

<https://www.redalyc.org/pdf/848/84806404.pdf>

Laevers, F. (2004). Educação Experiencial: Tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. *Contrapontos*, 4(1), 57-69.

Leite, S. & Tagliaferro, A. (2005). A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. *Psicologia Escolar e Educacional*. 9(2), 247-260.

Lalanda, M. C. & Abrantes, M. M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In

- Alarcão, I. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão* (pp. 42-61). Porto Editora.
- Magalhães, S. M. O. (2011). Relação Pedagógica, afetividade, sensibilidade-Pressupostos transdisciplinares para a formação docente. *Educação e Fronteiras On-Line*, 1(3), 51-63. Consultado a 26 de março de 2023 em <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/13236/5/Artigo%20-%20%20%20Solange%20Martins%20Oliveira%20Magalh%C3%A3es%20-%202011.pdf>
- Martins, E., & Szymanski, H. (2004, 1.º semestre). A Abordagem Ecológica de Urie Bronfenbrenner em Estudos com Famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 1, 63-77.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Monteiro, J. S. M. (2017). *Relação Pedagógica e Boa Docência: representações e práticas* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2474/1/JoanaMonteiro_Relatouriodeinvestiga%C3%A7%C3%A3o_Final.pdf
- Neto, E. S. & Franco, E. S. (2010). Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro. *Revista de Educação do Cogeime*, 19(36), 9-25.
- Neves, M. C. & Carvalho, C. (2006). A importância da afetividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar: Um estudo de caso com alunos do 8.º ano. *Análise Psicológica*, (2), 201-215.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. Edições Tinta da China.
- Niza, S. (2018). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*, pp. 141-160. Porto Editora.
- Nunes, T. P. B. S. (s.d.). *Colaboração Escola-Família Para uma escola culturalmente heterogénea*. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).
- Oliveira, C. & Marinho-Araújo, C. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia-Campinas* 27 (1), 99-108.

- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação A perspectiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora. Consultado a 06 de abril de 2023 em <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Paiva, M., Lino, D. & Almeida, A. M. (2019). A Interação Adulto-Criança e a Promoção da Competência de Escolha e de Resolução de Problemas com Crianças de 4 e 5 Anos. *Da Investigação às Práticas*, 9(1), 19-35.
<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9875>
- Pinazza, M. A. & Fochi, P. S. (2018). Documentação Pedagógica: observar, registar e (re)criar significados. *Revista Linhas*, 19(40), 184-199.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche - Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação Investigação e Práticas*, 1, 84-106.
- Portugal, G. (2008). RELATÓRIO DO ESTUDO A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos. CNE.
- Portugal, G. & Luís, H. (2016). A Atenção à Experiência Interna da Criança e Estilo do Adulto: Contributo das escalas de empenhamento para a melhoria das Práticas Pedagógicas em Educação De Infância. *Revista Saber & Educar*, 21, 66-75.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto Editora
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006). «Não, não somos jornalistas»: Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica. Consultado a 14 de março de 2023 em [Repositório Aberto da Universidade do Porto: Não, não somos jornalistas: uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica \(up.pt\)](#)
- Ranghetti, D. S. (2013). Relação pedagógica: espaços/tempos/movimentos de aprendizagens, construções e afetos. *Revista Interdisciplinaridade*. (3), 1-11.

- Siegel B. (2008). *O mundo da criança com autismo. Compreender a tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto Editora.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, B. S., Sousa, C. V., Tigre, E. C. G., Sousa, J. V. O., Oliveira, K. S., Santos, K. A., Rocha, P. B. M., Silveira, P. P. S., Junior, O. G. P., & Filho, A. C. M. L. (2022). Síndrome de Alagille: uma revisão bibliográfica. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 15 (6), 1-8.
<https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/10439>
- Sousa, S. M. O. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação Pré-Escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório institucional da Universidade Fernando Pessoa.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata. Consultado a 02 de abril de 2023 em <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. Bookman (D. Grassi, Trad.). Consultado a 02 de abril de 2023 em https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf

Legislação consultada:

Despacho Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho. *Diário da República*, Série II de 2018-06-19 - N.º 116/2018.

Documentos Orientadores da Organização Socioeducativa:

Projeto Curricular de Grupo da Sala E (2022/23).

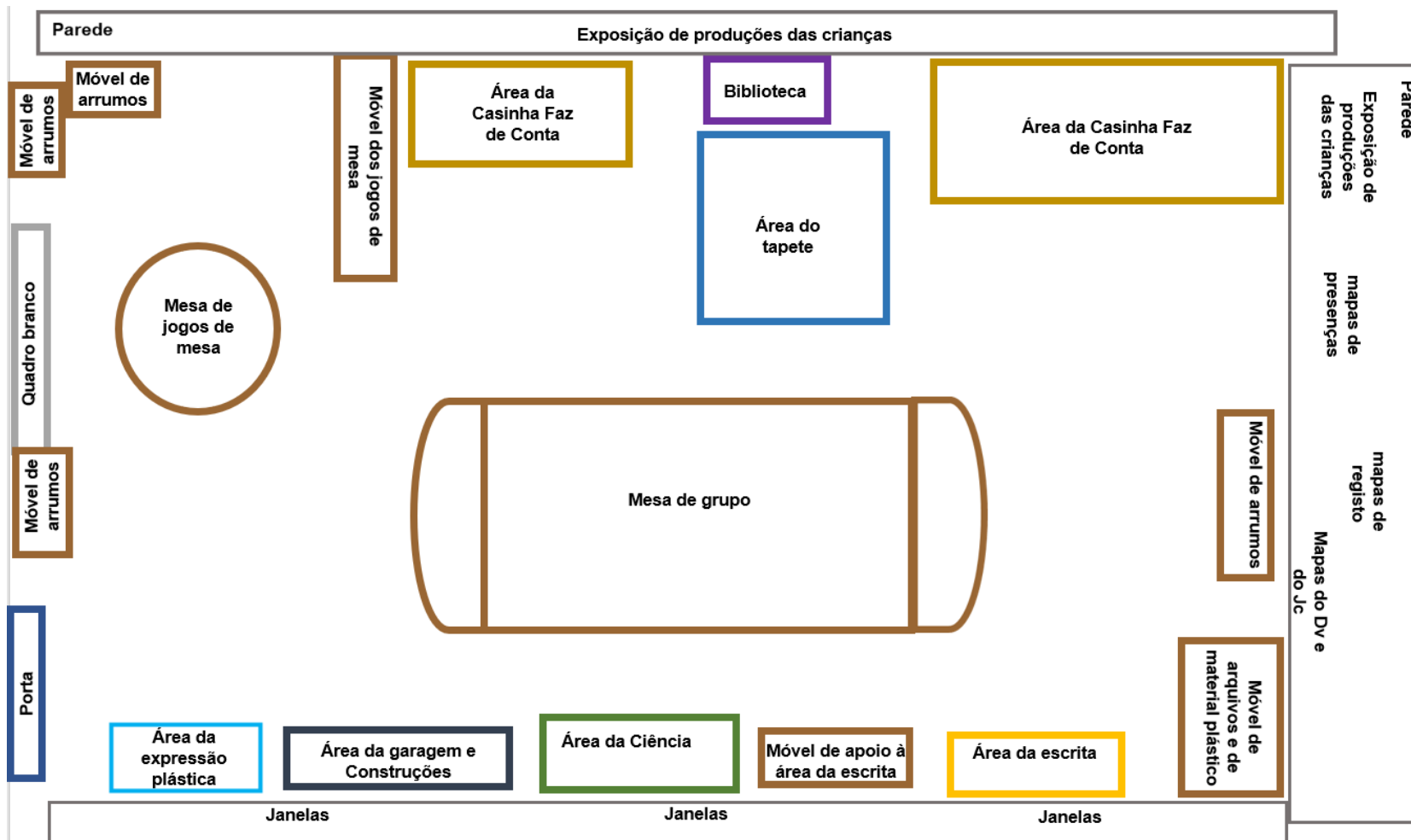
Projeto Educativo do Agrupamento (2021/24).

ANEXOS

| | " | | "

ANEXO A. Planta da sala E

| | ' ' | | ' ' |



ANEXO B. Dia-tipo da sala E

| | ' ' | | ' ' |

Horas	Situação pedagógica/local	Equipa educativa
9:00/09:30	Acolhimento/Portão-Sala E	Educadora e Assistente Operacional
09:30/11:20	Reunião de conselho – Trabalho de atividades ou projetos/recreio Sala/Recreio	Educadora e Assistente Operacional
11:20	Higiene/Casa de banho	Educadora e Assistente Operacional
11:30/12:00	Almoço/Refeitório	Educadora e Assistente Operacional
12:00/13:00	Brincadeira livre na sala/recreio	Assistente Operacional
13:00/13:30	Período de relaxamento – Hora do conto/Sala	Educadora
13:30/14:40	Tempo curricular compartilhado – Avaliação do dia/Sala	Educadora e Assistente Operacional
14:40	Reforço alimentar da tarde/Sala/recreio	Educadora e Assistente Operacional
14:50	Preparação da saída/Sala	Educadora e Assistente Operacional

ANEXO C. Portefólio da PPS II (cf.
Anexos ao Relatório)

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO D. Consentimento informado
para a recolha de registos
fotográficos

| | " | | " |



INSTITUTO
POLITÉCNICO
DE LISBOA



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, *Ana Silva*, aluna da *Escola Superior de Educação de Lisboa*, encontro-me no presente ano letivo 2022/2023, no segundo ano do *Mestrado em Educação Pré-Escolar*. Nesse âmbito, estou desde o passado dia 17 de outubro de 2022 até ao próximo dia 06 de fevereiro de 2023 a realizar o meu estágio na sala E.

Venho por este meio solicitar que me seja autorizado a fotografar o/a seu/sua educando/a em atividades realizadas neste contexto, de modo a contribuir para o enriquecimento do meu Relatório de Prática Profissional Supervisionada II. Os registos são exclusivamente para fins académicos. É garantido que a presente autorização pode ser retirada, em qualquer momento, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança. Será igualmente garantida a ocultação de dados de identificação da criança, bem como a não exibição da sua face.

Esclareço, ainda, que a criança é o centro da minha ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografada e/ou filmada é determinante. Assim, sempre que a criança afirmar ou demonstre que não quer ser fotografada, será respeitada a sua vontade.

Peço-lhe que assine o presente protocolo como forma de declarar (ou não) a sua autorização. Obrigada.

Educando/a: _____

Autorizo

Não autorizo

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação

03 de novembro de 2022

ANEXO E. Consentimento informado
para a elaboração do portefólio da
criança

| | " | | " |

CONSENTIMENTO INFORMADO PARA RECOLHA DE INFORMAÇÃO PARA A ELABORAÇÃO DO PORTEFÓLIO DA CRIANÇA

Eu, *Ana Silva*, no decorrer do período de estágio, tenho como exigência acadêmica a elaboração de um portefólio referente ao percurso de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança. Como tal, gostaria de o realizar com o vosso educando, o [...].

Neste documento, irão constar informações de relevo acerca do seu desenvolvimento, assim como informações relativas a algumas atividades realizadas, às brincadeiras e a outros momentos que considere relevantes. Estas informações serão obtidas através de notas de campo, de produções da criança e de fotografias. O portefólio ser-vos-á entregue, enquanto encarregados de educação, e irá constar no meu Relatório de Prática Profissional Supervisionada II, realizado com fins estritamente académicos (no qual a face da criança será desfocada com vista a proteger a sua identidade).

Peço a vossa autorização para fazer o portefólio do vosso educando, com a participação dele e garantido que a sua vontade e privacidade será sempre e, acima de tudo, respeitada.

Obrigada pela vossa colaboração.

A estagiária:

Ana Silva

Autorizo a recolha de informações para a elaboração do Portefólio do meu educando, o [...]

Não autorizo a recolha de informações para a elaboração do Portefólio do meu educando, o [...]

Encarregado/a de Educação:

(Assinatura)

Data: _____

ANEXO F. Consentimento informado
para a realização da investigação

| ' ' | | ' ' |

Eu, *Ana Silva*, no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II estou a investigar “A relação pedagógica: que impacto no desenvolvimento holístico da criança?”.

Como objetivos para a investigação, pretendo:

- Conhecer os tipos de relação pedagógica que são estabelecidas na sala E, entre adultos e crianças;
- Analisar e compreender de que forma a equipa educativa atua na construção e fomento de uma relação pedagógica de qualidade;
- Identificar possíveis impactos no desenvolvimento holístico da criança através de uma relação pedagógica de qualidade;
- Conhecer as conceções das crianças relativamente às relações que estabelecem no ambiente educativo.

Será realizada uma entrevista ao seu/sua educando/a com o objetivo de obter dados para presente investigação. O/a seu/sua educando(a) pode deixar de participar da investigação em qualquer momento, caso assim o deseje. A participação nesta investigação não implica nenhum risco para a criança. Esta intervenção não invade a privacidade da criança. Os interesses da mesma serão sempre e, de forma primária tomados em consideração através do uso de uma pluralidade de metodologias centradas na criança apropriadas à idade e características das mesmas.

A confidencialidade dos dados é assegurada, o seu educando(a) será identificado apenas com a letra inicial do seu nome, de forma não poder ser identificado. Os dados recolhidos não serão partilhados com ninguém, exceto para fins académicos.

A estagiária,

Ana Silva

16 de março de 2023

ANEXO G. Guião da entrevista à
Educadora Cooperante

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista à Educadora Cooperante

Destinatária: Educadora Cooperante (PPS II, 2022-23).

Objetivos:

- Conhecer as conceções da equipa educativa relativamente à importância da qualidade da relação pedagógica para o desenvolvimento da criança;
- Analisar as interações pedagógicas desenvolvidas entre os adultos da equipa educativa e as crianças;
- Conhecer e caracterizar o envolvimento afetivo entre a equipa educativa e as crianças.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar a entrevistada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como principal objetivo obter informações para o capítulo “Investigação em Jardim de Infância” para a elaboração do relatório da Prática Profissional Supervisionada II, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio; - Informar que será efetuada a devolução da transcrição da entrevista realizada. 	

<p>B. Perfil do entrevistado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional da Educadora. • Conhecer os seus constrangimentos e facilidades na área. 	<p>B1. Qual é a sua formação académica?</p> <p>B2. Há quantos anos exerce a funções de Educadora de Infância?</p> <p>B3. Fale-me sobre o seu percurso profissional, já trabalhou em creche ou apenas em Jardim de Infância?</p> <p>B4. Normalmente, frequenta cursos/ações de formação na área da educação?</p> <p>B5. Quais as principais dificuldades que sente no exercício da sua profissão, relativamente à relação que mantém com as crianças?</p> <p>B6. E quais são os pontos fortes que aponta nesta mesma relação?</p> <p>B7. O que é, para si, ser Educadora de Infância?</p>	
<p>C. Grupo de crianças e abordagem pedagógica da Educadora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar, de modo geral, o grupo de crianças; • Conhecer as práticas educativas adotadas pela Educadora atendendo às características do grupo; 	<p>C1. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?</p> <p>C2. Qual a sua formação no modelo pedagógico que adota – O MEM?</p> <p>C3. Considera que o modelo pedagógico por si adotado influencia a sua relação afetiva com o grupo?</p>	<p>Perceber se o modelo pedagógico implementado afeta o tipo de relação pedagógica estabelecida.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os princípios pedagógicos seguidos pela Educadora. 	<p>C4. Quais os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?</p>	
<p>D. A relação adulto/criança</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o carácter e a regularidade das interações das crianças com a equipa educativa da sala E; 	<p>D1. Na sua opinião, as crianças da sala E interagem consigo e com os outros elementos da equipa educativa com frequência?</p> <p>D2. Se sim, por norma essas interações ocorrem em que momentos?</p> <p>D3. Descreva, por favor, os tipos de interação que as crianças normalmente estabelecem consigo.</p> <p>D4. Na sua opinião, é importante a criação de momentos de interação entre adulto/criança? Se sim, porquê?</p> <p>D5. Em que altura/as do dia, considera que as crianças necessitam mais de estar em contato consigo ou com os outros elementos da equipa educativa?</p> <p>D6. Considera que a relação de carácter positivo entre a criança e o adulto influencia o bem-estar da criança no ambiente educativo? Se sim, porquê?</p>	<p>Em momentos de brincadeira livre, atividades orientadas, tarefas diárias, acolhimento, entre outros...</p> <p>- Por norma o que as crianças procuram em si? Ajuda para a execução de tarefas? procuram conforto e carinho? Procuram-na para brincar?</p>
<p>E.Importância da relação pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as conceções da equipa educativa relativamente às relações 	<p>E1. Na sua opinião, o que permite o desenvolvimento de uma boa relação entre os elementos da equipa educativa e as próprias crianças?</p>	

	<p>pedagógicas criadas entre os adultos e as crianças da sala E.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber a importância e a influência destas relações no desenvolvimento da criança. 	<p>E2. Considera que a relação pedagógica baseada na afetividade entre adulto/criança influencia o seu desenvolvimento? Se sim, em que aspetos?</p> <p>E3. Considera que uma boa relação pedagógica baseada na afetividade induz na criança o sentido de segurança de si? E o que pensa sobre a mesma influência no seu ímpeto exploratório? e na construção de redes de significação?</p> <p>E4. O que pensa sobre a responsividade, por parte do profissional de educação, em Jardim de Infância?</p> <p>E5. Considera que a qualidade da relação estabelecida entre adulto/criança influencia a qualidade das relações entre pares?</p>	<p>A forma como a criança se vê no mundo. A motivação da criança para descobrir, aprender e desafiar-se. A capacidade de construir hipóteses e significados. Atitude responsiva ou pouco responsiva.</p>
<p>F.A importância da afetividade na relação pedagógica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as concepções da equipa educativa sobre a importância da afetividade na relação pedagógica no jardim de infância. 	<p>F1. Considera que a afetividade na relação pedagógica é essencial para o desenvolvimento saudável da criança? Se sim, em que medida?</p> <p>F2. Para si, é essencial existir afetividade na relação adulto/criança?</p> <p>F3. Como considera que pode ser potenciada esta relação afetiva entre educador/a e criança?</p> <p>F4. Considera que mantém com este grupo de crianças uma relação afetiva? Se sim, foi fácil, para si, criá-la?</p>	

		<p>F5. Considera que a afetividade é uma das bases para uma boa relação pedagógica entre adulto/criança?</p> <p>F6. Considera que a criança reconhece e gere melhor as suas emoções, se primeiramente, existir uma relação de afetividade entre adulto/criança?</p> <p>F7. Por fim, como caracteriza um/a educador afetivo/a, ou seja, quais considera serem as características necessárias?</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> - De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar; - Agradecer a disponibilidade.

A estagiária,
Ana Silva

Data da entrevista: 03/03/2023

ANEXO H. Guião da entrevista à
Educadora de Educação Especial

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista à Educadora de Educação Especial (PPS II, 2022-2023)

Destinatária: Educadora de Educação Especial da sala de atividades da PPS II

Objetivos:

- Conhecer as conceções da equipa educativa relativamente à importância da qualidade da relação pedagógica para o desenvolvimento da criança;
- Conhecer as interações pedagógicas desenvolvidas entre os adultos da equipa educativa e as crianças;
- Conhecer e caracterizar o envolvimento afetivo entre a equipa educativa e as crianças.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
G. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado. 	<p>- Esta entrevista tem como principal objetivo obter informações para a produção do capítulo “Investigação em Jardim de Infância” para a elaboração do relatório da Prática profissional Supervisionada II, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa.</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p>	

		<p>- Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio;</p> <p>- Informar que será efetuada a devolução das transcrições da entrevista realizada.</p>
--	--	---

<p>H. Perfil do entrevistado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional da Educadora. • Conhecer os seus constrangimentos e facilidades na área. 	<p>B1. Qual é a sua formação nesta área profissional?</p> <p>B2. Há quantos anos exerce a funções de Educadora de infância? E há quantos anos assume as suas funções no âmbito da Educação Especial?</p> <p>B3. Fale-me sobre o seu percurso profissional, já trabalhou em creche ou apenas em Jardim de Infância?</p> <p>B4. Normalmente, frequenta cursos/ações de formação na área da educação?</p> <p>B5. Quais as principais dificuldades que sente no exercício da sua profissão, relativamente à relação que mantém com as crianças?</p> <p>B6. E quais são os pontos fortes que aponta nesta mesma relação?</p> <p>B7. O que é, para si, ser Educadora de Infância?</p>	
--	--	--	--

<p>I. Grupo de crianças e abordagem pedagógica da Educadora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar, de modo geral, o grupo de crianças; • Conhecer as práticas educativas adotadas pela Educadora atendendo às características do grupo; • Conhecer os princípios pedagógicos seguidos pela Educadora. 	<p>C1. Como caracteriza as crianças da sala E com quem trabalha diretamente? Como faz esse diagnóstico?</p> <p>C2. Como caracteriza, de modo geral, o grande grupo de crianças da sala E?</p> <p>C3. Na sua prática, adota algum modelo pedagógico? Se sim, considera que este influencia a sua relação afetiva com os grupos?</p> <p>C4. Quais os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?</p>	
<p>J. A relação adulto/criança</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o carácter e a regularidade das interações das crianças com a equipa educativa da sala E; 	<p>D1. Na sua opinião, as crianças da sala E interagem consigo e com os outros elementos da equipa educativa com frequência?</p> <p>D2. Se sim, por norma essas interações ocorrem em que momentos?</p> <p>D3. Descreva os tipos de interação que as crianças normalmente estabelecem consigo.</p> <p>D4. Considera que a relação de carácter positivo entre a criança e o adulto influencia o bem-estar da criança no ambiente educativo? Se sim, porquê?</p>	<p>Em momentos de brincadeira livre, atividades orientadas, tarefas diárias, acolhimento, entre outros...</p> <p>- Por norma o que as crianças procuram em si? Ajuda para a execução de tarefas? procuram conforto e carinho? Procuram-na para brincar?</p>

<p>K. Importância da relação pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as concepções da equipa educativa relativamente às relações pedagógicas criadas entre os adultos e as crianças da sala E. • Perceber a importância e a influência destas relações no desenvolvimento da criança. 	<p>E1. Na sua opinião, o que permite o desenvolvimento de uma boa relação entre os elementos da equipa educativa e as próprias crianças?</p> <p>E2. Considera que a relação pedagógica baseada na afetividade entre adulto/criança influencia o seu desenvolvimento? Se sim, em que aspetos?</p> <p>E3. Considera que uma boa relação pedagógica baseada na afetividade induz na criança o sentido de segurança de si? E o que pensa sobre a mesma influência no seu ímpeto exploratório? e na construção de redes de significação?</p> <p>E4. O que pensa sobre a responsividade, por parte do profissional de educação, em Jardim de Infância?</p> <p>E5. Considera que a qualidade da relação estabelecida entre adulto/criança influencia a qualidade das relações entre pares?</p>	<p>A forma como a criança se vê no mundo.</p> <p>A motivação da criança para descobrir, aprender e desafiar-se.</p> <p>A capacidade de construir hipóteses e significados.</p> <p>Atitude responsiva ou pouco responsiva.</p>
<p>L. A importância da afetividade na relação pedagógica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as concepções da equipa educativa sobre a importância da afetividade em Jardim de Infância. 	<p>F1. Considera que a afetividade na relação pedagógica é essencial para o desenvolvimento saudável da criança? Se sim, em que medida?</p> <p>F2. Para si, é essencial existir afetividade na relação adulto/criança?</p>	

		<p>F3. Como considera que pode ser potenciada esta relação afetiva entre Educador/a e criança?</p> <p>F4. Considera que mantém, com este grupo de crianças, uma relação afetiva? Se sim, foi fácil para si criá-la?</p> <p>F5. Considera que a afetividade é uma das bases para uma boa relação pedagógica entre adulto/criança?</p> <p>F6. Considera que a criança reconhece e gere melhor as suas emoções, se primeiramente, existir uma relação de afetividade entre adulto/criança?</p> <p>F7. Por fim, como caracteriza um educador afetuoso, ou seja, quais considera serem as características necessárias?</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> - De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar; - Agradecer a disponibilidade.

A estagiária,

Ana Silva

Data da entrevista: 28/02/2023

ANEXO I. Guião da entrevista à
Assistente Operacional

| | ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista à Assistente Operacional da sala de atividades da PPS II

Destinatária: Assistente Operacional da sala de atividades da PPS II.

Objetivos:

- Conhecer as conceções da equipa educativa relativamente à importância da qualidade da relação pedagógica para o desenvolvimento da criança;
- Conhecer as interações pedagógicas desenvolvidas entre os adultos da equipa educativa e as crianças;
- Conhecer e caracterizar o envolvimento afetivo entre a equipa educativa e as crianças.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
M. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar o entrevistado.	- Esta entrevista tem como principal objetivo obter informações para a produção do capítulo “Investigação em Jardim de Infância” para a elaboração do relatório da Prática profissional Supervisionada II, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa.	

		<p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio;</p> <p>- Informar que será efetuada a devolução das transcrições da entrevista realizada.</p>
--	--	--

<p>N. Perfil do entrevistado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional da auxiliar na área da educação. • Conhecer os seus constrangimentos e facilidades na área. 	<p>B1. Qual é a sua formação nesta área profissional?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce funções como auxiliar?</p> <p>B3. Fale-me sobre o seu percurso profissional, já trabalhou em creche ou apenas em Jardim de Infância?</p> <p>B4. Quais as principais dificuldades que sente no exercício da sua profissão, relativamente à relação que mantém com as crianças?</p> <p>B5. E quais são os pontos fortes que aponta nesta mesma relação?</p> <p>B6. O que é, para si, ser Assistente Operacional?</p>	
--	---	--	--

O. Grupo de crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar, de modo geral, o grupo de crianças; 	C1. Como considera que são as crianças da sala E?	
P.A relação adulto/criança	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o carácter e a regularidade das interações das crianças com a equipa educativa da sala E; 	D1. Na sua opinião, as crianças da sala E interagem consigo e com os restantes adultos da sala? D2. Se sim, por norma, em que momentos é que essas interações ocorrem? D3. De que forma é que as crianças se aproximam de si? D4. Na sua opinião, é importante a criação de momentos de interação de um para um entre adulto/criança? Se sim, porquê? D5. Considera que a relação positiva entre a criança e o adulto influencia o bem-estar da criança na sala E? Se sim, porquê?	<p>Em momentos de brincadeira livre, atividades orientadas, tarefas diárias, acolhimento, entre outros...</p> <p>- Por norma o que as crianças procuram em si? Ajuda para a execução de tarefas? procuram conforto e carinho? Procuram-na para brincar?</p>
Q. Importância da relação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as conceções da equipa educativa relativamente às relações pedagógicas criadas entre os adultos e as crianças da sala E. • Perceber a importância e a influencia destas relações 	E1. Na sua opinião, o que permite a criação de boas relações entre as crianças e os adultos da sala? E2. Considera que as boas relações estabelecidas entre adulto/criança influenciam o seu desenvolvimento? E3. Pensa ser importante a resposta a todas as interações das crianças?	

	no desenvolvimento da criança.	E4. Considera que a qualidade das relações estabelecidas entre adulto/criança influenciam a qualidade das relações entre as próprias crianças?	
R. A importância da afetividade na relação pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as concepções da equipa educativa sobre a importância da afetividade em Jardim de Infância. 	F1. O que é para si a afetividade? F2. Considera que a afetividade seja essencial para o desenvolvimento saudável da criança? F3. Para si, é essencial existir afetividade na relação adulto/criança? F4. Como considera que seja possível criar este tipo de relação? F5. Considera que construiu com este grupo uma relação afetiva? F6. Por fim, quais considera serem as características necessárias para um adulto afetuoso?	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade.	- Confirmar se existe algo mais a acrescentar; - Agradecer a disponibilidade.

A estagiária,

Ana Silva

Data da entrevista: 03/03/2023

ANEXO J. Guião da conversa com as
crianças

| " | | " |

Guião da conversa com as crianças

A.1. Sentes-te bem com a A?

A.2. Tens vontade de fazer atividades com a A?

A.3. O que mais gostas que a A faça contigo?

B1. Sentes-te bem com a P?

B2. Tens vontade de fazer atividades com a P?

B3. O que mais gostas que a P faça contigo?

C1. Sentes-te bem aqui na sala?

C2. Gostas de brincar e fazer atividades na sala?

C3. O que mais gostas de fazer na sala?

- Tens mais alguma coisa a dizer sobre aquilo que estivemos a falar?

ANEXO K. Transcrição da entrevista à
Educadora Cooperante

| | " | | " |

Transcrição da Entrevista à Educadora Cooperante

Perfil do entrevistado.

B1. Qual é a sua formação académica?

Resposta: Eu tenho uma licenciatura em educação de infância e tenho uma pós-graduação em Formação Pessoal e Social.

B2. Há quantos anos exerce a funções de Educadora de infância?

Resposta: Desde 2007 (16 anos).

B3. Fale-me sobre o seu percurso profissional, já trabalhou em creche ou apenas em Jardim de Infância?

Resposta: A minha experiência é em todas as valências, já trabalhei em creche e em Jardim de infância. A minha experiência até começou por Assistente Operacional e, aí, estive vários anos em creche e em JI. Depois, como educadora, trabalhei também nas duas respostas sociais.

B4. Normalmente, frequenta cursos/ações de formação na área da educação?

Resposta: Sim, atualmente faço muito *online*. O meu foco vai sempre para o desenvolvimento cognitivo, questões a nível do desenvolvimento pessoal e social, muito na área da psicologia. Paralelamente a essas formações, sou sócia do Movimento da Escola Moderna, participo num grupo corporativo em que discutimos as práticas pedagógicas. Somos um grupo de 7 Educadoras de diferentes zonas do país que nos conhecemos em vários contextos e, reunimos online de 15 em 15 dias. Temos o grupo corporativo em que nos debruçamos sobre as práticas que utilizamos, sobre alguns recursos que utilizamos, falamos muito sobre as brochuras que vão saindo, refletindo em conjunto, por vezes, com textos. Foi muito um grupo de apoio durante a pandemia, todas considerámos que foi importante. Depois, frequento os sábados pedagógicos que sou afiliada no núcleo de Tomar. Porque a minha formação inicial foi em Torres Novas, então fiquei sempre ligada emocionalmente àquele grupo. De vez em quando, frequento os sábados pedagógicos do núcleo de Lisboa, mas com regularidade é mais o núcleo

de Tomar. De vez em quando, quando os temas me interessam, frequento outros núcleos.

B5. Quais as principais dificuldades que sente no exercício da sua profissão, relativamente à relação que mantém com as crianças?

Resposta: Na verdade, a minha principal dificuldade tem que ver com falta de recursos e isso repercute-se na minha forma de estar. Neste ano, concretamente, o facto de ter muitas crianças com NEE requeria um trabalho com uma corporação muito mais permanente. Se eu trabalho a inclusão e se o Ministério - e muito bem, porque eu sou a favor da inclusão, se assim nos solicita e nos pede, e as Orientações Curriculares também, eu acho que o desenvolvimento se faz assim, com a inclusão das crianças com NEE. Eu acho que nós também não devemos ser os mentores de toda a carga e de toda a responsabilidade do desenvolvimento destas crianças. Portanto, isso repercute-se na minha forma de estar, na minha serenidade e na minha resposta ao grupo; para mim, é uma grande dificuldade.

B6. E quais são os pontos fortes que aponta nesta mesma relação?

Resposta: A autonomia partilhada acho que dá à criança, de facto, uma liberdade. Aqui, particularmente, eu sinto alguma dificuldade ainda, porque são crianças ainda um bocadinho subjugadas, com alguma falta de autoestima e alguma dificuldade em lidar com a própria liberdade. Eu não sei se tem que ver com os contextos, mas a verdade é que elas têm dificuldades em gerir muitas vezes essa liberdade. Acho que há uma dificuldade de retaguarda das famílias em acompanhar as crianças e há questões básicas que elas deviam ter adquirido e não têm. Por um lado, isso, para mim, cria-me dificuldade, porque acabo sempre por fazer comparação com outros grupos e perceber que elas têm a liberdade que tem autonomia e que, às vezes, não as conseguem usar. De certo modo, parece um contrassenso com aquilo que eu possa sentir, mas esta parte incomoda-me um bocadinho. Paralelamente a isso, quando eu percebo que eles conseguem lidar com essa autonomia, quando eles conseguem sentir confiança em si, de toda a liberdade que têm eles crescem e eles crescendo dá-me uma felicidade imensa. Acho que é a concretização do nosso trabalho, nós somos gestores. Quando o trabalho do MEM lhes dá a liberdade, a autonomia, a capacidade de escolha, quando

isto acontece e nós vemos que acontece, eles têm esta facilidade de nos ver como parceiros. E serem capazes de usar a autonomia nas aprendizagens dos outros também, o que eu acho que é fantástico.

B7. O que é, para si, ser Educadora de infância?

Resposta: Para mim, é uma forma de estar na vida, não consigo outra, é mesmo uma forma de estar na vida. Eu acho que é mesmo uma missão, para mim, eu tenho a certeza é mesmo uma missão. Menos bem, melhor, pior, menos mal, eu acho que a minha missão de vida é ser educadora de infância.

C. Grupo de crianças e abordagem pedagógica da Educadora.

C1. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?

Resposta: Atualmente, na sua maioria, são crianças que já conseguem ter a sua autonomia e a sua independência na sala, gerindo as suas escolhas e as suas tomadas de decisão, sendo capazes de respeitar, planear e executar e avaliar aquilo que fazem. É um grupo com bastante empatia uns pelos outros com uma capacidade de aceitação e de inclusão dos NEE. No início eles viam-nos como diferentes, porque eles diziam que eram “especiais” e hoje eles já têm um discurso completamente diferente, já dizem que eles são iguais e que precisam de ajuda como os outros precisam. Portanto, este encarar, este crescimento maturacional do grupo é uma avaliação que eu faço muito interessante e que me faz muito observar e avaliar. Inicialmente, o grupo tinha muitas dificuldades de escolha, uma simples escolha não estavam habituados. Acho que vinham de um trabalho muito diretivo, é o que eu acho, porque eles não conseguiam fazer escolhas. Tinham dificuldades em argumentar o que queriam, tinham pouquíssima autonomia e uma questão também muito enraizada, que eu acho que acaba por ser um bocadinho transversal a outras crianças é as dificuldades de linguagem. Era transversal a todo o grupo, algumas foram-se dissipando, outras nem tanto; a grande avaliação que eu faço como um chavão seria mesmo a grande capacidade de autonomia, de autorregulação comportamental de muitos deles, da maior parte do grupo.

C2. Qual a sua formação no modelo pedagógico que adota – O MEM?

Resposta: O modelo tem uma formação inicial mesmo, de iniciação ao modelo, chama-se formação inicial ao modelo pedagógico do MEM. Eu fiz essa formação, depois o modelo tem várias formações que vão mostrando, vão ensinando a refletir sobre a prática, sobre a evolução das coisas que acontecem na educação, dos aspetos do desenvolvimento, eu fiz essa formação. Depois, também já fiz outras formações, formação de escrita, formação de ciência, formação de matemática.... Ao longo dos anos, eu vou fazendo aquilo que me apetece, nós acabamos por escolher os domínios nos quais queremos investir mais. Depois, também há outra versão, que é: se nesta área tenho mais dificuldades, eu vou procurar ajuda nesta área, então, é assim que eu escolho as formações.

C3. Considera que o modelo pedagógico por si adotado influencia a sua relação afetiva com o grupo?

Resposta: Eu já cheguei a ter muitas certezas quanto a isso, hoje tenho dúvidas. Eu acho que é importante descobrirmos que há outras formas de se trabalhar e o modelo, por ser modelo não diretivo que dá liberdade, dá autonomia, consagra aquilo que eu sou enquanto pessoa. Acredito que a criança é um ser pensante, é um ser que tem de ter autonomia, que tem de ter liberdade, que tem de ser ensinado a pensar, tem de ser ensinado a argumentar e eu encaro a vida assim também. Eu não sei se há aqui uma influência ou se este modelo foi ao encontro daquilo que eu já era, foi-me sempre fazendo sentir mais realizada, por perceber que este modelo tem de facto as ferramentas que eu acho que são essenciais ao desenvolvimento da criança. Sim, se calhar, há uma mútua influência, eu acho que nós somos sempre, enquanto profissionais, aquilo que somos enquanto pessoa. A educação de infância tem lugar e espaço para a afetividade por si só, não precisava de um modelo pedagógico que viesse dar isso, mas claro que sim no MEM é muito relevante ouvir a criança nas suas totalidades; nos seus interesses; nas suas necessidades afetivas; emocionais; comportamentais; enfim, acaba por tudo estar ligado. Claro que sim, é um modelo muito disponível para a criança ter o seu espaço e mostrar-se e crescer enquanto, ser com espaço para a afetividade e para a relação.

C4. Quais os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?

Resposta: Não querendo ser redundante, mas acaba por ser isto, é, de facto, esta capacidade de perceber que a criança é um ser que precisa de ser respeitado. Tanto de acordo com o seu meio, como com as suas características e que é influenciado com aquilo que lhe é dado. Essa influência depois pode se repercutir naquilo que ela é, mas esta permanente capacidade do socio-constructivismo, de perceber que a criança se constrói nesta dimensão, nesta tríade escola-família-meio e que a autonomia é, de facto, importante. Acreditar na criança, acreditar mesmo. Eles não são pequenos ditadores nem é preciso deixá-los fazer tudo o que eles querem para se lhes dar liberdade. Acreditar que eles sabem, orientados, usar a liberdade e tem direito a essa liberdade, tem direito a ser respeitados como seres, faz-me confusão isto não acontecer. Claro que todos nós vamos sentir isso, chegar ao fim do dia e pensar: “será que eu hoje...”, mas nós não somos perfeitos nem temos de ser. É importante fazermos reflexão, mas é importante não nos castigarmos com aquilo que não somos capazes de fazer. É este acreditar que a criança tem potencial, que a criança tem capacidade, que tem de ser valorizada enquanto ser, como pessoa.

D. A relação adulto/criança

D1. Na sua opinião, as crianças da sala E interagem consigo e com os outros elementos da equipa educativa com frequência?

Resposta: Sim, sem dúvida nenhuma.

D2. Por norma essas interações ocorrem em que momentos?

Resposta: Ao longo de todo o dia, porque eles têm essa liberdade para falar, mesmo que às vezes nós digamos: “*olha, agora espera*”. Nós também temos que educá-los nesse sentido, porque também é preciso aprender a esperar. O meio da escola também é importante para isso, promove-se isso e é importante, eles são tantos que têm de aprender a esperar. Eles sabem que têm voz, têm voz logo quando chegam à sala. Podem-se inscrever no “*Mostrar, contar ou escrever*” para falar daquilo que querem. Seja para propor algo para se fazer em grupo, seja para falar da vida pessoal, seja para falar de uma tristeza, de uma conquista. Eles sabem logo de manhã que têm esse espaço; depois, a partir daí, ao longo de todo o dia, eles fazem as abordagens que

acham necessárias, nós respondemos mediante aquilo que somos capazes e, normalmente, fazemo-lo. Eu acho que o educador acaba por ganhar essa capacidade, de desdobrar-se, é por isso que é tão desgastante. Porque respondemos a um, depois outro solicita, outro também e acabamos por ter de desdobrar. Eles têm de aprender a esperar, mas às vezes, é importante dar uma resposta o mais imediato possível à criança que solicita. Portanto, isso acontece tanto comigo como com a assistente. É um trabalho que nem todos estão preparados para fazer, mas também tem havido um trabalho crescente por parte da assistente nesse sentido, de acolher, receber, ajudar. Eu acho que eles têm espaço, mas depois há aqueles mais tímidos que nós percebemos que querem falar connosco, mas ainda não conseguem ser tão... estar tão à vontade, mas tu percebes esse olhar transversal. Tem de ser permanente, às vezes temos de ser nós a ir ter com eles, para perceber o que é que eles querem, o que é que aquela criança precisa, se precisa de falar, ou se precisa do adulto, ou precisa de ajuda, mas não está a conseguir. Depois os pares entre si, também é muito importante, eles perceberem que podem contar com os pares para qualquer questão. Quando nós dizemos “*vai conversar com o teu amigo, se precisares da minha ajuda, eu estou aqui, mas resolve.*”, é ensinar a descentrar a colocar-me no lugar do outro e a dar espaço aos dois para serem ouvidos.

D3. Descreva, por favor, os tipos de interação que as crianças normalmente estabelecem consigo.

Resposta: Hoje em dia, particularmente neste grupo, as solicitações ainda são muito de queixinhas. No sentido de alguém não ter sido capaz de se defender e ainda vir pedir permissão, como se não soubesse que já a tem. Também o caso de beber água, o caso de assoar o nariz, pedidos que eu ando há seis meses a dizer que não é preciso serem feitos, mas que vêm tão encalçados, da questão da higiene que eles ainda necessitam, ainda precisam muito da ajuda nestas questões funcionais. Isso incomoda-me; às vezes, eu penso se lhes estou a dar a mensagem correta, porque eles continuam ainda a solicitar muita ajuda. Depois, nos projetos, eles têm ideias, mas ainda pedem muita ajuda para concretizar. Já tem acontecido muitos já conseguem começar a fazer, mas depois, quando é a comunicação, consigo perceber que ainda lhes falta ali alguma coisa. Se calhar, é culpa minha, que sou demasiado exigente com eles. Ainda pedem também ajuda para vestir alguma coisa do faz de conta, para ajudar a despir. Eu acho

que eles nos solicitam para tudo sem qualquer receio. Precisam e vêm pedir ajuda, quanto mais canalizamos a atenção e dizemos “*pede ao teu amigo*” mais isto se dissipa, mas é bom que eles percebam que o educador está a esse nível, sempre de ajudar.

D4. Na sua opinião, é importante a criação de momentos de interação entre adulto/criança? Se sim, porquê?

Resposta: Sim, é importante o espaço, porque esses momentos vão acontecer sempre. Eles têm de acontecer, é importante a criança perceber que há espaço para isso. Há uma coisa que se chama a zona de desenvolvimento proximal e que somos nós, adultos, que temos de provocar os mais novos para crescerem. Se ela acontecer por idades, como a psicologia nos diz, eles precisam de ser desenvolvidos e, às vezes, quando eles vêm ter connosco e nos lançam uma questão, compete-te a ti, enquanto educador, enquanto adulto, provocar aquela criança para outro nível de conhecimento. Isso também é ajudar, mas isso depois repercute-se neles próprios: se um pediu ajuda à Educadora e a educadora disse que pode pedir ajuda ao amigo, se calhar, ele percebe que nos pares também há essa ajuda e com a Assistente Operacional.

D5. Em que altura/s do dia, considera que as crianças necessitam mais de estar em contato consigo ou com os outros elementos da equipa educativa?

Resposta: Eu acho que isto faz tudo tão parte da rotina que não há momentos nem partes do dia específicos para isso. No início do ano, a criança precisa muito mais do adulto para se organizar, muitas vezes, na transição das rotinas, porque ainda não adquiriu esse processo. Isso deixa-a destabilizada e precisa do adulto para ajudar a arrumar, para explicar o que vai acontecer, precisa de uma relação muitas vezes mais de um para um, que se vai acabando por diluir ao longo do tempo. Num momento concreto ao longo do dia, enfim, eu não consigo ... Talvez eu tenha uma metodologia em que as tardes se desenvolvem por tempo curricular participado. Aquele tempo em que nós trabalhamos uma área específica de desenvolvimento para impulsionar o conhecimento, para depois a criança durante a manhã seguinte trabalhar nessa área sem que seja necessário solicitar. Se calhar, aí sou mais eu a mentora, sou eu que assumo muitas vezes esse trabalho, essa dinâmica de mostrar, por exemplo, fazer uma experiência sou eu que trago pela primeira vez para a sala para eles perceberem como

é que se faz. Depois, fica na área da ciência para eles, autonomamente, fazerem aquelas atividades, isto acontece em outras áreas, em todas as áreas. Talvez seja aqui que eu sinto que eu sou mais, não tão solicitada, mas que o meu trabalho é mais dominante.

D6. Considera que a relação de carácter positivo entre a criança e o adulto influencia o bem-estar da criança no ambiente educativo? Se sim, porquê?

Resposta: Claro que sim, não há dúvida nenhuma, se a criança estiver bem, o ambiente está bem e está tudo bem. Muitas vezes, essa é a nossa grande instabilidade na sala, porque as crianças com NEE necessitavam de outro espaço, de outro adulto, de outra atenção. Apesar de eu acreditar na inclusão, há momento em que estas crianças precisavam de ter outra atenção e eu não consigo dar-lhes.

E. Importância da relação pedagógica.

E1. Na sua opinião, o que permite o desenvolvimento de uma boa relação entre os elementos da equipa educativa e as próprias crianças?

Resposta: A experiência que eu tive este ano veio-me mostrar que é essencial que tanto os adultos como as crianças se sintam respeitados e, assim, sentem que têm espaço. Assim, elas estão bem, mas todos os adultos precisam disso também e eu sei perfeitamente que uma criança que, muitas vezes, me está a desafiar, pode não ser por culpa dela. Se calhar, há questões por detrás disso, mas há muitos adultos, nomeadamente a assistente que não têm essa formação. Se nós formos ensinando isso às pessoas, elas vão aprendendo e não vão estar a julgar tanto as crianças. Depois, isto repercute-se no respeito que as crianças têm pelos adultos. As crianças acabam por respeitar aquele adulto que, inicialmente, era suposto ser só um vigilante só um cuidador. Quando essa pessoa percebe que tem o respeito do grupo e que o grupo a aceita como pessoa que os ajuda, isso é recíproco e as coisas fluem muito melhor, a relação de todos é muito melhor. Na verdade, é o respeito por todos. E este, vai-se construindo com muita inclusão, com o “faz parte”. Claro que há grandes momentos de agitação, há grandes momentos que as coisas estão muito mais agitadas do que aquilo que eu gostaria, mas também ser criança se calhar é isso, é isso e muito mais.

E2. Considera que a relação pedagógica entre adulto/criança influencia o seu desenvolvimento? Se sim, em que aspetos?

Resposta: Eu posso tentar ensiná-los a escrever, a desenhar, mas isso qualquer pessoa pode fazer, ensinar-lhes competências cognitivas, académicas, qualquer pessoa. Mas se não lhes ensinarem que eles têm voz, que têm liberdade de pensar, que têm direito a pensar sobre as coisas, não estamos a fazer o caminho certo na educação. Depois disso, quando eles sentirem que têm essa capacidade, há uma coisa que vem que é a autoestima, a autoconfiança, essa capacidade de segurança que a criança adquire, é fundamental. Muito mais do que saber pintar, do que saber escrever ou saber desenhar. Se a criança tem essa capacidade de autoestima, ela depois vai desenvolver outras competências, de uma forma muito mais confiante e vai se repercutir no seu desenvolvimento académico. A verdade é que é a parte emocional, é a parte afetiva, é a parte relacional que transforma a criança enquanto ser capaz das suas capacidades e do seu amor próprio. Não há dúvida nenhuma nisso, o que passa por cima disso é uma falácia na educação, é mesmo e na vida das crianças. Depois, há algum momento em que aquilo vai correr mal, não necessariamente porque alguns dão o pulo, mas não vai correr muito bem.

E3. Considera que uma boa relação pedagógica induz na criança o sentido de segurança de si? E o que pensa sobre a mesma influência no seu ímpeto exploratório? E na construção de redes de significação?

Resposta: Sim, acabei de responder mais ou menos acima.

E4. O que pensa sobre a responsividade, por parte do profissional de educação, em Jardim de Infância?

Resposta: Eu acho que nós temos uma ferramenta enorme connosco e temos a obrigação, o dever moral e profissional de trabalhar e desenvolver a criança na sua globalidade. Felizmente, não temos um currículo obrigatório, mas temos orientações curriculares e temos essa responsabilidade. Essa responsabilidade, se nós não a trabalhámos estamos a negligenciar o nosso dever e a nossa responsabilidade. Eu creio que toda a gente conhece as *Orientações Curriculares*, mas muito pouco as trabalham na sua plenitude. Eu posso não saber e não gostar de todas as áreas e, então, acabar

por incidir nas que eu gosto, mas eu tenho de trabalhar essa transversalidade. Eu tenho esse dever, depois também tenho o dever de explicar isso às famílias, explicar o que é a Educação Pré-Escolar. No início, algumas famílias vêm muito preocupadas com a importância de os ensinar a ler e a escrever. Eu tive pais no início do ano a perguntar: *“como é o último ano deles, como é que pensa trabalhar?”*, e eu: *“como trabalho com os outros”*. Porque, trabalhando com uma pedagogia aberta, trabalha-se com todos e todos se podem desenvolver. Agora, eu também sei que tenho a responsabilidade de perceber que uma criança de 5 anos tem tempos e tem padrões de desenvolvimento que têm de estar mais trabalhados, se não estão, tem de se perceber porquê. Também sei que, às vezes, não vem mal nenhum ao mundo, porque uma criança vai para o primeiro ciclo e também pode dar o salto. Às vezes, parece que anda ali no Pré-Escolar a empatar e chega ao primeiro ciclo e aquilo tudo se transforma, portanto, está lá tudo aquilo com que tu trabalhaste, portanto, é importante que se trabalhe. Depois, esta questão do “trabalhar” ...esta responsabilidade, este sentido que nós usamos no trabalhar causa-me muita confusão. É uma coisa que me preocupa já há alguns anos, nós queremos brincar, brincar, mas usamos este termo “trabalhar”, trabalhar”. Então, se calhar, estamos a inculcar nos miúdos uma terminologia que não se aplica no Pré-Escolar. Estes conceitos do “trabalhar” e do “brincar” que se misturam, mas às vezes, com tanta necessidade que as pessoas têm de mostrar trabalho, elas escolarizam o Pré-Escolar e, mais uma vez, é um atentado ao desenvolvimento da criança.

E5. Considera que a qualidade da relação estabelecida entre adulto/criança influencia a qualidade das relações entre pares?

Resposta: Sim, sim, claramente.

F. A importância da afetividade na relação pedagógica.

F1. Considera que a afetividade na relação pedagógica é essencial para o desenvolvimento saudável da criança? Se sim, em que medida?

Resposta: Sim, claro que sim.

F2. Para si, é essencial existir afetividade na relação adulto/criança?

Resposta: É fundamental, eu acho que já respondi na verdade a essa, a questão é que sem o afeto, sem o contacto, sem o toque...eu penso muitas vezes isto: “*será que eu hoje dei um beijo a uma criança, será que eu hoje dei um abraço, será que eu estou a olhar para aquela criança e lhe estou a dar a atenção que ele precisa?*” Muitas vezes, eu penso nisto, quando dizemos que o nosso trabalho vai muito para além do que é realizado aqui, é verdade. É esta parte que nós carregamos e que nós também utilizamos para avaliar, “*se calhar, tenho de dar mais atenção àquela criança*”, “*se calhar, não estou a ser ...*”, “*se calhar não estou a ser tão afetuosa...*”. Isto também acontece, às vezes há questões naquelas crianças que não deviam acontecer, mas às vezes, acontecem. Pensamos “*será que, efetivamente, eu estou a ser suficientemente afetuosa?*” *E a ir ao encontro daquilo que ele precisa?*

F3. Como considera que pode ser potenciada esta relação afetiva entre educador/a e criança?

Resposta: É nesta abertura, neste olhar, neste entender, dar espaço para falar, espaço para mostrar, para ouvir. É difícil às vezes, mas é isso. Se eles sentirem que há esse espaço, às vezes até dizem: “*não é isso, espera*”, porque não estamos a dar esse espaço. Então, se “*não era isso, espera*” para além de nos fazer pensar, também se percebe que eles têm espaço para isso. Senão, iam-se embora e nem sequer comentavam mais. Portanto, eu dou por mim com eles, às vezes, a interromperem-me e dizem “*espera, não é isso*”; para mim, é uma chamada de atenção, que eu tenho de esperar.

F4. Considera que mantém com este grupo de crianças uma relação afetiva? Se sim, foi fácil, para si, criá-la?

Resposta: Eu acho que nessa parte não tenho muita dificuldade, acho que é muito importante o balizamento, são muito importantes os limites. A criança tem de ter limites para perceber que eles existem, que tem de os conhecer e saber que ela não pode fazer tudo o que quer. A vida não é isso, crescer não é isso, a criança precisa de ser balizada na forma como fala; na forma como brinca; como se organiza no espaço; com as pessoas; ela tem de ser balizada e perceber quais são os limites, isso também faz parte da relação afetiva. Se eu não gostei, eu tenho direito a zangar-me também, mas se eu

gostei, eu tenho todo o direito e obrigação de dizer que gostei. De mostrar e, depois, escrever no Diário, que é o espaço que abre para o desenvolvimento da escrita e desta valorização das coisas boas e menos boas, da autorregulação e da afetividade que estão inerentes ao comportamento.

F5. Considera que a afetividade é uma das bases para uma boa relação pedagógica entre adulto/criança?

Resposta: Já respondi.

F6. Considera que a criança reconhece e gere melhor as suas emoções, se primeiramente, existir uma relação de afetividade entre adulto/criança?

Resposta: Claro que sim, sem dúvida.

F7. Por fim, como caracteriza um/a educador afetivo/a, ou seja, quais considera serem as características necessárias?

Resposta: Não sei responder a essa pergunta. Não sei, eu só posso dizer aquilo que eu vejo em mim e que vejo em muitos profissionais. Que um educador afetivo é aquele que percebe que o toque é importante, aquele que percebe que o abraço muitas vezes acalma e reconstrói, aquele que percebe que um beijo é importante, aquele que se baixa muitas vezes para escutar segredos; esse é o educador afetivo e, esse, eu encontro muitas vezes por aí.

Entrevistador: De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

Resposta: Não, não.

Obrigada pela sua disponibilidade.

ANEXO L. Transcrição da entrevista à
Educadora de Educação Especial

| ' ' | | ' ' |

Transcrição da entrevista à Educadora de Educação Especial

B. Perfil do entrevistado

B1. Qual é a sua formação nesta área profissional?

Resposta: Curso de Educadora de base, na altura era um bacharelato, em 2000 fiz a licenciatura e, em 2001, uma pós-graduação, especialização em Educação Especial em deficiência visual e mental. Em 1988, terminei a formação.

B2. Há quantos anos exerce a funções de Educadora de infância? E há quantos anos assume as suas funções no âmbito da Educação Especial?

Resposta: Comecei em 1989, tenho 33 anos de serviço, sendo que alguns estive no especial e uns estive em sala.

B3. Fale-me sobre o seu percurso profissional, já trabalhou em creche ou apenas em Jardim de Infância?

Resposta: Foi só em hospital e Jardim de Infância, mas fiz domicílios também, eu fiz aquilo que se faz agora na intervenção precoce. Ou seja, quando eu vim para o estado, as equipa de Educação Especial eram-lhes atribuídos X casos, alguns em JI particulares, alguns em casas, domicílios, portanto, eu também fui aos vários sítios.

B4. Normalmente, frequenta cursos/ações de formação na área da educação?

Resposta: Sim, neste momento mais na Educação Especial, mas sim muito, praticamente todos os anos. Inscrevi-me agora num - "A criatividade na Inclusão".

B5. Quais as principais dificuldades que sente no exercício da sua profissão, relativamente à relação que mantém com as crianças?

Resposta: Para mim, a relação é tudo, acho que é fundamental criar aqui uma relação, uma empatia muito grande para se conseguir ter retorno e ter resposta. As maiores dificuldades são quando nós não conseguimos chegar à criança, para mim. Ou seja, não estabeleço relação com ele, ele não liga aos meus estímulos, ele parece que não me vê, ignora-me. Essas são as situações mais problemáticas, ou também quando são

muito provocatórios, também é muito complicado, dar a volta às questões comportamentais. Para mim, os mais complicados são quando, realmente, nós não conseguimos chegar, a criança está noutro mundo, e nós tentamos que haja ali uma resposta e a resposta não é... Nós não chegamos, parece que não estabelecemos relação.

B6. E quais são os pontos fortes que aponta nesta mesma relação?

Resposta: A afetividade, a comunicação, o ter tempo para...esperar e deixar a criança encontrar o seu ritmo, deixar a criança conseguir fazer as coisas ao seu ritmo, respeitar o ritmo da criança, ouvir, respeitar as ideias. É uma relação muito dual, é uma relação que tem de ser tudo muito construída, não acredito em lições “isto é assim porque é assim”. Tem de se ir adaptando a cada situação, a cada criança, a cada particularidade, não há receitas, tem de se ir construindo, cada um individualmente, muitas vezes por tentativa erro, tem de se andar à procura, mas é uma coisa conjunta, é um processo.

B7. O que é, para si, ser Educadora de Infância?

Resposta: É ser o pedreiro desta construção, ajudar, ajudar nesta construção.

B. Grupo de crianças e abordagem pedagógica da Educadora.

C1. Como caracteriza as crianças da sala E com quem trabalha diretamente?

Como faz esse diagnóstico?

Resposta: Bem, é assim, elas têm diagnóstico, estão no espectro do autismo, a outra criança é um menino com muitas dificuldades de comunicação e participação. Também estamos convencidas que tem que ver com a família, com o envolvimento e com a situação de apoio que não deve ser muito estruturada, que não o ajuda a ganhar muita confiança. Os meninos no espectro do autismo têm alguma capacidade de aprendizagem e de realização, mas têm muita dificuldade em seguir as atividades do grupo com autonomia, fazer o que pedimos quando pedimos. Têm de ser feitas muitas adaptações e tem de se negociar muito, mas ao mesmo tempo, sempre manter aqui alguma assertividade para se fazerem conquistas e para que eles estejam incluídos no grupo e que vão fazendo, que vão realizando com autonomia as atividades. Normalmente, os

meus objetivos para cada criança têm sempre em conta o que eles fazem e o passinho a seguir. Qual é aquela competência que está perto daquilo que eles fazem e que eles poderão atingir, eventualmente, no seguimento daquilo que eles já sabem. No entanto, a abordagem tem sempre em conta as necessidades da Educadora também. É uma coisa que eu trabalho com a Educadora, com cada Educadora, tenho de perceber com cada Educadora, onde é quer que eu trabalhe, quais são as suas prioridades em relação à criança. Se prefere que eu trabalhe dentro da sala, com ela a apoiá-la, se prefere individualmente. Por exemplo, há Educadoras que querem que eu trabalhe dentro da sala, como a A, prefere que eu seja mais um elemento do grupo e que vá gerindo aquilo que é preciso gerir com eles, sem eles, mas é a única neste momento. As outras Educadoras, mesmo que prefiram que eu trabalhe na sala é com aquelas crianças, com aquelas que eu vou apoiar, agora claro se aparece mais algum dou uma ajuda, mas a maior parte das colegas preferem que eu os leve e trabalhe com eles individualmente e volto com eles à sala.

C2. Como caracteriza, de modo geral, o grande grupo de crianças da sala E?

Resposta: É um grupo muito heterogéneo, tanto em idades como em conhecimentos, competências e capacidade de realização, mas é um grupo coeso que está a fazer um grande processo, uma grande construção, que tem vindo a evoluir muito em termos da sua autonomia, da sua capacidade de realização, de cada um tem os seus próprios projetos e responsabilidade por eles e terminar as tarefas; eles sabem perfeitamente onde arrumar, como arrumar e como contribuir para a vida do grupo, e é muito interessante vê-los assim a crescer, é muito giro. É um grupo muito coeso, ajudam-se muito.

C3. Na sua prática, adota algum modelo pedagógico? Se sim, considera que este influencia a sua relação afetiva com os grupos?

Resposta: Eu não seguia o MEM, antes quando estava em sala não seguia o MEM. Neste momento, na Educação Especial não sigo nenhum modelo, acho que não é suposto, para cada criança, adapto. Eu vou adaptando estratégias e atividades diferentes e contruo materiais. Agora, para algumas crianças com autismo, eu uso alguma base do *modelo Teacch*, que tem uma sequência de atividades com símbolos

que os ajuda a organizar e eu acho que isso é importante para alguns meninos. Em sala, misturava um bocadinho, utilizava muito as ideias das crianças, partia muito das suas necessidades, mas também ia tentando adaptar aos meus interesses e aquilo que eu achava que era importante trabalhar. Mas, de uma forma muito construída com eles, sempre muito discutida com eles.

C4. Quais os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?

Resposta: A relação é tudo, a relação, a afetividade, o respeito, porque todos somos muito iguais, eu penso que muito é importante os miúdos terem a noção de que nós somos como eles. Que também falhamos, que também sabemos pedir desculpa, que temos de os respeitar, e que temos todos de nos respeitar, que é assim que nós funcionamos no mundo. Eu não posso exercer uma postura de superioridade, “*eu mando porque eu sou o adulto*”, não, eu não costumo funcionar assim. Tento dizer que não estou a gostar, posso dizer porquê, posso dizer que não, até posso dizer, em situações extremas. Mas explico que, neste momento, nesta posição, eu preciso de coordenar e de decidir, porque sou a Educadora, não porque sou o adulto. Mas por sentir que a criança está mais perdida que está a perder o controlo e que então eu preciso de ser mais assertiva. De uma maneira geral, as coisas são sempre discutidas e são conversadas, combinámos isso, então, é para seguir.

C. A relação adulto/criança

D1. Na sua opinião, as crianças da sala E interagem consigo e com os outros elementos da equipa educativa com frequência?

Resposta: Sim, completamente, interagem com completo à vontade, pedem-me ajuda, vêm ter comigo, perguntam-me, sugerem qualquer coisa.

D2. Se sim, por norma essas interações ocorrem em que momentos?

Resposta: Em tudo, qualquer coisa, qualquer situação livre ou direcionada, eu acho que eles me consideram parte do grupo. Percebendo que eu não estou cá sempre, contam comigo se eu cá estiver, mas também não me exigem que esteja no caso de não estar. Podem perguntar quando é que lá vou, mas também venho cá praticamente todos os dias.

D3. Descreva os tipos de interação que as crianças normalmente estabelecem consigo.

Resposta: Qualquer coisa, desde virem a correr dar-me um beijinho e um abraço, pedirem ajuda para qualquer coisa. As interações normais, pedirem qualquer coisa, trabalharam comigo, chamarem-me para ver um trabalho deles, contarem-me uma novidade, as coisas todas do dia-a-dia, todas.

D4. Considera que a relação de carácter positivo entre a criança e o adulto influencia o bem-estar da criança no ambiente educativo? Se sim, porquê?

Resposta: Completamente, é fundamental. Uma criança feliz é uma criança que aprende e que investe.

D. Importância da relação pedagógica

E1. Na sua opinião, o que permite o desenvolvimento de uma boa relação entre os elementos da equipa educativa e as próprias crianças?

Resposta: O respeito, o ouvirem-se, o respeito pelas várias opiniões, pelo papel de cada um nessa relação e nessa construção, e a comunicação e a afetividade.

E2. Considera que a relação pedagógica entre adulto/criança influencia o seu desenvolvimento? Se sim, em que aspetos?

Resposta: Sim, completamente.

E3. Considera que uma boa relação pedagógica induz na criança o sentido de segurança de si? E o que pensa sobre a mesma influência no seu ímpeto exploratório? e na construção de redes de significação?

Resposta: Claro, uma criança feliz é uma criança que investe, que está segura de que consegue ir para além da sua zona de conforto, porque está bem e está segura. Isto tem muito que ver com a relação; com estes modelos que temos e com o sentirmo-nos bem e aptos para arriscar mais além, para conseguirmos fazer sozinhos. Promove a autonomia, a confiança e, a partir daí, a construção do seu próprio saber que é o que eu acho fundamental na própria educação. É conseguir proporcionar que eles consigam

ir construindo o seu próprio saber, quando eu disse ser o pedreiro, é isto. É conseguir que eles consigam ser os motores do seu próprio saber. Claro que nós vamos dando os indutores, mas eles vão construindo e nós vamos proporcionando, mais nada. À medida que estão seguros, vão conseguindo ampliar o seu campo de ação, as suas redes, aquilo que conseguem fazer para além daquilo que já sabiam, sair da sua zona de conforto, arriscar mais, explorar, inventar, supor, formular hipóteses, fazer experiências, e daí partir as experiências, explicar aos outros, é uma construção sempre, uma rede cada vez mais alargada.

E4. O que pensa sobre a responsividade, por parte do profissional de educação, em Jardim de Infância?

Resposta: Claro que tem muita influência, uma criança que sente que é ouvida é uma criança que fica mais segura, que continua a perguntar. O que não quer dizer que nós lhes demos as respostas, pode ser ouvir e devolver no sentido de o fazer refletir e ponderar se precisa mesmo da nossa ajuda. Na altura a criança tem tendência para pedir ajuda porque precisa de ser ouvida, então tem de ser ouvida. A criança precisa de ser ouvida, é importante que ele sinta que há essa resposta, para mim a resposta ideal é aquela que devolve à criança a responsabilidade por aquilo que está a fazer e que a faz pensar. Por vezes, só precisa de ser ouvido, mas é importante a resposta volte para a criança e que o ajude a discutir e, através dessa discussão, ele chegar à resposta.

E5. Considera que a qualidade da relação estabelecida entre adulto/criança influencia a qualidade das relações entre pares?

Resposta: Claro, nós somos muito... eu acho que o meu grande medo e peso é que nós somos muito modelos. E, portanto, como nós os tratamos, eles vão tratar os outros e, muitas vezes, nós vemos nas interações entre eles. Às vezes, nós vemos um espelho de expressões que nós usamos e, por vezes, isso é um alerta. Uma vez, eu vi um miúdo dizer “*olha, já me estou a chatear*” e eu pensei: isto sou eu, isto não é bom, mas é assim, somos humanos.

E. A importância da afetividade na relação pedagógica

F1. Considera que a afetividade na relação pedagógica é essencial para o desenvolvimento saudável da criança? Se sim, em que medida?

Resposta: É fundamental, a afetividade é o cimento da confiança, é assim aquilo que, pronto, a pessoa está bem, então ok, está confiante.

F2. Para si, é essencial existir afetividade na relação adulto/criança?

Resposta: Completamente.

F3. Como considera que pode ser potenciada esta relação afetiva entre Educadora e criança?

Resposta: Depende das pessoas, as pessoas têm de baixar as defesas. Têm que se aproximar ao nível da criança, olhá-los nos olhos e criar aqui relação. A pessoa tem de investir, investir muito e tem de baixar as defesas, tem de se deixar ir.

F4. Considera que mantém, com este grupo de crianças, uma relação afetiva? Se sim, foi fácil para si criá-la?

Resposta: Acho que sim, sim foi, eu não sou muito complicada.

F5. Considera que a afetividade é uma das bases para uma boa relação pedagógica entre adulto/criança?

Resposta: Claro que sim, já fui justificando.

F6. Considera que a criança reconhece e gere melhor as suas emoções, se primeiramente, existir uma relação de afetividade entre adulto/criança?

Resposta: Sim, claro, é um dos problemas que eu acho que o L. tem e é onde estamos a investir. É nesta relação afetiva, nesta segurança. Quando esta segurança e a relação afetiva for mais estável, tudo começa a descontrair e tudo começa a ficar seguro e, só esta segurança e esta relação livre dá espaço para outras aprendizagens. Se a criança está muito presa, quer dizer, não tem capacidade para se preocupar com outra coisa,

só pode preocupar-se com a busca do seu bem-estar, mesmo sem ser uma coisa consciente, mas enquanto a criança não está bem, não está serena e confiante também não pode estar a investir noutras coisas, noutras aprendizagens, noutras competências, noutras relações.

F7. Por fim, como caracteriza um educador afetuoso, ou seja, quais considera serem as características necessárias?

Resposta: Principalmente, uma pessoa que respeita, que fala dos seus sentimentos, que tem uma relação próxima com a criança e que fala dos seus sentimentos e que sabe ouvir também a criança e ajudá-la a falar sobre os seus sentimentos, sobre as suas preocupações, sobre todas as coisas que envolvem o dia a dia e a vida da criança. E que mostra, que gosta, que se preocupa e que diz à criança que ela é importante para ela e que é fundamental nesta dinâmica.

Entrevistador: De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

Resposta: Não.

Obrigada pela sua disponibilidade.

ANEXO M. Transcrição da entrevista à
Assistente Operacional

| | " | | " |

Transcrição da entrevista à Assistente Operacional da sala de atividades da PPS

II

B. Perfil do entrevistado.

B1. Qual é a sua formação nesta área profissional?

Resposta: Não, infelizmente não. Eu vim para aqui a trabalhar como trabalhos moderados, como tenho algumas limitações de saúde, puseram-me aqui.

B2. Há quanto tempo exerce funções como auxiliar?

Resposta: Já estou aqui há três anos, já há três anos que trabalho com JI.

B3. Fale-me sobre o seu percurso profissional, já trabalhou em creche ou apenas em Jardim de Infância?

Resposta: Não, em creche não, só em JI.

B4. Quais as principais dificuldades que sente no exercício da sua profissão, relativamente à relação que mantém com as crianças?

Resposta: É com as crianças com NEE, nós não temos qualquer tipo de formação. Eu não tenho qualquer tipo de formação para estar com estas crianças. Há certas atitudes que eu não sei se estou a fazer bem, se estou a fazer mal, porque não tenho qualquer formação. Com o restante grupo, não sinto nenhuma dificuldade, já os vou conhecendo.

B5. E quais são os pontos fortes que aponta nesta mesma relação?

Resposta: Esta relação é importante e eu gosto, mas é cansativo, exige muito de mim. Por vezes, estou cansada e chego ao fim do dia cansada psicologicamente. Claro que há pontos fortes, nós apegamo-nos a eles, a qualquer criança através do carinho e da atenção que lhes damos e que eles também nos dão a nós.

B6. O que é, para si, ser Assistente Operacional?

Resposta: É bom, porque as crianças são sinceras e eu prefiro trabalhar com crianças do que com adultos. Elas são espontâneas e nós sabemos que eles dizem aquilo que dizem porque sentem. É diferente, a honestidade é muito importante.

B. Grupo de crianças

C1. Como considera que são as crianças da sala E?

Resposta: Há crianças muito agitadas, a Educadora tem uma forma de trabalhar com o grupo que os consegue conduzir a ficarem mais calmos. No acolhimento, é muito importante estarmos em grupo, sentados e falarmos e darmos opinião, como temos as reuniões. Eu gosto do método da Educadora e eles, apesar de serem agitados, eles acalmam, respeitam-nos.

D. A relação adulto/criança

D1. Na sua opinião, as crianças da sala E interagem consigo e com os restantes adultos da sala?

Resposta: Sim, sim até estou a notar que cresceram muito e que querem ajudar, querem me ajudar a mim e às crianças com mais dificuldades. No outro dia, a MA, já por várias vezes, a vejo a ir ter com o JC e com o DV e diz: “eu ajudo-te”. Ainda hoje lhe dei os parabéns e lhe disse que está a crescer muito: “*estou a gostar muito porque estás a ajudar a P, a A e estás a ajudar os teus colegas*”. As crianças desenvolvem muito.

D2. Se sim, por norma, em que momentos é que essas interações ocorrem?

Resposta: Quando percebem que nós precisamos de ajuda, quando precisam de pedir alguma coisa, quando precisam de atenção e mimos.

D3. De que forma é que as crianças se aproximam de si?

Resposta: É assim, eu sou carinhosa com elas e acho que elas sabem quando nós gostamos delas e gostam de atenção. Há crianças aqui que gostam mesmo de atenção, pedem ajuda e gostam de ser mimadas.

D4. Na sua opinião, é importante a criação de momentos de interação de um para um entre adulto/criança? Se sim, porquê?

Resposta: Sim, sem dúvida.

D5. Considera que a relação positiva entre a criança e o adulto influencia o bem-estar da criança na sala E? Se sim, porquê?

Resposta: Claro que sim.

E. Importância da relação pedagógica

E1. Na sua opinião, o que permite a criação de boas relações entre as crianças e os adultos da sala?

Resposta: Temos de lhes dar confiança, porque cada pessoa pensa de sua maneira, eles têm a sua e nós temos de dar aquela confiança para eles crescerem. Se lhes dizemos logo: “*olha, está errado*”, às vezes, eu própria, digo: “*não faças isso*” e a A diz-me: “*olhe que ele está a crescer*” e, pronto, eu acabo também por errar. Apesar de tudo, nós temos de lhes dar a confiança para eles próprios verem por eles o que está certo e o que está errado. Porque eles vão lá e têm crescido muito.

E2. Considera que as boas relações estabelecidas entre adulto/criança influenciam o seu desenvolvimento?

Resposta: Claro que sim.

E3. Pensa ser importante a resposta a todas as interações das crianças?

Resposta: Sim, sim, claro que sim.

E4. Considera que a qualidade das relações estabelecidas entre adulto/criança influenciam a qualidade das relações entre as próprias crianças?

Resposta: Sim, claro, eles tentam sempre imitar o que o adulto faz, é mesmo assim. Se não transmitirmos o bom, eles também não o vão transmitir. É como o caso da Ma, como nós estamos sempre a dizer: “*temos de nos ajudar uns aos outros*”, ainda hoje, o

JC desapareceu; então, eu pedi à M e ela foi pedir a outra amiga ajuda para irem procurar o JC. Depois, falei com o JC e disse-lhe: “*olha, estou triste contigo, estou muito triste contigo*”. Portanto, falei com ele e dei-lhe a entender, à maneira deles, mas eles entendem.

F. A importância da afetividade na relação pedagógica.

F1. O que é para si a afetividade?

Resposta: É um dos pontos principais, temos de ser mesmo assim com as crianças. Porque, sem isso, eles, coitados, alguns lá fora, já têm tantas batalhas, não têm nada disso e alguns, com os pais longe...

F2. Considera que a afetividade seja essencial para o desenvolvimento saudável da criança?

Resposta: Claro que sim, claro.

F3. Para si, é essencial existir afetividade na relação adulto/criança?

Resposta: Claro que sim, sim, sim.

F4. Como considera que seja possível criar este tipo de relação?

Resposta: Acho que nós temos de dar tudo o que temos, para eles sentirem segurança também. Porque é só com segurança que eles conseguem crescer e pensar o correto.

F5. Considera que construiu com este grupo uma relação afetiva?

Resposta: Sim.

F6. Por fim, quais considera serem as características necessárias para um adulto afetuoso?

Resposta: É carinhoso, é simpático, tem de dar atenção, mesmo que eles errem, nós temos de lhes fazer ver que mais vale serem sinceros que nós não vamos ralhar. Eu tento sempre fazer com que eles aceitem que erraram, porque só assim, eles vão

sabendo que erraram, é que vão entender o que está correto e o que está errado. Por isso, temos de ser sempre carinhosos com eles, temos de chamar à atenção, mas ser muito carinhosos.

Entrevistador: De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

Resposta: Não, a única coisa que eu tenho a dizer é que gostava de poder ajudar mais estas crianças NEE, mas ninguém nos dá qualquer formação é triste, mesmo triste. Nós vamo-nos habituando, mas para o ano, vamos estar com outras crianças com outros problemas. Por vezes, não sei como lidar.

Entrevistadora: Obrigada!

ANEXO N. Transcrições das conversas
com as crianças

| | " | | " |

Transcrições das conversas com as crianças

Conversa com a C1

A.1. Sentes-te bem com a A?

Resposta: Sim.

A.2. Tens vontade de fazer atividades com a A?

Resposta: Um bocadinho.

A.3. O que mais gostas que a A faça contigo?

Resposta: Hum... eu estou a pensar, para pensar...pintar.

B1. Sentes-te bem com a P?

Resposta: Sim.

B2. Tens vontade de fazer atividades com a P?

Resposta: Sim.

B3. O que mais gostas que a P faça contigo?

Resposta: O quê? Hum...brincar lá na rua.

C1. Sentes-te bem aqui na sala?

Resposta: Sim.

C2. Gostas de brincar e fazer atividades na sala?

Resposta: Sim.

C3. O que mais gostas de fazer na sala?

Resposta: Brincar.

Conversa com a C2

A.1. Sentes-te bem com a A?

Resposta: Sim.

A.2. Tens vontade de fazer atividades com a A?

Resposta: Sim.

A.3. O que mais gostas que a A faça contigo?

Resposta: Desenhos e ir à casa de banho.

B1. Sentes-te bem com a P?

Resposta: Sim.

B2. Tens vontade de fazer atividades com a P?

Resposta: Sim.

B3. O que mais gostas que a P faça contigo?

Resposta: Desenhos.

C1. Sentes-te bem aqui na sala?

Resposta: Sim.

C2. Gostas de brincar e fazer atividades na sala?

Resposta: Sim.

C3. O que mais gostas de fazer na sala?

Resposta: Brincar.

Conversa com a C3

A.1. Sentes-te bem com a A?

Resposta: Sim.

A.2. Tens vontade de fazer atividades com a A?

Resposta: Sim.

A.3. O que mais gostas que a A faça contigo?

Resposta: Quando..os momentos que os meninos não estão muito perto a gente conversa.

B1. Sentes-te bem com a P?

Resposta: Sim.

B2. Tens vontade de fazer atividades com a P?

Resposta: Sim.

B3. O que mais gostas que a P faça contigo?

Resposta: Brincar e que a P esteja a dar-me atenção.

C1. Sentes-te bem aqui na sala?

Resposta: Sim.

C2. Gostas de brincar e fazer atividades na sala?

Resposta: Sim.

C3. O que mais gostas de fazer na sala?

Resposta: Brincar e fazer trabalhos.

Conversa com a C4

A.1. Sentes-te bem com a A?

Resposta: Sim.

A.2. Tens vontade de fazer atividades com a A?

Resposta: Sim.

A.3. O que mais gostas que a A faça contigo?

Resposta: Trabalhos manuais.

B1. Sentes-te bem com a P?

Resposta: Sim.

B2. Tens vontade de fazer atividades com a P?

Resposta: Sim.

B3. O que mais gostas que a P faça contigo?

Resposta: Que ela brinque comigo.

C1. Sentes-te bem aqui na sala? Às vezes, porque às vezes os meninos fazem mal a mim.

Resposta:

C2. Gostas de brincar e fazer atividades na sala?

Resposta: Muito.

C3. O que mais gostas de fazer na sala?

Resposta: Brincar e fazer atividades.

Conversa com a C5

A.1. Sentes-te bem com a A?

Resposta: Sim.

A.2. Tens vontade de fazer atividades com a A?

Resposta: Sim.

A.3. O que mais gostas que a A faça contigo?

Resposta: Trabalhar.

B1. Sentes-te bem com a P?

Resposta: Sim.

B2. Tens vontade de fazer atividades com a P?

Resposta: Sim.

B3. O que mais gostas que a P faça contigo?

Resposta: Trabalhar.

C1. Sentes-te bem aqui na sala?

Resposta: Sim.

C2. Gostas de brincar e fazer atividades na sala?

Resposta: Sim.

C3. O que mais gostas de fazer na sala?

Resposta: Brincar.

Conversa com a C6

A.1. Sentes-te bem com a A?

Resposta: Sim.

A.2. Tens vontade de fazer atividades com a A?

Resposta: Sim.

A.3. O que mais gostas que a A faça contigo?

Resposta: Nada.

B1. Sentes-te bem com a P?

Resposta: Sim.

B2. Tens vontade de fazer atividades com a P?

Resposta: Sim.

B3. O que mais gostas que a P faça contigo?

Resposta: Brincar.

C1. Sentes-te bem aqui na sala?

Resposta: Sim.

C2. Gostas de brincar e fazer atividades na sala?

Resposta: Sim.

C3. O que mais gostas de fazer na sala?

Resposta: Brincar.

Conversa com a C7

A.1. Sentes-te bem com a A?

Resposta: Sim.

A.2. Tens vontade de fazer atividades com a A?

Resposta: Sim.

A.3. O que mais gostas que a A faça contigo?

Resposta: Trabalhar.

B1. Sentes-te bem com a P?

Resposta: Sim.

B2. Tens vontade de fazer atividades com a P?

Resposta: Sim.

B3. O que mais gostas que a P faça contigo?

Resposta: Brincar.

C1. Sentes-te bem aqui na sala?

Resposta: Sim.

C2. Gostas de brincar e fazer atividades na sala?

Resposta: Sim.

C3. O que mais gostas de fazer na sala?

Resposta: Abraços.

Conversa com a C8

A.1. Sentes-te bem com a A?

Resposta: Sim.

A.2. Tens vontade de fazer atividades com a A?

Resposta: Sim.

A.3. O que mais gostas que a A faça contigo?

Resposta: Gosto de brincar com a A e gosto de desenhar.

B1. Sentes-te bem com a P?

Resposta: Não, mas a P é linda.

B2. Tens vontade de fazer atividades com a P?

Resposta: Sim.

B3. O que mais gostas que a P faça contigo?

Resposta: Brincar no parque.

C1. Sentes-te bem aqui na sala?

Resposta: Sim.

C2. Gostas de brincar e fazer atividades na sala?

Resposta: Sim.

C3. O que mais gostas de fazer na sala?

Resposta: Brincar e desenhar e gosto de ti.

Conversa com a C9

A.1. Sentes-te bem com a A?

Resposta: Sim.

A.2. Tens vontade de fazer atividades com a A?

Resposta: Sim.

A.3. O que mais gostas que a A faça contigo?

Resposta: Sim.

B1. Sentes-te bem com a P?

Resposta: Sim.

B2. Tens vontade de fazer atividades com a P?

Resposta: Sim.

B3. O que mais gostas que a P faça contigo?

Resposta: A P... A P desapareceu, não está cá.

C1. Sentes-te bem aqui na sala?

Resposta: Sim.

C2. Gostas de brincar e fazer atividades na sala?

Resposta: Sim.

C3. O que mais gostas de fazer na sala?

Resposta: Sala E, sala E, desenhar.

Conversa com a C 10

A.1. Sentes-te bem com a A?

Resposta: Sim.

A.2. Tens vontade de fazer atividades com a A?

Resposta: Sim.

A.3. O que mais gostas que a A faça contigo?

Resposta: Ajudar.

B1. Sentes-te bem com a P?

Resposta: Sim.

B2. Tens vontade de fazer atividades com a P?

Resposta: Sim.

B3. O que mais gostas que a P faça contigo?

Resposta: Hum... massa de moldar.

C1. Sentes-te bem aqui na sala?

Resposta: Sim.

C2. Gostas de brincar e fazer atividades na sala?

Resposta: Sim.

C3. O que mais gostas de fazer na sala?

Resposta: Brincar.

Conversa com a C11

A.1. Sentes-te bem com a A?

Resposta: Sim.

A.2. Tens vontade de fazer atividades com a A?

Resposta: Sim.

A.3. O que mais gostas que a A faça contigo?

Resposta: Eu gosto de quando ela deixa eu escrever uma coisa. Eu gosto de brincar com a A.

B1. Sentes-te bem com a P?

Resposta: Sim.

B2. Tens vontade de fazer atividades com a P?

Resposta: Sim.

B3. O que mais gostas que a P faça contigo?

Resposta: Eu gosto que ela me ajuda a escrever o meu nome.

C1. Sentes-te bem aqui na sala?

Resposta: Sim.

C2. Gostas de brincar e fazer atividades na sala?

Resposta: Sim.

C3. O que mais gostas de fazer na sala?

Resposta: Brincar e fazer atividades.

Conversa com a C12

A.1. Sentes-te bem com a A?

Resposta: Sim.

A.2. Tens vontade de fazer atividades com a A?

Resposta: Sim.

A.3. O que mais gostas que a A faça contigo?

Resposta: Eu gosto que ela faz atividades, trabalhos muito divertidos.

B1. Sentes-te bem com a P?

Resposta: Sim.

B2. Tens vontade de fazer atividades com a P?

Resposta: Não.

B3. O que mais gostas que a P faça contigo?

Resposta: Eu ajudo a P, não sei.

C1. Sentes-te bem aqui na sala?

Resposta: Sim.

C2. Gostas de brincar e fazer atividades na sala?

Resposta: Sim.

C3. O que mais gostas de fazer na sala?

Resposta: Trabalhar.

Conversa com a C13

A.1. Sentes-te bem com a A?

Resposta: Sim.

A.2. Tens vontade de fazer atividades com a A?

Resposta: Sim.

A.3. O que mais gostas que a A faça contigo?

Resposta: Ajuda a fazer tudo.

B1. Sentes-te bem com a P?

Resposta: Sim.

B2. Tens vontade de fazer atividades com a P?

Resposta: Sim.

B3. O que mais gostas que a P faça contigo?

Resposta: Ajudar os amigos e eu.

C1. Sentes-te bem aqui na sala?

Resposta: Sim.

C2. Gostas de brincar e fazer atividades na sala?

Resposta: Sim.

C3. O que mais gostas de fazer na sala?

Resposta: Ajudar os amigos.

Conversa com a C14

A1. Sentes-te bem com a A?

Resposta: Sim.

A2. Tens vontade de fazer atividades com a A?

Resposta: Nós por exemplo às vezes fazemos atividades e eu gosto.

A3. O que mais gostas que a A faça contigo?

Resposta: Ginástica.

B1. Sentes-te bem com a P?

Resposta: Sim.

B2. Tens vontade de fazer atividades com a P?

Resposta: Ela ajuda nós a fazermos os trabalhos, ela me ajudou a fazer um coração do dia das mulheres.

B3. O que mais gostas que a P faça contigo?

Resposta: Ajudar eu a fazer os trabalhos.

C1. Sentes-te bem aqui na sala?

Resposta: Sim.

C2. Gostas de brincar e fazer atividades na sala?

Resposta: Sim.

C3. O que mais gostas de fazer na sala?

Resposta: Eu todo o tempo gosto de brincar com os amigos.

Conversa com a C15

A1. Sentes-te bem com a A?

Resposta: Sim.

A2. Tens vontade de fazer atividades com a A?

Resposta: Sim.

A3. O que mais gostas que a A faça contigo?

Resposta: Hum...brincar.

B1. Sentes-te bem com a P?

Resposta: Sim.

B2. Tens vontade de fazer atividades com a P?

Resposta: Sim.

B3. O que mais gostas que a P faça contigo?

Resposta: Trabalhar.

C1. Sentes-te bem aqui na sala?

Resposta: Sim.

C2. Gostas de brincar e fazer atividades na sala?

Resposta: Sim.

C3. O que mais gostas de fazer na sala?

Resposta: Brincar.

ANEXO 0. Roteiro ético

|' '' | | ''

Princípios Éticos e Deontológicos no trabalho de investigação (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II	Carta de princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
<p>Objetivos do trabalho</p> <p>O esclarecimento dos objetivos a todos os intervenientes “constitui um passo fundamental de forma a construir uma ética democrática.” (Tomás, 2011, p.80).</p>	<p>Crianças: Apresentei-me às crianças avisando-as que ia permanecer no contexto durante uns meses. Expliquei a fase de formação na qual me encontrava e que se fosse vontade deles, iriam também ser parte do processo.</p> <p>Famílias: As famílias foram devidamente informadas acerca do tema da investigação, dos objetivos e das técnicas e instrumentos utilizados.</p> <p>Equipa Educativa: Os objetivos do estágio foram especificados e foram transmitidas todas as informações de relevo. A EC demonstrou sempre o seu apoio na decisão acerca da problemática a ser investigada. Outras possibilidades de investigação chegaram a ser debatidas com a EC.</p>	<p>Crianças: “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (APEI, 2011, p.1);</p> <p>Famílias: “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (APEI, 2011, p.2);</p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa (...)” (APEI, 2011, p.2);</p> <p>Equipa Educativa: “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (APEI, 2011, p.2);</p> <p>Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (APEI, 2011, p.2).</p>
<p>Custos e benefícios</p>	<p>Crianças: Quanto aos custos, acredito não ter prejudicado em nada o grupo de crianças. Como benefício, aponto a relação afetiva que foi estabelecida entre mim e o grupo, a</p>	<p>Crianças: “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (APEI, 2011, p.1);</p>

<p>Como refere Tomás (2011) a investigação carecerá de custos e poderá provocar alguns danos resultantes do processo, como são exemplo, o tempo despendido, a possível inconveniência, “o embaraço, a intrusão de privacidade, ou mesmo o sentimento de coerção, de medo ou de ansiedade.” (p.80).</p>	<p>par das aprendizagens, de ambas as partes, inerentes a todo este processo.</p> <p>Famílias: Como principal custo, indico o tempo que foi dispensado para conversarem comigo acerca da investigação e leitura dos documentos fornecidos (Consentimentos informados). Como benefício, aponto a possibilidade de acompanharem o processo, a satisfação da relação criada entre mim e os seus educandos e a possibilidade de leitura e reflexão acerca do próprio tema no final da PPS II.</p> <p>Equipa Educativa: Relativamente aos custos, estes verificam-se no tempo e dedicação despendidos para a realização das entrevistas. Em oposição, o principal benefício foi a participação na investigação, através da contribuição para a mesma e a oportunidade para a reflexão sobre as práticas adotadas com as crianças.</p>	<p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (APEI, 2011, p.2);</p> <p>Famílias: “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.” (APEI, 2011, p.2);</p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (APEI, 2011, p.2);</p> <p>“Nunca utilizar as famílias para atingir interesses pessoais.” (APEI, 2011, p.2);</p> <p>Equipa Educativa: “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (APEI, 2011, p.2).</p>
<p>. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p> <p>Segundo Tomás (2011) as questões da privacidade e da confidencialidade “deverão ser sujeitas a</p>	<p>Crianças: Com o principal objetivo de proteger a identidade das crianças, as suas faces nos registos fotográficos foram disfarçadas e os seus nomes substituídos apenas pelas iniciais. Em todos os momentos nos quais tirei fotografias perguntava previamente às crianças envolvidas se o poderia fazer.</p> <p>Famílias: No decorrer da investigação, nenhuma informação acerca das famílias será referida, de modo a proteger a sua identidade e anonimato. No início da PPS II, foi dirigido um consentimento informado para a autorização</p>	<p>Crianças: “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (APEI, 2011, p.2);</p> <p>Famílias: “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (APEI, 2011, p.2);</p>

<p>negociação com as crianças (...)" (p. 81).</p> <p>7. Consentimento informado</p> <p>Este, tal como refere Tomás (2011) não se "tratou de um contrato, mas da (...) apresentação, dos objectivos [sic] do trabalho, dos direitos que as crianças têm e foi sempre deixada em aberto a possibilidade de alteração dos pressupostos iniciais." (p. 85).</p>	<p>da recolha de informações e registo fotográfico das crianças (Anexo D). Informe também as famílias que todos os dados recolhidos relativos às crianças seriam única e exclusivamente utilizados para fins académicos. Foi, também, entregue um consentimento informado para a realização do portfólio da criança ao encarregado de educação da criança selecionada (Anexo E). Tal como, foi entregue um consentimento informado para a realização da investigação (Anexo F). Todos estes consentimentos foram entregues às famílias com a prévia leitura da EC, bem como da orientadora da Prática Profissional Supervisionada II.</p> <p>Equipa Educativa: No momento das entrevistas agradeceu a colaboração e garantiu o seu anonimato, bem como a devolução das transcrições.</p> <p>Em nenhum momento, ao longo da componente escrita do relatório, é referido o nome dos elementos da equipa educativa nem da organização socioeducativa, as fotografias retiradas serão sempre trabalhadas estrategicamente para que através destas não seja possível identificar nenhum elemento.</p>	<p>"Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança." (APEI, 2011, p.2);</p> <p>Equipa Educativa: "Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada" (APEI, 2011, p.2);</p> <p>"Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade." (APEI, 2011, p.2).</p>
<p>Decisão acerca de quem envolver e excluir na investigação</p>	<p>Crianças: As 20 crianças iriam participar no estudo, no entanto, devido a constrangimentos apenas 15 participaram nas conversas sobre a problemática.</p>	<p>Crianças: "Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais" (APEI, 2011, p.2);</p>

	<p>Equipa educativa: As entrevistas foram aplicadas apenas à equipa educativa da sala, uma vez que o estudo incidia sobre a mesma.</p>	<p>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial (...).” (APEI,2011, p.1);</p> <p>Equipa educativa: “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (APEI, 2011, p.2).</p>
<p>Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Famílias/ Equipa Educativa: Depois de decidida a problemática a ser investigada, informei, expliquei os objetivos, os métodos de recolha de dados que ia utilizar e a natureza da minha investigação.</p>	<p>Equipa educativa: o “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (APEI, 2011, p.2).</p>
<p>Uso e relato das conclusões</p> <p>10. Informação às crianças e adultos envolvidos</p>	<p>Crianças: No que concerne à devolução de informação, esta apresenta alguns constrangimentos (Tomás, 2011). Ainda assim, pretendo adequar os conceitos e a linguagem associada para uma melhor compreensão por parte das crianças.</p> <p>Famílias: As famílias terão acesso ao relatório escrito e a qualquer necessidade de questionamento, eu estarei disponível.</p> <p>Equipa Educativa: No decorrer do meu processo investigativo, fui partilhando com a equipa educativa todos os passos dados, questões, ideias e opiniões formadas ao longo do processo.</p> <p>Após a conclusão da investigação, pretendo partilhar com as crianças, equipa educativa e famílias os resultados obtidos.</p>	<p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (APEI, 2011, p.2);</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (APEI, 2011, p.2);</p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (APEI, 2011, p.2).</p>

ANEXO P. Análise de conteúdo das
entrevistas realizadas à equipa
educativa

| | ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de contexto	Frequência
Relação pedagógica	O processo	Dual	“É uma relação muito dual, é uma relação que tem de ser tudo muito construída (...)” (Educadora de Educação Especial)	1
		Importância	“Para mim, a relação é tudo, acho que é fundamental criar aqui uma relação, uma empatia muito grande para se conseguir ter retorno e ter resposta.” (Educadora de Educação Especial)	1
		O adulto como modelo	“(...) como nós os tratamos eles vão tratar os outros e muitas vezes nós vemos nas interações entre eles um espelho de expressões que nós usamos e, por vezes, isso é um alerta.”. (Educadora de Educação Especial) “(...) eles tentam sempre imitar o que o adulto faz, é mesmo assim. Se não transmitirmos o bom, eles também não o vão transmitir.” (Assistente Operacional)	2
		Aspetos facilitadores	“Na verdade, é o respeito por todos. E este, vai-se construindo com muita inclusão, com o “faz parte” (Educadora Cooperante) “O respeito, o ouvirem-se, o respeito pelas várias opiniões, pelo papel de cada um nessa relação e nessa construção, e a comunicação e a afetividade.” (Educadora de Educação Especial) “(...) nós apegamo-nos a eles, a qualquer criança através do carinho e da atenção que lhes damos e que eles também nos dão a nós.” (Assistente Operacional)	3

		Segurança	<p>“Claro, uma criança feliz é uma criança que investe, que está segura de que consegue ir para além da sua zona de conforto, porque está bem e está segura.” (Educadora de Educação Especial)</p> <p>“À medida que estão seguros, vão conseguindo ampliar o seu campo de ação, as suas redes, aquilo que conseguem fazer para além daquilo que já sabiam, sair da sua zona de conforto, arriscar mais, explorar, inventar, supor, formular hipóteses, fazer experiências, e daí partir as experiências, explicar aos outros, é uma construção sempre, uma rede cada vez mais alargada.” (Educadora de Educação Especial)</p> <p>“Acho que nós temos de dar tudo o que temos, para eles sentirem segurança também. Porque é só com segurança que eles conseguem crescer e pensar o correto.” (Assistente Operacional)</p>	3
		Confiança	<p>“Temos de lhes dar confiança, porque cada pessoa pensa de sua maneira, eles têm a sua e nós temos de dar aquela confiança para eles crescerem.” (Assistente Operacional)</p>	1
		Repercussão no desenvolvimento da criança	<p>“Promove a autonomia, a confiança e, a partir daí, a construção do seu próprio saber que é o que eu acho fundamental na própria educação.” (Educadora de Educação Especial)</p>	1
		A importância da afetividade	<p>“A educação de infância tem lugar e espaço para a afetividade por si só (...).” (Educadora Cooperante)</p>	2

	Afetividade		“Quando esta segurança e a relação afetiva for mais estável, tudo começa a descontrair e tudo começa a ficar seguro e, só esta segurança e esta relação livre dá espaço para outras aprendizagens.” (Educadora de Educação Especial)	
	A importância dos afetos		“(…) sem o afeto, sem o contacto, sem o toque...eu penso muitas vezes isto: “ <i>será que eu hoje dei um beijo a uma criança, será que eu hoje dei um abraço, será que eu estou a olhar para aquela criança e lhe estou a dar a atenção que ele precisa?</i> Muitas vezes, eu penso nisto (…)” (Educadora Cooperante)	1
	Autoestima		“Se a criança tem essa capacidade de autoestima, ela depois vai desenvolver outras competências, de uma forma muito mais confiante e vai se repercutir no seu desenvolvimento académico.” (Educadora Cooperante)	1
	Emoções		“A verdade é que é a parte emocional, é a parte afetiva, é a parte relacional que transforma a criança enquanto ser capaz das suas capacidades e do seu amor próprio.” (Educadora Cooperante) “Uma criança feliz é uma criança que aprende e que investe.” (Educadora de Educação Especial)	2
	A valorização do papel da criança		“É este acreditar que a criança tem potencial, que a criança tem capacidade, que tem de ser valorizada enquanto ser, como pessoa.” (Educadora Cooperante) “(…) a criança é um ser que precisa de ser respeitado.” (Educadora Cooperante) “A relação é tudo, a relação, a afetividade, o respeito, porque todos somos muito iguais, eu penso que muito é importante os miúdos terem a noção de que nós somos como eles.” (Educadora de Educação Especial)	3

		Estabelecimento de limites	<p>“(…) acho que é muito importante o balizamento, são muito importantes os limites. A criança tem de ter limites para perceber que eles existem, que tem de os conhecer e saber que ela não pode fazer tudo o que quer. A vida não é isso, crescer não é isso, a criança precisa de ser balizada (…).” (Educadora Cooperante)</p> <p>“(…) temos de chamar à atenção, mas ser muito carinhosos.” (Assistente Operacional)</p>	2
		Adulto afetuoso	<p>“(…) é aquele que percebe que o toque é importante, aquele que percebe que o abraço muitas vezes acalma e reconstrói, aquele que percebe que um beijo é importante, aquele que se baixa muitas vezes para escutar segredos (…).” (Educadora Cooperante)</p> <p>“Principalmente, uma pessoa que respeita, que fala dos seus sentimentos, que tem uma relação próxima com a (…) que sabe ouvir também a criança e ajudá-la a falar sobre os seus sentimentos, sobre as suas preocupações, sobre todas as coisas que envolvem o dia a dia e a vida da criança. E que mostra, que gosta, que se preocupa e que diz à criança que ela é importante para ela e que é fundamental nesta dinâmica.” (Educadora de Educação Especial)</p> <p>“É carinhoso, é simpático, tem de dar atenção, mesmo que eles errem (…).” (Assistente Operacional)</p>	3
		Responsividade das interações	<p>“(…) nós respondemos mediante aquilo que somos capazes (…).” (Educadora Cooperante)</p>	2

	Interações	(adulto/criança)	“(…) uma criança que sente que é ouvida é uma criança que fica mais segura, que continua a perguntar.” (Educadora de Educação Especial)	
		Sentido da interação (adulto/criança)	“(…) às vezes temos de ser nós a ir ter com eles, para perceber o que é que eles querem, o que é que aquela criança precisa, se precisa de falar, ou se precisa do adulto, ou precisa de ajuda, mas não está a conseguir.” (Educadora Cooperante)	2
		Sentido da interação (criança/adulto)	“Precisam e vêm pedir ajuda, quanto mais canalizamos a atenção e dizemos “ <i>pede ao teu amigo</i> ” mais isto se dissipa, mas é bom que eles percebam que o educador está a esse nível, sempre de ajudar.” (Educadora Cooperante)	2
		Tipo de interação (adulto/criança e criança/adulto)	“(…) as solicitações ainda são muito de queixinhas. (...) Também o caso de beber água, o caso de assoar o nariz, (...) da questão da higiene que eles ainda necessitam, ainda precisam muito da ajuda nestas questões funcionais.” (Educadora Cooperante) “(…) desde virem a correr dar-me um beijinho e um abraço, pedirem ajuda para qualquer coisa. (...) pedirem qualquer coisa, trabalharam comigo, chamarem-me para ver um trabalho deles, contarem-me uma novidade, as coisas todas do dia-a-dia, todas.” (Educadora de Educação Especial) “Quando percebem que nós precisamos de ajuda, quando precisam de pedir alguma coisa, quando precisam de atenção e mimos.” (Assistente Operacional)	3
		Interações entre pares	“Depois os pares entre si, também é muito importante, eles perceberem que podem contar com os pares para qualquer questão. Quando nós dizemos “ <i>vai conversar com o teu amigo, se precisares da minha ajuda, eu estou aqui, mas resolve.</i> ”, é	1

			ensinar a descentrar a colocar-me no lugar do outro e a dar espaço aos dois para serem ouvidos.” (Educadora Cooperante)	
--	--	--	---	--

ANEXO Q. Análise de conteúdo das
conversas com as crianças

| ' ' | | ' ' |

Questões	Categorias de resposta	Frequência
B.1. Sentes-te bem com a A?	“Sim”	15
	“Não”	0
B.2. Tens vontade de fazer atividades com a A?	“Sim”	13
	“Um bocadinho.”	1
	“Nós por exemplo às vezes fazemos atividades e eu gosto.”	1
B.4. O que mais gostas que a A faça contigo?	“Hum... eu estou a pensar, para pensar...pintar.”	1
	“Desenhos e ir à casa de banho.”	1
	“Quando... os momentos que os meninos não estão muito perto a gente conversa.”	1
	“Trabalhos manuais.”	1
	“Trabalhar.”	2
	“Nada.”	1
	“Gosto de brincar com a A e gosto de desenhar.”	1
	“Sim”	1
	“Eu gosto de quando ela deixa eu escrever uma coisa. Eu gosto de brincar com a A.”	1
	“Ajudar.”	1
	“Eu gosto que ela faz atividades, trabalhos muito divertidos.”	1
	“Ajuda a fazer tudo.”	1
	“Hum... brincar.”	1

	“Ginástica.”	1
C1. Sentes-te bem com a P?	“Sim”	14
	“Não, mas a P é linda.”	1
C2. Tens vontade de fazer atividades com a P?	“Sim”	13
	“Não”	1
	“Ela ajuda nós a fazermos os trabalhos, ela me ajudou a fazer um coração do dia das mulheres.”	1
C3. O que mais gostas que a P faça contigo?	“O quê? Hum...brincar lá na rua.”	1
	“Brincar e que a P esteja a dar-me atenção.”	1
	“Que ela brinque comigo.”	1
	“Desenhos”	1
	“A P... A P desapareceu, não está cá.”	1
	“Trabalhar”	2
	“Brincar”	2
	“Brincar no parque”	1
	“Hum... massa de moldar.”	1
	“Eu gosto que ela me ajuda a escrever o meu nome.”	1
	“Eu ajudo a P, não sei.”	1
	“Ajudar os amigos e eu.”	1
	“Ajudar eu a fazer os trabalhos.”	1
D1. Sentes-te bem aqui na sala?	“Sim”	14
	“Às vezes, porque às vezes os meninos fazem mal a mim.”	1

D2. Gostas de brincar e fazer atividades na sala?	“Sim”	14
	“Muito”	1
D3. O que mais gostas de fazer na sala?	“Brincar”	6
	“Brincar e fazer trabalhos.”	1
	“Brincar e fazer atividades.”	1
	“Abraços”	1
	“Brincar e desenhar e gosto de ti.”	1
	“Sala E, sala E, desenhar.”	1
	“Brincar e fazer atividades.”	1
	“Trabalhar.”	1
	“Ajudar os amigos.”	1
	“Eu todo o tempo gosto de brincar com os amigos.”	1
Tens mais alguma coisa a dizer sobre aquilo que estivemos a falar?	Não	15

ANEXO R. Livro de memórias da sala E

| | " | | " |

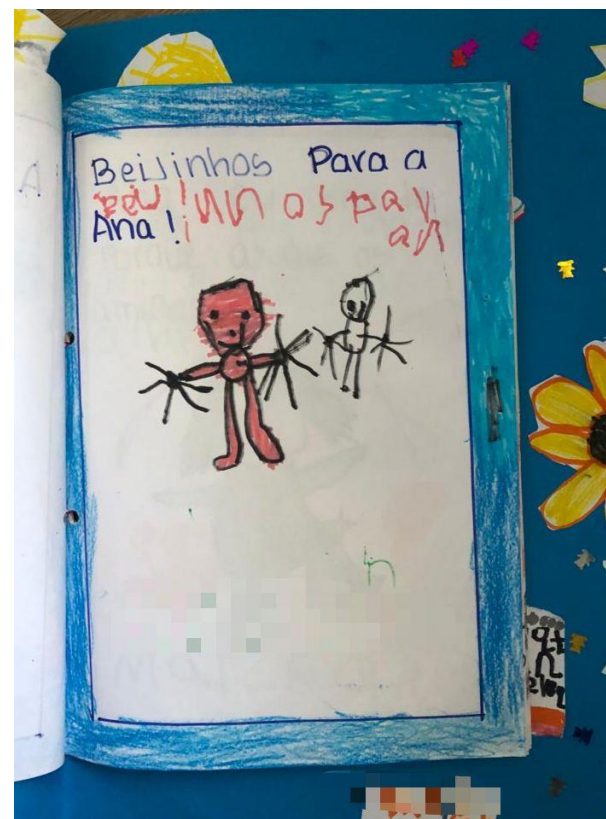
Figuras 4 e 5.

Livro de memórias da sala E.



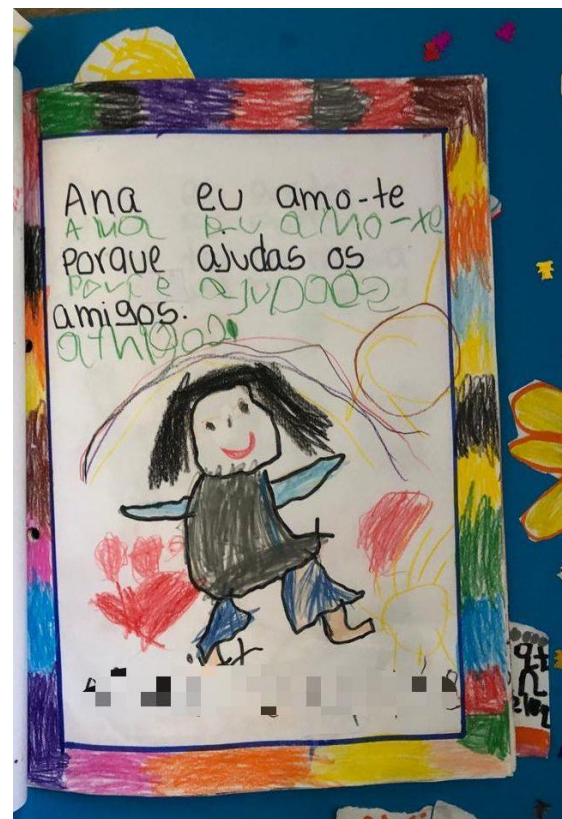
Figuras 6 e 7.

Livro de memórias da sala E.



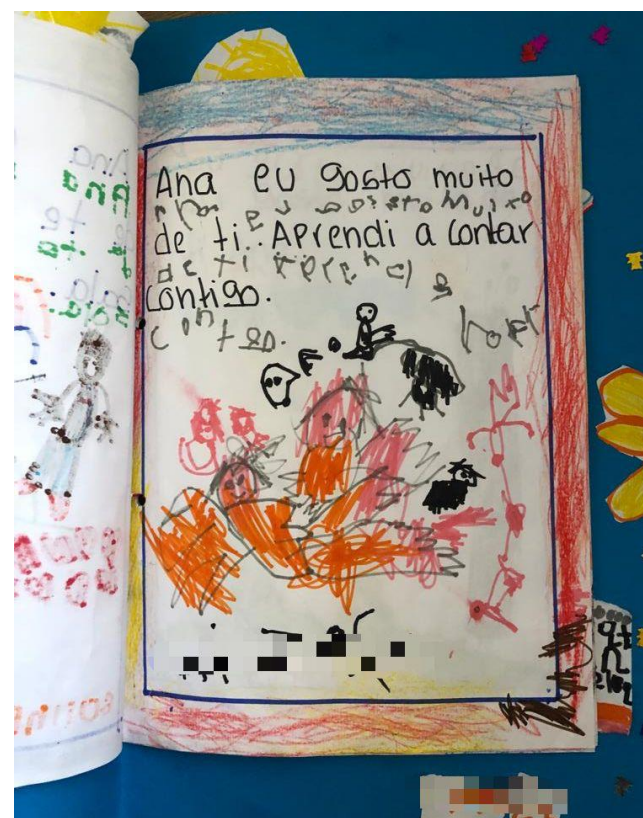
Figuras 8 e 9.

Livro de memórias da sala E.



Figuras 10 e 11.

Livro de memórias da sala E.



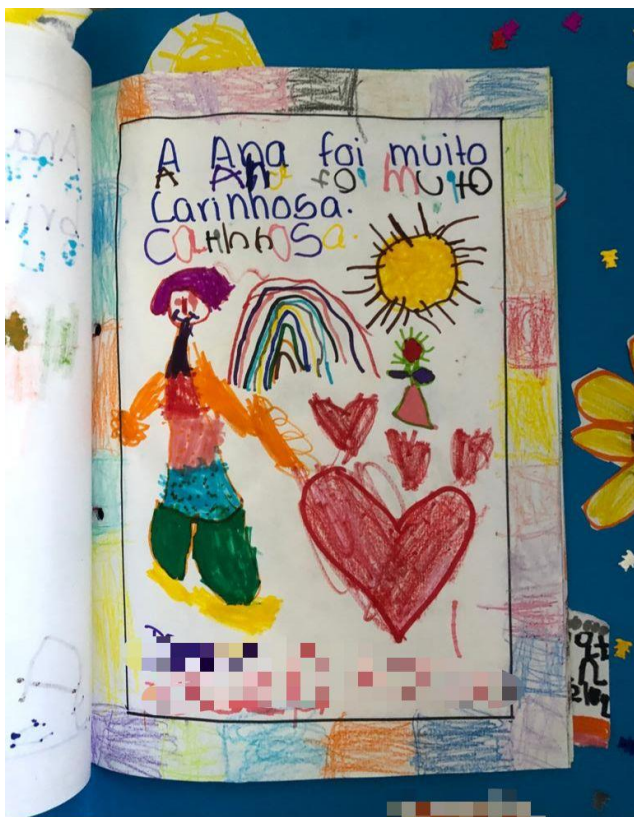
Figuras 12 e 13.

Livro de memórias da sala E.



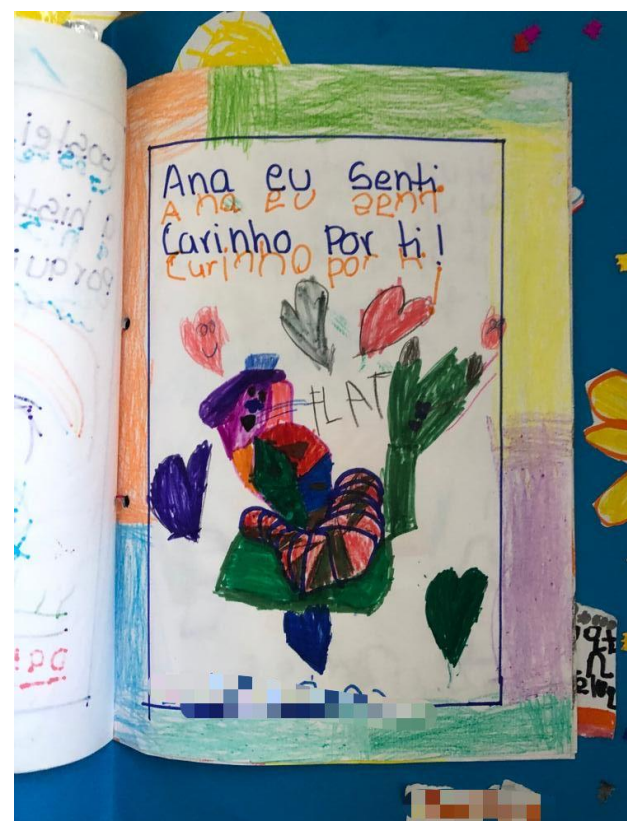
Figuras 14 e 15.

Livro de memórias da sala E.



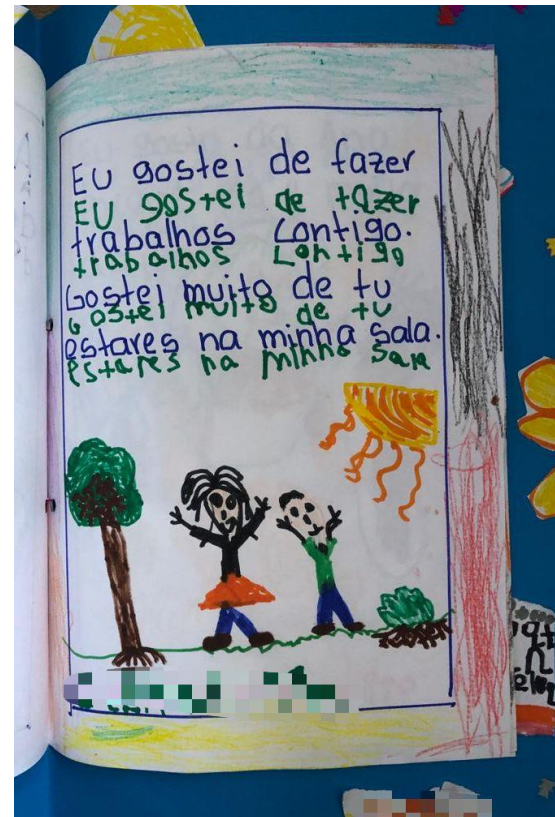
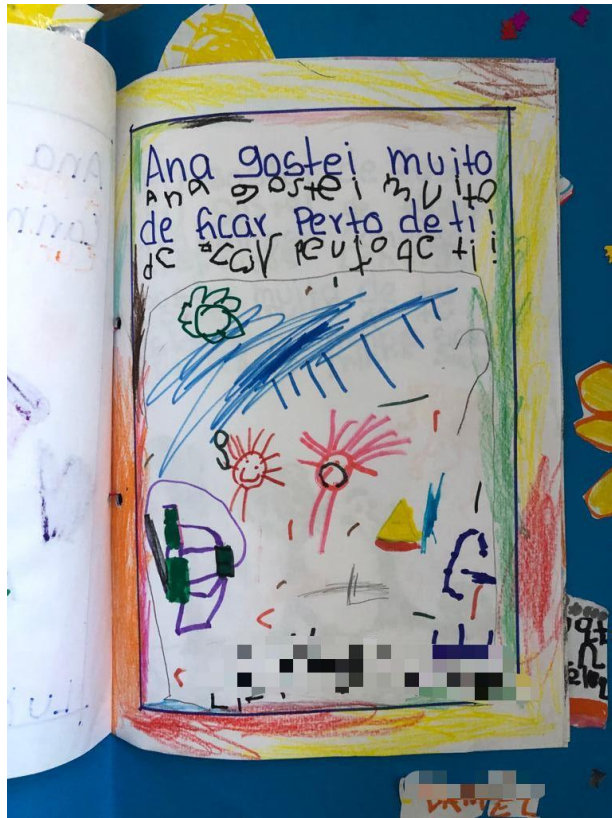
Figuras 16 e 17.

Livro de memórias da sala E.



Figuras 18 e 19.

Livro de memórias da sala E



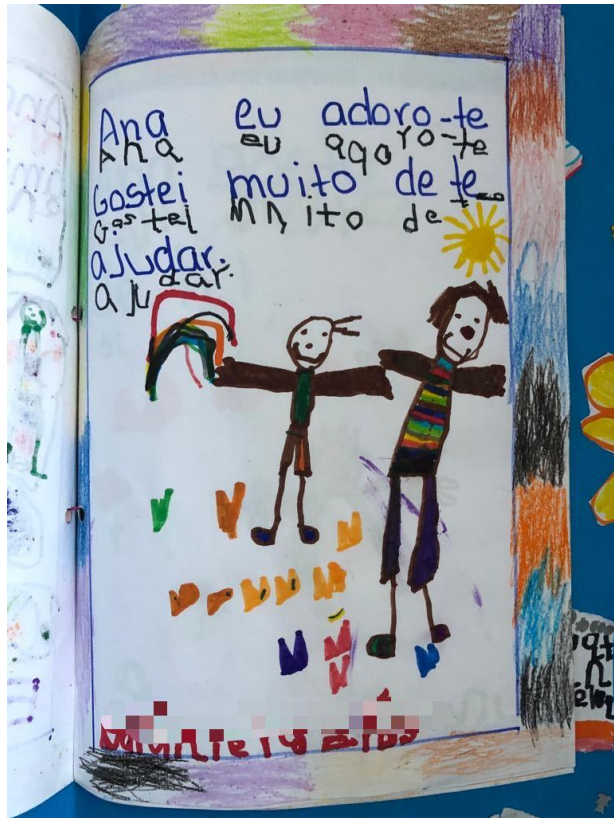
Figuras 20 e 21.

Livro de memórias da sala E



Figuras 22 e 23.

Livro de memórias da sala E



Figuras 24.

Livro de memórias da sala E

