

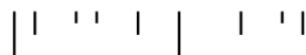


A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA

Cláudia Nunes

Relatório da prática profissional supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-escolar

2019-2020



A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA

Cláudia Nunes

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 Especialista Ana Simões

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Aos **meus pais**, que sempre me apoiaram em todas as minhas decisões e estiveram sempre ao meu lado nos bons e maus momentos, sempre com uma palavra amiga para me alegrarem; a eles, tenho que agradecer por tudo.

Aos **meus avós** que me criaram como se eu fosse uma filha, e nunca deixaram que nada me faltasse, deram-me sempre muito amor e carinho, sou o que sou hoje graças a eles! Sou feliz e tenho a maior sorte do mundo por tê-los na minha vida!

Aos **meus padrinhos** e **afilhados** por estarem sempre comigo, por todos os momentos que vivemos juntos de cumplicidade e carinho; tenho, sem dúvida, a melhor família do mundo.

Ao **meu namorado**, por estes quatro anos de amor, partilha, confiança e amizade. Por ter estado sempre do meu lado e me apoiar em todas as decisões da minha vida e por ter a maior paciência.

À **Inês**, a melhor companheira de todas as horas, à amiga que fiz na ESELx que espero que seja para toda a vida. Juntas começámos esta aventura e juntas a terminámos. Desejo estar presente em todas as tuas conquistas.

Às **crianças** que, me aceitaram tão bem e que, desde o primeiro dia, viram-me como um adulto responsável e, tornaram os meus dias únicos, cheios de felicidade e amor.

À **professora Ana Simões** que sempre se mostrou disponível para me ajudar e esclarecer as dúvidas que foram surgindo no decorrer deste percurso. Foi um prazer tê-la como orientadora de estágio e do presente relatório.

Um grande obrigada a todos, por terem estado sempre do meu lado e terem tornado este sonho realidade. Obrigada!

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II e pretende expor, de forma reflexiva, a ação pedagógica desenvolvida ao longo do estágio, salientando as aprendizagens e intenções concretizadas, em contexto de Jardim de Infância, com um grupo de 25 crianças.

Perante as observações dos primeiros dias de estágio, apercebi-me da necessidade constante das crianças se relacionarem com algum adulto, tanto nas brincadeiras, como nas constantes chamadas de atenção e de mimo. Desta forma, surge a problemática “*A importância da relação pedagógica em Jardim de Infância*”, com especial enfoque na afetividade.

No que se refere à metodologia, recorri às seguintes técnicas de recolha de informação: análise documental, realização de entrevistas à equipa educativa da sala de atividades e a algumas crianças do grupo.

Os resultados obtidos apontam para as seguintes conclusões: as crianças iniciam interações por diversas razões: i) para receberem e darem atenção e mimo; ii) para demonstrarem afeto; iii) para brincarem; iv) para conversarem; v) para realizarem atividades; vi) para receberem conforto; vii) para partilharem diferentes momentos com o adulto e viii) para serem ajudadas ou elas próprias ajudarem.

Ao analisar as respostas das entrevistas à equipa educativa, compreende-se a importância que as entrevistadas dão à interação adulto-criança e a forma como acreditam que essa relação desenvolve a criança a vários níveis. Para estas profissionais, ao estabelecerem uma relação de afeto com as crianças, estão a construir uma relação pedagógica positiva que é importante para o desenvolvimento e o bem-estar da criança. Através desta relação, a criança consegue sentir-se segura e protegida, conseguindo a motivação para a aprendizagem.

Palavras-chave: Crianças; educação de infância; relação pedagógica; interação; afetividade

ABSTRACT

This report is part of Supervised Professional Practice II and aims to reflect, in a reflexive way, the pedagogical action developed during the internship, highlighting the learning and intentions achieved, in the context of Kindergarten, with a group of 25 children.

In view of the observations of the first days of the internship, I realized the constant need for children to relate to some adult, both in play, as in constant calls for attention and pampering. In this way, the problem “**The importance of the pedagogical relationship in kindergarten**”, with a special emphasis on affectivity.

With regard to the methodology, I used the following techniques for collecting information: document analysis, conducting interviews with the educational team in the activity room and with some children in the group.

The results obtained point to the following conclusions: children initiate interactions for several reasons: i) to receive and give attention and pampering; ii) to show affection; iii) to play; iv) to talk; v) to carry out activities; vi) to receive comfort; vii) to share different moments with the adult and viii) to be helped or to help themselves.

When analyzing the responses of the interviews to the educational team, one understands the importance that the interviewees give to the adult / child interaction and the way they believe that this relationship develops the child at various levels. For these professionals, by establishing an affectionate relationship with children, they are building a positive pedagogical relationship that is important for the child's development and well-being. Through this relationship, the child can feel safe and protected, obtaining the motivation for learning.

Keywords: Children; childhood education; pedagogical relationship; interaction; affectivity

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA.....	3
2.1. Meio	4
2.2. Contexto socieducativo	4
2.3. Equipa educativa	6
2.4. Ambiente educativo.....	7
2.5. O grupo de Crianças	9
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI	12
3.1. Intenções para a ação.....	13
3.1.1. Para com as crianças	13
3.1.2. Para com as famílias	17
3.1.3. Para com a equipa	18
3.2. Processo de intervenção da PPS em JI	19
3.3. Avaliação.....	21
4. INVESTIGAÇÃO EM JI	24
4.1. Identificação e fundamentação da problemática	25
4.2. Revisão de literatura.....	25
4.2.1. A relação pedagógica.....	25
4.2.2. O papel do/a educador/a e da relação pedagógica no desenvolvimento global das crianças.....	27
4.3. Roteiro metodológico e ético	29
4.4. Apresentação e discussão dos dados	32
4.4.1. Análise das interações adulto-criança	32
4.4.2. Análise das entrevistas realizadas às crianças	35
4.4.3. Análise das entrevistas realizadas à educadora cooperante e à auxiliar da sala.....	38
4.5. Conclusões da investigação.....	41

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA.....	45
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS	53
ANEXOS.....	60
ANEXO B. Roteiro Ético	61
ANEXO C. Guião da entrevista à educadora e à auxiliar de sala sobre a problemática	66
ANEXO D. Guião da entrevista às crianças sobre a problemática	69
ANEXO E. Transcrição da entrevista à auxiliar de sala sobre a problemática	72
ANEXO F. Transcrição da entrevista à educadora cooperante sobre a problemática....	74

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Notas de campo categorizadas	33
Tabela 2 Respostas das crianças à entrevista	36

LISTA DE ABREVIATURAS

JI Jardim de Infância

PE Projeto Educativo

PPS I Prática Profissional Supervisionada I

PPS II Prática Profissional Supervisionada II

RI Regulamento Interno

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

No âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada (PPS II), orientada pela docente Ana Simões, surge o presente relatório. Este tem como objetivo expor, de forma reflexiva, a ação pedagógica desenvolvida ao longo do estágio.

Em anexo no documento dos anexos realizado à parte, encontra-se o portefólio (cf. Anexo A) que fui construindo diariamente de modo a conseguir fundamentar e justificar as minhas ações no contexto. Nesse portefólio, apresento reflexões diárias e semanais que abordam diversas observações, aprendizagens e desenvolvimentos. Além disso, também estão incluídas as planificações das atividades por mim realizadas.

Apresento, neste relatório, resultados das observações acerca da problemática identificada: *A importância da relação pedagógica no Jardim de Infância.*

Relativamente à estrutura do relatório, este está dividido em cinco partes:

A primeira parte diz respeito à caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, em que está apresentada a caracterização do meio, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo e das crianças.

A segunda parte refere-se à análise reflexiva da intervenção e está subdividida em três subcapítulos: no primeiro, apresento as intenções para a ação com as crianças, com as famílias e com a equipa. O segundo subcapítulo é referente ao processo de intervenção da PPS em Jardim de Infância (JI). O terceiro e último subcapítulo diz respeito à avaliação da concretização das intenções.

A terceira parte retrata a investigação em JI, estando subdividida em quatro subcapítulos: no primeiro, é apresentada e fundamentada a problemática emergente da PPS II, acima referida. No segundo, é feita uma revisão da literatura sobre a problemática. De seguida, são apresentadas as opções metodológicas e éticas. O quarto subcapítulo refere-se à apresentação e discussão dos resultados.

Na quarta parte, apresento a construção da profissionalidade docente como educadora de infância, em que analiso o meu percurso realizado nos dois módulos da PPS, tanto em creche como em JI.

Por último, apresento as considerações finais que revelam quais as dimensões mais significativas na aprendizagem realizada no âmbito do trabalho desenvolvido em contexto de JI.

2. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo pretende caracterizar e dar a conhecer a abordagem e especificação do contexto no qual decorreu a PPS II, encontrando-se por isso dividido pelos seguintes subcapítulos: meio; contexto socioeducativo; equipa educativa; ambiente educativo e grupo de crianças.

De forma a apresentar a caracterização do mesmo, recorri a várias técnicas de recolha de dados, nomeadamente, a observação direta (participante e não participante) e a análise documental.

2.1. Meio

A instituição localiza-se no concelho de Oeiras, no distrito de Lisboa e está sob a tutela da Direção Geral de Estabelecimentos Escolares (Regulamento Interno, RI, 2016). Este JI pertence a um agrupamento de escolas que está inserido num bairro social e, segundo o Projeto Educativo (PE, 2016) do agrupamento, a população residente está numa posição maioritariamente desfavorecida em termos socioeconómicos e educativos. “É uma população com proveniências heterogéneas que abrange grupos étnicos diferenciados, sobretudo de origem africana. Existe também uma representatividade significativa da etnia cigana nacional” (PE, 2016, p. 6).

A pobreza afeta muitas das famílias que vivem neste bairro; por essa razão, algumas beneficiam do Rendimento Social de Inserção. Nos casos mais extremos de pobreza, existe a privação alimentar em que, muitas vezes, várias crianças chegam à instituição com carências alimentares. (PE, 2016).

No que diz respeito às infraestruturas presentes neste meio, é possível observar que ao lado da instituição existe uma piscina municipal e, que do outro lado da rua, está presente a associação de moradores desse bairro. Além disso, a instituição beneficia de um amplo parque de estacionamento, para que os pais, educadores e professores possam usufruir do mesmo.

2.2. Contexto socieducativo

O agrupamento em que está inserida a instituição que desenvolvi a PPS II, foi constituído em maio de 2004 e “rege-se por princípios e linhas orientadoras assentes na democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo, em que

os critérios de âmbito pedagógico e científico são prioritários relativamente aos de natureza administrativa” (RI, 2016, p. 12).

A instituição é constituída por dois edifícios, um deles mais antigo e outro mais recente; neste, estão integradas as duas salas de jardim de infância, duas salas de 1º ciclo, o ginásio e o refeitório. O pré-escolar tem duas salas e recebe crianças dos 3 aos 6 anos de idade. Existem doze salas para o 1º ciclo de ensino (PE, 2016).

No PE (2016) do agrupamento, é referida a vontade de desenvolver “e definir uma identidade em que se privilegia o “saber-ser”, “saber-estar” e “saber-fazer”, como dimensões indissociáveis ao desenvolvimento harmonioso das nossas crianças e dos nossos jovens, em torno de um tema aglutinador: “Todos Juntos num mundo melhor”.” (p. 4). Desta forma, o agrupamento pretende promover a descoberta e o desenvolvimento dos interesses, das aptidões, do sentido ético e da sensibilidade “através da ação educativa direcionada para a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social, como condição de formação para a cidadania” (PE, 2016, p. 4)

Como já referi anteriormente, a instituição está inserida num meio carenciado e, de modo a dar resposta às necessidades dos residentes e a promover o sucesso educativo de todos os alunos, principalmente das crianças e jovens em risco de exclusão social e escolar, este agrupamento está inserido, desde 2006, no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária.

Segundo o PE (2016), a aprendizagem, o abandono, a indisciplina e absentismo, a gestão e organização, a família, a comunidade e parcerias são os aspetos mais problemáticos no agrupamento. Neste sentido, este assume como objetivos estratégicos:

- Melhorar as taxas de sucesso e de transição;
- Melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem;
- Diversificar as práticas pedagógicas;
- Valorizar as aprendizagens dos alunos;
- Prevenir e combater a indisciplina;
- Reforçar os circuitos de divulgação da informação;
- Promover a participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos;
- Maior aproximação com a comunidade envolvente (PE, 2016, pp. 26-27).

Por fim, no PE (2016) é referida a necessidade de avaliação do mesmo, justificando que é fundamental compreender, de forma objetiva e sistemática, o que está ou não a resultar na sua implementação.

2.3. Equipa educativa

No presente subcapítulo, irei apresentar os órgãos de gestão do agrupamento e caracterizar a equipa educativa referente ao estabelecimento e à sala de atividades onde realizei a PPS II.

Relativamente aos órgãos de gestão do agrupamento, estes estão organizados sob uma hierarquia de poderes, tal como é apresentado no Organograma (cf. Anexo A.A., presente no documento dos anexos realizado à parte). O órgão de gestão principal é o Conselho Geral; de seguida, a Direção. Este segundo reparte-se em seis órgãos – Assessorias; Docentes; Não Docentes; Coordenação de estabelecimento; Associação de pais; Associação de estudantes. De imediato, surge o Conselho Administrativo e o Conselho Pedagógico que, é repartido em duas estruturas principais – A Estrutura de orientação educativa e as Outras estruturas – cada uma destas reparte-se em diferentes órgãos.

Segundo a educadora, em conversa informal, a equipa educativa do estabelecimento é constituída por três educadoras, 9 professores e 7 auxiliares.

Para além destes profissionais, também cooperam diariamente com a instituição outros agentes educativos, como é o caso das cozinheiras, professores de música e dança, professor de inglês e professor de educação física.

Relativamente, à equipa educativa da sala de atividades em que realizei a PPS II, esta é constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. Constatei que a educadora cooperante está nesta instituição pela primeira vez este ano letivo, tendo concluído a licenciatura em Educação Pré-escolar em 2003. Exerce a sua atividade profissional há 11 anos, sendo que durante 9 anos esteve a exercer funções no setor público na Madeira e, de 2014 a 2016, esteve na Cidade de Luanda com a função de Diretora Geral e Coordenadora Pedagógica (cf. Anexo A.C., presente no documento dos anexos realizado à parte). Por sua vez, a auxiliar colabora com a instituição há 8 anos, apesar de não ter feito o curso de auxiliar de ação educativa e trabalha na área há 20 anos.

Em relação ao trabalho em equipa, este baseia-se numa relação cordial, isto é, a educadora e a auxiliar partilham uma com a outra apenas o essencial para o bom funcionamento do trabalho em equipa, não existindo assim uma partilha de ideias diária. O trabalho em equipa é essencial na sala de atividades, uma vez que este trabalho é desenvolvido “como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (Roldão, 2007, p. 27). Desta forma, ao existir trabalho de equipa, a educadora e a auxiliar da sala conseguirão ensinar mais e melhor, pois vão unir-se e partilhar ideias tornando as suas práticas mais enriquecidas.

2.4. Ambiente educativo

Relativamente à **organização do espaço**, Cardona (1999) refere que “as salas são, geralmente, organizadas de forma a permitir às crianças a escolha de diferentes tipos de atividades” (p. 133).

Assim sendo, no contexto onde estive a realizar a PPS II, a sala de atividades encontra-se organizada por 8 zonas (cf. Anexo A.D., presente no documento dos anexos realizado à parte), tais como: a área do tapete – onde as crianças se sentam no acolhimento, para ouvirem histórias, para conversas em grande grupo e desenvolverem atividades e, para brincarem com os jogos de tapete; a área da garagem – onde as crianças brincam com os carros e constroem os caminhos de ferro para os comboios; a área da quinta – em que brincam com vários animais no estábulo; a área da casa – que tem armário de roupa, armário de cozinha, mesa de cozinha com cadeiras, bonecas e carro de compras; a área da plasticina – que tem vários materiais para que as crianças possam explorar de todas as formas este material; a área dos jogos de mesa – onde as crianças podem explorar puzzles e jogos de memória; a área da biblioteca – tem um armário com alguns livros e alguns fantoches que as crianças podem explorar e um quadro que podem escrever com caneta e, por fim: a área da mesa – em que desenvolve, na maior parte das vezes, os trabalhos orientados pelo adulto e, onde por vezes as crianças fazem desenhos livres.

As paredes da sala de atividades são utilizadas para a divulgação de trabalhos realizados pelas crianças e para fixar materiais pedagógicos. Um desses materiais está

presente no quadro de ardósia, onde estão disponíveis vários cartões de sete cores, cada cor representa uma área, sendo que a área da garagem e da quinta tem apenas dois cartões cada uma e as restantes – área da casa, plasticina, biblioteca, jogos de mesa, jogos do tapete – tem cada uma quatro cartões, isto permite que as crianças, à medida que são chamadas, escolham a área em que desejam brincar, todas têm de ter um cartão e não pode haver crianças numa área sem cartão. Quando já não querem brincar nessa área, perguntam à educadora ou à auxiliar se podem trocar; se a resposta for positiva, a criança tem de deixar no quadro o seu cartão e escolher um disponível, desenvolvendo assim a sua autonomia. Além das paredes, o teto também é utilizado para expor trabalhos realizados pelas crianças, mais especificamente mobiles de uma determinada época do ano ou festividade que a instituição celebra.

Em relação aos materiais, estes são adequados à idade das crianças, diversificados e respeitam a segurança e a qualidade da brincadeira da criança, como por exemplo: “ser durável, atraente, adequado e apropriado a diversos usos; garantir a segurança e ampliar oportunidades para o brincar; (...) não estimular a violência; incluir diversidade de materiais e tipos – brinquedos tecnológicos, industrializados, artesanais e produzidos pelas crianças, professoras e pais” (Kishimoto, 2010, p. 2).

O espaço exterior, o espaço de higiene e o espaço de refeições são espaços tão importantes como a sala de atividades. O espaço exterior tem um pavimento em paralelos e tem alguns canteiros que estão vedados. Os brinquedos que as crianças têm para brincarem, neste espaço, são triciclos, legos e bolas, que trazem do interior da escola. No que se refere ao espaço de higiene, este encontra-se no corredor das salas de atividades. Este espaço está organizado por cinco divisórias, cada uma com uma sanita, em que duas são para as meninas e três para os meninos, cinco lavatórios e ainda uma pequena dispensa, onde estão materiais de limpeza.

Por fim, no que diz respeito ao espaço de refeições, este está organizado com várias filas de mesas, tanto para o pré-escolar como para o 1º ciclo; relativamente ao pré-escolar existem três filas de mesas, uma para cada sala e a outra para crianças de ambas as salas, na outra ponta deste espaço encontra-se a cozinha.

Tal como Zabalza (citado por Salgado, 2018) defende, o espaço deve ser encarado como um “cenário estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de

ação” (p. 21). Também deve ser aberto para que as crianças se “possam movimentar com liberdade, desenvolver atividades e utilizar os materiais da sala sem ser necessário solicitar ao adulto” (*idem*, p.21). O espaço deve, para além do tudo o que já foi referido anteriormente, assegurar a segurança física e afetiva da criança. Posto isto, no contexto em questão, o espaço está organizado dessa forma, à exceção da sala de atividades que não é um espaço amplo.

No que diz respeito à **organização do tempo**, as rotinas são fundamentais no dia-a-dia da vida das crianças, sendo uma forma de os ajudar a ter noção do tempo e da sequência dos momentos rotineiros. Segundo Folque e Bettencourt (2018), a rotina “constitui um organizador básico, fonte de segurança, que nos permite reconhecer o motivo da atividade em que estamos envolvidos e, assim, participarmos com autonomia e protagonismo” (s.p.). Mantovani e Terzi (citados por Folque & Bettencourt, 2018), referem que as rotinas permitem que as crianças antecipem alguns momentos, tais como o intervalo da manhã e o lanche da tarde.

Araújo (2018) reforça esta ideia ao afirmar que a organização de um horário diário e “de rotinas geridas de forma tranquila e não apressada apoia a construção de sentimentos de segurança, continuidade e controlo pelas crianças, ajudando-as a construir confiança na sua capacidade para prever, antecipar e influenciar o curso dos acontecimentos” (s.p.).

Assim sendo, neste contexto em questão, a educadora cooperante segue a seguinte sequência de momentos: acolhimento; atividades orientadas e/ou livres; higiene; lanche da manhã; intervalo; higiene; atividades orientadas e/ou livres; higiene; almoço; higiene; atividades orientadas e/ou livres; higiene; lanche (cf. Anexo A.E., presente no documento dos anexos realizado à parte). Relativamente às atividades planeadas, estas têm em conta os interesses e as necessidades das crianças, tal como os restantes momentos, nos quais são respeitados os tempos de grupo, os individuais e, ainda, os tempos de satisfação das necessidades básicas e individuais de cada criança.

2.5. O grupo de Crianças

Apesar do papel da criança ser distinto em diversas partes do mundo e de ainda não se ter chegado a um consenso sobre o conceito de criança, é possível apontar características que, segundo Silva et al. (2017), são tidas como universais, como por

exemplo, a fragilidade da criança e a sua necessidade de atenção e cuidados especiais, como a alimentação e os cuidados físicos. Nos dias de hoje, a criança é tida como um ser competente e capaz em constante desenvolvimento que necessita de proteção, amor, educação, detentora de capacidades que devem ser exploradas pelo adulto para que ocorra um crescimento saudável e harmonioso. Lopes da Silva et al. (2016) ainda acrescentam que a criança é “um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (p. 8).

O grupo com que realizei o estágio da PPS II era constituído por 25 crianças, doze meninas e treze meninos, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos: quatro crianças com 3 anos, oito com 4 anos, doze com 5 anos e uma com seis anos (em novembro de 2019) (cf. Anexo A.F., presente no documento dos anexos realizado à parte). Relativamente ao seu percurso institucional, dezasseis crianças estão neste JI pela primeira vez e as restantes pela segunda vez.

Nesta sala, existe uma relação bastante próxima entre as crianças e a equipa educativa, tanto no que diz respeito ao carinho, como atenção “O IO estava abraçado a mim e, de seguida, o MS pega no meu braço e diz para o IO: “- *A Cláudia é minha!*”. IO: “- *Não, saí, ela é minha!*”. Estagiária: “- *Eu sou de todos!*”. As crianças olharam uma para outra e sorriram.” (NC 23/10).

No que se refere à interação entre pares, brincam uns com os outros, mas por vezes, entram em conflito quando não querem partilhar algum brinquedo ou quando não querem que uma determinada criança brinque com ela, gerando assim algum choro e frustração da parte de quem é rejeitado. Em alguns momentos, verifica-se a preferência que as crianças têm de brincar com o seu grupo de amigos, como é o caso da IF, com a EB e com a IM ou o caso do IO, com o YA e com o GF.

No que diz respeito ao desenvolvimento, verificou-se que, por vezes, os mais novos perdem mais facilmente o interesse por alguma atividade.

A autonomia é bastante evidente no grupo em questão, tal como ilustra a seguinte nota de campo: “considero que as rotinas são fundamentais para desenvolver autonomia e independência das crianças, uma vez que já sabem o que têm a fazer nesse preciso momento, como por exemplo: arrumar a sala antes de ir almoçar.” (Reflexão semanal de 18 a 22 de novembro). Nos momentos de refeição, comem todos sozinhos e também são

autónomos nos momentos de higiene não necessitando de um adulto que os auxilie, uma vez que vão sozinhos ao espaço de higiene.

As crianças, de uma forma geral, demonstram interesse na realização das atividades propostas. As atividades em que demonstram maior interesse e entusiasmo são as artes plásticas, como é possível de se verificar no seguinte exemplo:

Chamei o TN e a IM para serem os primeiros a pintar a abóbora, foram comigo até à bancada onde preparámos os borrifadores com a água e com a tinta laranja. Todas as crianças estiveram sempre atentas a todo o processo e estiveram muito entretidas a pintar. (N/C 30/10)

Em relação aos seus interesses, as crianças gostam de estar na área dos jogos de mesa, sendo esta sempre a primeira a ficar completa; gostam de brincar com os puzzles e jogos de memória, bem como de ir para a área da casa e para a área dos jogos de tapete, além disso, gostam muito de ouvir canções. Quando as crianças estão mais *irrequietas*, as canções são um momento também valorizado pelas crianças; a música tem a capacidade de as acalmar, tendo sido, frequentemente, uma estratégia utilizada pela equipa educativa e por mim enquanto estagiária.

O grupo é muito *curioso* em explorar novos materiais e novas técnicas no que diz respeito à pintura e, demonstra ser muito participativo nas atividades propostas, apesar de haver algumas crianças que preferem estar a brincar do que a realizar as atividades propostas.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' ' |

3.1. Intenções para a ação

Neste subcapítulo, irei apresentar um conjunto de intenções para com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa que estiveram presentes ao longo da minha PPS II. Estas intenções decorrem das observações e das reflexões diárias que realizei e, também, da caracterização do grupo de crianças.

Assim sendo, defini na minha ação pedagógica, as seguintes intenções:

3.1.1. Para com as crianças

A intencionalidade da educadora deve caracterizar a sua intervenção profissional. Tal como referem Lopes da Silva et al. (2016), é necessário que a educadora reflita sobre as finalidades e sentidos das suas práticas e a forma como organiza a sua ação. É ainda importante que, através desta reflexão, a educadora observe, planeie, atue, avalie, comunique e articule, utilizando vários registos e documentos.

Relativamente à observação, a educadora deverá olhar para cada criança em particular, para que possa conhecer as suas “capacidades individuais e coletivas e de procurar atender, de forma diferenciada, aos seus conhecimentos prévios, interesses, dificuldades” (Cuambe, 2012, p.27). Para que tal seja possível, é essencial que a docente recolha informações da criança que constituirão a base da sua planificação e que potenciará o desenvolvimento da criança, através das experiências e situações de aprendizagem estimulantes e desafiadoras.

Posto isto, delinee as seguintes intenções pelas quais me guiei ao longo do estágio, para auxiliar a criança no seu desenvolvimento: **(i) Contruir uma relação com cada criança, com base no afeto, na confiança e na segurança; (ii) Proporcionar uma atitude responsiva; (iii) Estimular a exploração; (iv) Desenvolver atividades adequadas às características e interesses do grupo e; (v) Promover a autonomia, respeitando o ritmo de cada criança.**

Mesmo antes de iniciar o estágio, a principal intenção que defini foi **a construção de uma relação com cada criança, com base no afeto, na confiança e na segurança**, pois é sempre a minha maior preocupação quando se trata de estabelecer uma relação com

uma criança – proporcionar-lhe afeto, transmitir confiança e segurança que, para mim, são dos aspetos mais importantes a serem transmitidos a qualquer ser humano. Portugal e Luís (2016) referem que a criança é capaz de explorar o mundo que a rodeia e, a isso deve-se ao

sentido de segurança e de ligação com as pessoas e os espaços em que se move. É este sentido de segurança e de ligação que lhe permite “libertar” a sua natural curiosidade e impulso exploratório. Ainda, este sentido de segurança e de ligação permite o desenvolvimento das competências sociais e emocionais das crianças, disponibilizando-as para a interação com os outros, para a abertura a novas oportunidades e para a expressão das suas necessidades e interesses (p. 68).

Esta intenção foi transversal a toda a minha ação no decorrer da PPS II: quando dava mimo, colo e apoio sempre que as crianças necessitavam. Esta intenção está ligada à segunda – **proporcionar uma atitude responsiva**. As crianças necessitam de um cuidador que as auxilie na regulação da satisfação das suas necessidades básicas. Essas necessidades podem ser básicas, como por exemplo, a alimentação e a higiene, ou necessidades básicas subjetivas, nomeadamente o brincar, o conforto ou a socialização. Neste sentido, um/a educador/a deve ter uma atitude responsiva – qualidade da resposta às necessidades das crianças. De acordo com o que refere Portugal (2009), as crianças constroem o seu próprio conhecimento de forma ativa, pelo que é essencial assegurar a satisfação das suas necessidades, tanto socio emocionais (amor, segurança, reconhecimento), como cognitivas (desafio intelectual, satisfação da curiosidade). Só assim é possível promover um desenvolvimento global e um crescente “apetite para aprender” (Portugal, 2009, p.45).

É através da exploração do meio envolvente que as crianças desenvolvem novas aprendizagens. Nesse sentido, considerei importante ao longo da minha prática estimular as crianças a explorarem novos materiais, novas técnicas de pintura, já que é um dos grandes interesses do grupo. Como refere Portugal (2012), o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório desenvolve nas crianças o sentimento “de que descobrir

coisas é positivo e gera prazer, o desejo e capacidade de ter um efeito nas coisas e de actuar nesse sentido com persistência” (p.6).

A intenção apresentada anteriormente está interligada com a seguinte – **desenvolver atividades adequadas às características e interesses do grupo** – procurei sempre planear atividades adequadas à idade e características das crianças. Além das características das crianças, também tentei ir ao encontro dos interesses do grupo, fazendo uma alteração para que a atividade se tornasse mais rica; por exemplo, o grupo demonstra gosto por ouvir canções; desta forma, decidi entregar um instrumento musical a cada criança para que elas tocassem enquanto se cantava uma canção.

Por último, tentei **sempre promover a autonomia, respeitando o ritmo de cada criança** em vários momentos, como por exemplo, nas atividades orientadas, nas brincadeiras, na arrumação da sala de atividades e na resolução de conflitos entre pares. Ambrósio (1999) defende que “a autonomia na criança é compreendida como um processo e uma conquista que se inicia na infância precoce e que se desenrola ao longo da sua vida” (p.2). Desta forma, é necessário que o adulto apoie o seu desenvolvimento tendo como objetivo principal “encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças” (Holmann & Weikart, 2011, p. 49).

Em suma, ao longo destes meses tentei assumir um papel participativo e de observadora nas atividades e brincadeiras realizadas pelas crianças, para que conseguisse estabelecer uma forte relação com elas, transmitindo-lhes confiança e segurança.

Por último, realizei a avaliação de uma criança a partir do portefólio que elaborei com a mesma e em que se encontram expostas as conquistas e desenvolvimentos dessa criança ao longo dos meses de estágio (cf. Anexo A.G., presente no documento dos anexos realizado à parte). Escolhi a MP, em primeiro lugar, por ser uma criança *cativante*, que me conquistou desde o início do estágio e com quem estabeleci uma relação próxima. Além disso, é uma criança *alegre, comunicativa, curiosa e interativa*.

Gonçalves (2008) refere que, nos dias de hoje, os educadores procuram realizar uma avaliação alternativa, dando importância ao “estudo da coerência entre as práticas educativas e a continuidade das práticas de socialização nos diversos sistemas que compõe o ambiente ecológico” (p. 74). Isto é, o educador começa a observar não só a criança, mas sim a forma como ela interage em diferentes contextos e com os outros.

Além disso, Zollitsch e Dean (citados por Silva, 2019), referem que este tipo de avaliação é autêntica, uma vez que é feita através da observação e tenta “perceber como é que a criança se move em seu redor, como interage com o ambiente, como se relaciona com os outros, como manipula objetos e como resolve problemas que surjam” (Zollitsch & Dean, citados por Silva, 2019, pp. 11-12).

Formosinho e Parente (2005) caracterizam o portefólio como um instrumento que dá voz às crianças, pois nele estão retratadas algumas experiências, esforços, progressos e realizações das crianças, para além de revelar algumas das suas características pessoais.

Segundo Marchão e Fitas (citadas por Silva, 2019), o educador deve adotar uma forma de recolher e de organizar as informações para as diferentes partes do portefólio, “no sentido de conseguir reunir as diversas informações que representem os conhecimentos, as competências e as realizações de cada criança, adequadamente documentados em todas as áreas de conteúdo” (p. 20).

Para a construção do portefólio da MP, tive de recolher várias informações, recorrendo a notas de campo e a fotografias que retratavam os progressos a nível do seu desenvolvimento e aprendizagem, mostrando assim a sua evolução ao longo dos meses de estágio. A MP ajudou-me a escolher as fotografias e conseguiu perceber alguma das suas evoluções, como por exemplo, que já consegue despir o casaco sozinha.

Em relação à organização do portefólio, este está dividido em oito partes.

Na primeira parte, está presente uma breve introdução do portefólio e a razão da escolha da criança, de modo a explicar à família a importância que dei à relação estabelecida com a criança. Na segunda parte, destaca-se a família e o grupo da criança. De modo a representar a sua família, a MP decidiu que queria desenhá-la, fazendo assim um desenho dela com os pais, com as quatro irmãs e com o irmão. Para se lembrar do grupo, optámos por utilizar a fotografia de grupo, onde estão presentes os amigos, a educadora, a auxiliar e eu.

A terceira parte inclui os gostos e os interesses da MP; para isso, recorri a fotografias e a conversas com a criança para conhecer melhor os seus gostos.

De seguida, apresentei um dos domínios do desenvolvimento que se destacou – o domínio da autonomia. No início do meu estágio a criança era muito dependente do adulto

para despir e vestir o casaco, mas quase no final do estágio a MP mostrou uma das suas grandes conquistas – despir o casaco sozinha.

A quinta, a sexta e a sétima partes do portefólio retratam as interações da MP com os materiais, com as crianças e com os adultos. No que diz respeito às interações com os materiais, a MP gosta muito de explorar todo o tipo de materiais e já consegue construir alguns puzzles que, inicialmente, não conseguia, mostrando assim o seu desenvolvimento e as conquistas. Em relação às interações com as crianças, gosta muito de brincar com os amigos da sala, tendo uma boa relação com todos eles. Por último, as interações com os adultos são inúmeras e todas muito positivas; é uma criança que gosta de estar em contato com os adultos e, de receber e dar mimo.

Na última parte, apresentei as conclusões que retrataram, de um modo geral, o desenvolvimento global da criança.

Como futura profissional da infância, pretendo utilizar este método avaliativo, pois, na minha opinião, é um método mais abrangente e que mostra, realmente, o desenvolvimento da criança.

3.1.2. Para com as famílias

Lopes da Silva et al. (2016) referem que as famílias e a instituição são dois contextos sociais que contribuem para a educação da criança. Assim sendo, importa que esta relação seja positiva. Neste sentido e de forma a contribuir para a relação positiva com as famílias, considerei fundamental traçar a seguinte intenção na minha ação pedagógica: **(i) Respeitar as crianças e famílias.**

Ao longo da PPS II tive como objetivo, desde o primeiro dia, explicitar o meu papel na vida das crianças. Ao longo destes meses de estágio, respeitei a confidencialidade e o respeito pela individualidade de cada criança, nunca mostrando o seu rosto. Além disso, respeitei sempre cada família pois têm um papel fundamental na vida da sua criança, pois, conforme referi anteriormente, tanto famílias como JI têm um papel fulcral no crescimento e desenvolvimento das crianças, dado que estes dois contextos estão interligados no que diz respeito à promoção de aprendizagens significativas para as crianças.

Também é importante frisar que, segundo Homem (2002), o JI é uma extensão da família e tem o objetivo de alargar e complementar o papel educativo. Segundo Abreu da Silva (citado por Baptista, 2013), JI e família são os primeiros contextos sociais que “proporcionam às crianças os estímulos, os ambientes e os modelos vitais de referência para as suas condutas e conseqüentemente tornam-se fundamentais para o seu crescimento e desenvolvimento” (p. 31). Desta forma, é necessário que os dois contextos cooperem na educação da criança.

3.1.3. Para com a equipa

Delineeí duas intenções para com a equipa educativa, desde o início do estágio: **(i) Construir uma relação positiva, de confiança e respeito e (ii) Realizar um trabalho colaborativo com a equipa da sala.**

Relativamente à primeira intenção, consegui estabelecer uma boa relação com a educadora cooperante e com a auxiliar da ação educativa, assente na comunicação, na troca de ideias e em conversas informais, mostrando-me sempre disponível e participativa nas atividades e em tudo o que fosse necessário.

No que diz respeito à segunda intenção, pretendi e consegui realizar um trabalho colaborativo com a equipa da sala, tendo como objetivo envolver a mesma na minha prática. Ao longo destas semanas, sempre que tinha alguma atividade que gostasse de realizar com as crianças, mostrava à educadora e à auxiliar, para que estas me dessem a sua opinião e ideias que a pudessem melhorar. O mesmo acontecia quando a educadora me pedia opiniões em relação a atividades propostas por ela. Isto é necessário, pois tal como refere Nóvoa (2003) partilhar experiências com outros profissionais permite a evolução, pois ao partilharmos experiências estamos a “transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional” (p. 7).

Em suma, este trabalho colaborativo consistiu numa aprendizagem significativa para mim, uma vez que a equipa da sala sempre se mostrou disponível para me ajudar, partilhando várias ideias e ajudando-me a melhorar alguns aspetos da minha prática. E isto apenas é possível quando existe comunicação entre os elementos da equipa da sala, pois é através da partilha, do debate e reflexão conjunta sobre “o desenvolvimento do trabalho pedagógico e dos instrumentos de planeamento e avaliação em que se apoiam,

constitui um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 19).

3.2. Processo de intervenção da PPS em JI

Lopes da Silva et al. (2016) referem que “observar, registar, documentar, planear e avaliar” (p.13) são etapas que estão interligadas e que fazem parte da ação de um educador e é através delas que o educador consegue proporcionar um ambiente estimulante, capaz de promover aprendizagens significativas e diversificadas. Por essa mesma razão, a minha intervenção seguiu essas cinco etapas, como irei explicitar de seguida.

Através das observações realizadas ao longo dos meses, comecei a conhecer melhor o grupo e a individualidade de cada criança, como por exemplo, os seus gostos, alguns dos receios e características. Todos os dias fui observando o grupo, a forma como se comportavam individualmente, como interagiam com os adultos da sala, bem como com os seus pares e com os materiais.

A partir destas observações, redigi notas de campo na hora de almoço e ao fim do dia que retratavam momentos observados ao longo do dia e que, na minha perspetiva, eram importantes e que se tinham destacado nesse dia. As notas de campo serviram também para sustentar a minha prática e “reconstruir e compreender o processo educativo e as aprendizagens das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 14).

A partir destas notas de campo, realizei reflexões diárias que tinham como principal objetivo refletir sobre um ou mais momentos que se destacaram nesse dia. No final de cada semana, selecionava um dos temas das reflexões diárias realizadas nessa semana e realizava uma reflexão semanal sobre esse tema, em que o desenvolvia e fundamentava teoricamente.

Uma vez que a educadora cooperante não seguia um plano de atividades rígido, colocou-me, a partir da segunda semana, à vontade para começar a planear atividades que respeitassem o interesse e as necessidades das crianças. Desta forma, à medida que idealizava uma atividade, conversava com a educadora e discutíamos alguns dos objetivos e, em conjunto, fazíamos alguns ajustes e melhorias da atividade. Outras vezes, a educadora pedia para eu planear alguma atividade relacionada com um tema específico.

Segundo Lopes da Silva et al. (2016), para planejar, o educador tem de refletir sobre as suas intenções educativas e a forma como pode adaptar ao grupo, prevê assim situações e experiências de aprendizagem e tem de organizar recursos necessários à sua realização.

Desta forma, as atividades planeadas e realizadas (cf. anexo A.H., presente no documento dos anexos realizado à parte) foram ao encontro dos seguintes temas: a alimentação; o Halloween; o São Martinho; as responsabilidades; a música; as emoções; histórias e o projeto da carraça.

Ao longo dos meses, planeei e propus dezassete atividades às crianças. Dessas dezassete, nove tinham como base os temas recorrendo à expressão plástica. Contudo e apesar de ter utilizado esta forma de expressão em nove atividades, os materiais utilizados e propostos foram bastante diversificados e estimulantes. A maioria das crianças do grupo mostrava-se satisfeita por realizarem trabalhos de expressão plástica. Como Sousa (2003) refere, “a expressão plástica é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades” (p. 160). Neste sentido, dei a oportunidade de as crianças trabalharem e conhecerem várias técnicas da área da expressão plástica, como foi o caso da técnica do plástico bolha, pintar utilizando borrifador, utilizar tintas de guaches fazerem desenhos para realizarem em cartazes. Tentei sempre organizar os materiais em função das crianças e das suas aprendizagens.

Desde o início do estágio que percebi que as crianças demonstravam gosto e interesse por explorar os livros autonomamente; gostavam que lhe lessem histórias, pois várias crianças traziam alguns livros de casa e pediam-me que os lesse. Deste modo e através das observações, decidi que seria interessante planejar três atividades em que lhes contava uma história. Das atividades realizadas, oito estiveram relacionadas com o projeto de CDEI, que tinha o objetivo de as crianças descobrirem “*O que é uma carraça?*”.

Por fim, houve uma atividade mais interativa em grande grupo que consistia em todas as crianças terem um instrumento musical e tocarem livremente e, ao ouvirem o meu sinal, passarem o seu instrumento para o colega do lado, para que assim todos pudessem experimentar instrumentos musicais diferentes.

Por último, planificar as atividades também me deixou mais segura, pois já sabia o que pretendia com cada uma, pois planejar possibilita, “não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15). De um modo geral, as atividades realizadas foram ao encontro do que tinha planeado.

No dia em que realizava as atividades propostas, num momento de pausa, reunia com a educadora para realizarmos um balanço do meu desempenho, da forma como interagi com as crianças, dos materiais utilizados, do que tinha corrido bem e o que podia melhorar no futuro, acabando assim por fazermos uma avaliação da minha prática em relação à forma como geri as atividades, pois como referem Lopes da Silva et al. (2016), o desenvolvimento da ação planeada leva o educador a “questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado, sendo este questionamento orientador da avaliação” (p. 15).

3.3. Avaliação

O/A educador/a deve refletir, ao longo de toda a sua prática pedagógica, sobre a sua ação e intenções, de modo a perceber se faz ou não sentido continuar a seguir esse caminho.

Neste capítulo, farei uma avaliação das intenções para a ação mencionadas anteriormente (cf. **Intenções para a ação**, pp. 13-18). Desta forma, pretendo verificar se consegui ou não cumprir todas as intenções idealizadas no início da PPS II, fundamentado com algumas notas de campo e reflexões diárias ou semanais.

Relativamente às intenções delineadas para com as crianças, começo por avaliar a primeira e a segunda, que acabam por estar interligadas: “**construir uma relação com cada criança, com base no afeto, na confiança e na segurança**” e “**Proporcionar uma atitude responsiva**”. As crianças aceitaram-me e começaram a confiar em mim e a ver-me como uma figura de referência, consegui estabelecer com todas as crianças uma relação próxima proporcionando-lhes momentos de afeto e de carinho, tal como se pode confirmar na seguinte reflexão:

Uma das vantagens que tive ao intervir com este grupo foi a forma como as **crianças me aceitaram e me consideraram como um adulto responsável**, desde a primeira semana de intervenção. Graças a este aspeto, o meu à-vontade foi crescendo, permitindo que me entregasse completamente às crianças e que elas se entregassem a mim. Construámos assim uma relação com base no afeto, na confiança e na segurança, proporcionando momentos únicos e especiais (Reflexão final da PPS II).

Em relação à terceira intenção – **estimular a exploração** – esta intenção ocorreu quando proporcionei, em várias atividades planeadas com as crianças, a exploração de vários materiais e de várias técnicas ao longo dos meses.

A quarta intenção delineada diz respeito a “**desenvolver atividades adequadas às características e interesses do grupo**”. Ao refletir sobre esta intenção, considero que a consegui cumprir com a maioria das atividades, pois procurei sempre planejar atividades adequadas à idade e características das crianças e aos interesses do grupo. Sendo as artes plásticas um dos grandes interesses do grupo realizei várias atividades baseadas em diferentes técnicas de plástica, como se pode verificar nas seguintes notas de campo: “perguntei de que cor é uma abóbora e as crianças disseram todas que era laranja e, de seguida perguntei o que achavam que íamos colocar dentro do borrifador para pintarmos as abóboras. TN: “*Água e tinta laranja!*” (NC 30/10).

Vou buscar um cartaz com o contorno do monstro, ao que me dizem logo que é o monstro das cores (...) pergunto ao grupo o que acha de pintar o monstro confuso, ao que me dizem que sim (...) Pintaram o monstro com a técnica do plástico de bolha, as crianças mostraram gostar da atividade, várias crianças pediram para pintar novamente. (NC 19/11).

Tentei sempre **promover a autonomia, respeitando o ritmo de cada criança**; a maioria das planificações das atividades realizadas contemplou “respeitar o tempo e ritmo de cada criança”.

Em relação à intenção delineada para as famílias “**respeitar as crianças e famílias**”, esta intenção foi conseguida na medida em que, ao longo da PPS II, tive sempre o cuidado de não referir o nome das crianças e das famílias, como também “sempre que fotografava alguma criança, tinha o cuidado de perceber se esta tinha vontade ou não de ser fotografada; caso mostrasse algum desconforto, não fotografava.” (cf. Anexo B.). Além disso, as fotografias apresentadas no portefólio da PPS II têm os rostos desfocados para que nenhuma criança seja reconhecida, respeitando assim a privacidade das mesmas.

No que respeita às intencionalidades para com a equipa pedagógica, consegui **construir uma relação positiva, de confiança e respeito** tanto com a educadora como com a auxiliar. Respeitei sempre as suas opiniões e agi em conformidade com as suas práticas, acabando assim por a equipa da sala confiar em mim e criarmos uma relação positiva. Além disso existiu sempre **trabalho colaborativo com a equipa da sala**, uma vez que tanto a educadora como a auxiliar me ajudavam na planificação das atividades. Além disso, a educadora também me pedia para que eu orientasse as suas atividades, existindo assim um trabalho colaborativo.

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| ' ' | | ' ' |

Este quarto capítulo está subdividido em quatro subcapítulos. No primeiro, é apresentada e fundamentada a problemática emergente da PPS II. No segundo, é feita uma revisão da literatura sobre a mesma problemática. De seguida, são apresentadas as opções metodológicas e éticas. O quarto e último subcapítulo refere-se à apresentação e discussão dos resultados que, por sua vez, se encontra subdividido em três partes: a análise das interações adulto-criança, a análise das entrevistas realizadas à equipa da sala e às crianças do grupo e, por fim, as conclusões dos resultados apresentados.

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

Segundo Barbosa e Fochi (2012), as pesquisas realizadas com crianças vão sendo desenvolvidas “a partir da especificidade de observar, participar, ouvir, atuar e visibilizar as crianças nos espaços educativos” (p.1).

Posto isto e, perante as observações realizadas nos primeiros dias de estágio, à semelhança do estágio anterior – PPS I, apercebi-me da necessidade constante das crianças se relacionarem com algum adulto, tanto nas atividades, como nas constantes chamadas de atenção e de mimo. Desta forma, surge a problemática “**A importância da relação adulto-criança – relação pedagógica**” que, como já referi, não se trata de um problema, mas sim de uma constante necessidade de interação que constatei e de que fiz parte ao longo da PPS II.

Além disso, mesmo antes de iniciar o estágio, um dos meus receios era a forma como o grupo iria reagir à minha presença e o facto de poder não ser aceite pelas crianças. De forma a evitar estas possíveis dificuldades, pretendi, desde o primeiro dia, estabelecer uma relação estável e segura com as crianças, que é uma das minhas intenções com as crianças. Ao observar que estas precisavam de interagir com os adultos regularmente e que me aceitaram e viram como um adulto responsável, defini a problemática anteriormente apresentada que também foi a problemática investigada na PPS I.

4.2. Revisão de literatura

4.2.1. A relação pedagógica

O/A educador/a de infância e as crianças estabelecem, no dia-a-dia na creche ou no Jardim de Infância, uma relação pedagógica. Tal como afirmam Amado et al. (2009), a relação pedagógica é uma das concretizações da relação educativa. Esta é decisiva para o sucesso da prática educativa.

Face ao exposto, inicio esta revisão de literatura com uma definição de relação pedagógica: Segundo Amado (2005), esta acontece quando “se estabelece uma relação entre pelo menos dois seres humanos, em que um deles procura, de modo mais ou menos sistemático e intencional e nas mais diversas circunstâncias, transmitir ao outro determinados conteúdos culturais (educar)” (p. 11). Estrela (1992) refere que é o contato que se gera entre o/a educador/a e as crianças e o resultado desse contato. Por outro lado, Postic (1990) acrescenta que a relação pedagógica corresponde às relações estabelecidas entre o educador e as crianças de modo a atingirem objetivos educativos, sendo que essas mesmas relações têm características cognitivas e afetivas.

Assim sendo, a relação pedagógica tem como base a afetividade que é indispensável para o bem-estar e desenvolvimento global da criança.

Portugal (2012) defende que, quando um/a educador/a fica responsável por um grupo de crianças, uma das suas preocupações e intenções é a criação de relações afetivas. Brazelton e Greenspan (2009) referem que “toda a aprendizagem, mesmo, a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam” (p.188). Na opinião de Mauco (citado por Lopes, 2014), educação afetiva devia ser a prioridade dos/as educadores/as pois condiciona o comportamento, a personalidade e a inteligência da criança. A autora acima referida acrescenta ainda que vários autores, tais como Bredekamp e Copple (citados por Lopes, 2014), defendem a importância da afetividade na educação de infância para o desenvolvimento, motivação e a aprendizagem da criança, sendo caracterizada como potenciadora de motivação por parte das crianças.

A afetividade é definida por Franco (1988) como a reação emocional, manifestada física ou verbalmente a alguém e que demonstra sentimentos de carinho, amizade, amor, simpatia ou vontade de ajudar. Sousa (2013) desenvolveu um estudo com educadores de infância, em que estes selecionavam de uma lista de palavras, as que traduzissem, na sua opinião, a afetividade na relação pedagógica; as palavras mais selecionadas foram as

seguintes: a compreensão; o carinho; o respeito; a confiança; a atenção e o afeto (cf. Sousa, 2013).

Quintela (2015) refere que a “afetividade vai-se construindo através de momentos e de condições propícias criadas pelo educador, fomentando atitudes de respeito mútuas, lealdade, diálogo, atenção, segurança, reconhecimento e justiça” (p.10).

Deste modo, é possível verificar que a afetividade surge em primeiro plano no que diz respeito à relação pedagógica, uma vez que esta está na base todo o desenvolvimento humano, pois que a afetividade “torna-se um dos principais fatores determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre os sujeitos-sujeitos e entre os sujeitos e os objetos do conhecimento” (Magalhães, 2011, p.55).

4.2.2. O papel do/a educador/a e da relação pedagógica no desenvolvimento global das crianças

A criança, ao entrar no contexto educativo, cria uma relação com o/a seu/sua educador/a, assente na criação de vínculos de afetividade de qualidade “que conduzem todo o processo de ensino/aprendizagem” (Quintela, 2015, p. 8). Aquele/a profissional de educação transforma-se assim, “de forma gradual numa nova figura de referência” (Barata, 2014, p.43), passando a fazer parte do meio envolvente da criança. Esta relação de afeto pode nomear-se de vinculação (Bowlby, 1988). Através desta relação, Silva e Navarro (2015), referem que o/a educador/a é capaz de estimular as crianças a desenvolverem-se como cidadãos capazes e com consciência das suas capacidades. Assim sendo, o/a educador/a e, conseqüentemente, a relação pedagógica, têm um papel fulcral no desenvolvimento global das crianças.

Post e Hohmann (2007), referem que “as crianças que estabelecem relações mútuas afirmativas com os pais e amas ou educadores ganham a partir dessas relações coragem de que precisam para explorar o mundo que existe além da mãe” (p. 32). Deste modo, o/a educador/a não se deve limitar apenas ao cumprimento do currículo, mas também deve ter noção do seu papel no processo de desenvolvimento e aprendizagem para que as crianças consigam contruir o seu próprio conhecimento.

É também nestas idades (entre os 3 e os 6 anos) que as crianças estão a começar a aprender a lidar com as suas emoções e frustrações, pelo que se torna necessário que o

ambiente envolvente seja *calmo, harmonioso* e repleto de *carinho*. Além disso, “o educador tem de ser sensível à criança e corresponder às suas emoções” (Barata, 2014, p. 44).

A criança, ao relacionar-se com o/a educador/a através de afetos, torna o seu processo de adaptação à creche ou ao pré-escolar muito mais facilitado (Katz, citada por Sousa, 2013). Pinto (2010) reforça que os/as educadores/as mais calorosos, ao interagirem com as crianças, permitem que estas interajam mais ativamente com os outros adultos, pares e objetos.

A afetividade na relação pedagógica promove o desenvolvimento da criança “tanto ao nível da sua construção como pessoa, como dos conhecimentos a adquirir” (Lopes, 2014, p.19). Magalhães (2011) defende que as relações afetivas estabelecidas entre a criança e os seus pares e educador/a desenvolvem um grande “valor na educação, e formam a base de todas as atitudes e reações das pessoas diante da vida.

Sousa (2013) refere que o afeto é importante para o desenvolvimento cognitivo, ou seja, é através dele que o interesse, a necessidade e a motivação se desenvolvem. A mesma autora, acredita que, através da afetividade, a criança se desenvolve a nível social, visto que as atividades promovem interações sociais, que, por sua vez, são favoráveis para o desenvolvimento da criança a nível cognitivo, afetivo, motor e social.

Luz (2014) acrescenta, afirmando que o “educador com afeto é tanto ou mais importante do que educar com os todos os meios e recursos pedagógicos ideais, para um adequado desenvolvimento das crianças” (p. 4).

Além do afeto, o brincar também tem um papel importante no desenvolvimento social da criança. Para Brás e Reis (2012), o/a educador/a, ao brincar com as crianças, deve ser um modelo do comportamento social, isto é, deve exemplificar nas brincadeiras comportamentos adequados às regras e normas de sociedade.

Luz (2014), reforça a ideia anterior referindo que

o educador é encarado pela criança como um modelo a seguir, por isso este deve agir de forma exemplar e transmitir às crianças ensinamentos de forma a fomentar um ambiente social saudável, possibilitando que as crianças se integrem no grupo e que também contribuam para esse ambiente social saudável, promovendo situações de afeto entre as mesmas. (p. 6)

As crianças, na perspectiva de Krueger (citado por Lopes, 2014), conseguem aprender melhor ao terem um educador *paciente, dedicado*, que as ajuda e apoia, ao invés de um educador *autoritário, hostil e desinteressado*, que pode levar a criança a desmotivar-se a desinteressar-se por aprender.

Algumas investigações no campo das neurociências referem que “o cérebro humano precisa de um certo desafio para activar emoções e aprendizagem”, e que “um ambiente físico seguro é particularmente importante na redução de níveis exagerados de *stress*”, nocivos ao bem-estar e à aprendizagem” (Amado et al., 2009, p.78). Além disso, há uma forte relação entre as aprendizagens da criança e a “qualidade das relações educador-criança, nomeadamente a segurança e o conforto emocional, em fases precoces da escolaridade” (*idem*, p. 78), isto é quanto melhor for a relação estabelecida entre educador/a-criança, mais fácil será para a criança adquirir novos conhecimentos.

Pode-se assim concluir que o êxito das aprendizagens depende “tanto dos aspectos intelectuais como dos afectivos” (Neves & Carvalho, 2006, p.202).

Analisado o papel do/a educador/a de infância e da relação pedagógica no desenvolvimento global das crianças, torna-se pertinente apresentar um perfil adequado à função dos/as educadores/as, que devem ser “sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores de autonomia, com formação específica sobre o desenvolvimento e características da criança muito pequena, (...) compreendam a importância das relações precoces e sejam capazes de estabelecer verdadeiras parcerias com as famílias” (Portugal, citado por Barata, 2014, p. 45).

Posto isto, no subcapítulo seguinte irei apresentar as opções metodológicas e éticas que adotei ao longo do estágio da PPS II. Neste, estão expostas a natureza da minha investigação, o método e as técnicas utilizadas para a recolha dos dados.

4.3. Roteiro metodológico e ético

Depois de ter apresentado a problemática, defini a seguinte questão de investigação: *qual a importância da relação pedagógica para o desenvolvimento das crianças em Jardim de Infância?* Para dar resposta a esta questão, defini como objetivos do estudo: **(i) analisar os momentos de interação entre adulto-criança e as suas**

caraterísticas e (ii) conhecer o papel da afetividade na relação pedagógica para o desenvolvimento da criança.

Optei por recorrer a uma metodologia qualitativa, pois esta metodologia pressupõe o contato direto e prolongado entre o investigador e o ambiente e a situação que está a ser investigada (Lüdke & André, 1986). Esta metodologia permite que eu, enquanto investigadora, consiga uma maior aproximação e envolvimento com as crianças e com a equipa pedagógica (Tomás, 2011).

Antes de dar início à investigação anteriormente mencionada, tive de compreender que método deveria utilizar, tendo em conta o objeto de estudo. Neste caso, a investigação foi realizada utilizando o **método de estudo de caso** que, segundo Patton (2002), tem como objetivo reunir informações detalhadas e sistemáticas sobre um fenómeno. Este método vai ao encontro da definição de Stake (1998) para estudo de caso: é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, para chegar a compreender a sua complexidade em circunstâncias importantes. Com efeito, a partir desta investigação, tenciono analisar e compreender os benefícios da relação pedagógica para o desenvolvimento da criança.

Relativamente à tipologia deste estudo de caso, este é intrínseco, pois que se refere a uma situação específica e o que se procura estudar é a situação em si própria, a sua especificidade e complexidade (Stake, 1998).

A recolha de dados é uma das etapas mais importantes de uma investigação. Segundo Aires (2015), a seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa é fulcral porque desta depende a concretização dos objetivos da investigação. Neste sentido, ao longo da prática, utilizei três técnicas distintas de recolha de dados, que suportaram a minha investigação, nomeadamente: **observação direta participante e não participante**, com o recurso a notas de campo e reflexões diária enquanto instrumentos de recolha de dados; **consulta documental** (através da revisão da literatura realizada) e a **entrevista** realizada à equipa educativa da sala e a algumas crianças do grupo com quem intervim.

A observação direta participante e não participante baseia-se na recolha de informação através do contato direto com certas situações. Segundo Aires (2015), a observação qualitativa é principalmente naturalista e ocorre no contexto pretendido, em

que os observados participam naturalmente na sua vida quotidiana. Para Valladares (2007) o investigador deve adotar uma rotina de trabalho em que tira algumas notas. Assim sendo, ao longo do estágio, fui redigindo notas de campo sobre a relação pedagógica observada entre as crianças e os adultos.

Segundo Gauthier (citado por Sá-Silva et al., 2009), a consulta documental é um método de recolha de dados que exclui a eventualidade de qualquer influência por parte do investigador em relação à investigação a ser realizada. Esta consulta foi realizada desde o início da investigação. Por último, recorri à entrevista semiestruturada enquanto uma técnica que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoa (...), dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (p. 134). Estes autores referem que a “entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

A entrevista foi realizada à educadora e à auxiliar da sala: é de tipo semiestruturada, sendo que foi realizada através de um guião (cf. Anexo C.). As duas entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas, com a devida autorização das duas profissionais de educação. O seu conteúdo foi facultado às duas entrevistadas no sentido de devolver os dados recolhidos.

Além da entrevista à equipa, realizei também uma entrevista (cf. Anexo D.) a algumas crianças do grupo (não foi possível entrevistar todas as crianças dada a sua assiduidade ser reduzida), de modo a perceber a sua opinião acerca das relações estabelecidas com os adultos da sala. À medida que as crianças respondiam às questões, eu registava as suas respostas à frente da alínea de cada questão.

De modo a analisar os dados recolhidos e ter um melhor resultado nesta investigação, realizei uma triangulação de dados que, segundo Miranda (2009), consiste na combinação de uma ou mais técnicas de recolha de dados na mesma pesquisa, de forma, a obter um resultado final mais fidedigno ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar. Denzin (citado por Miranda, 2009), explica que, ao utilizar-se esta estratégia, consegue-se atingir o melhor de cada método, “pois que os defeitos de um

método são, muitas vezes, os pontos fortes de outro, pelo que a combinação de métodos permite que se ultrapasses as suas deficiências específicas” (p.40).

Ao longo da investigação, mantive uma atitude ética, uma vez que esta é “a reflexão sobre os princípios que devem nortear a ação humana” (Baptista, 2005, p.20). Desta forma, para nortear a minha ação na PPS II, considerei fundamental e necessário prezar alguns princípios éticos e deontológicos, baseando-me na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012)* e nos *Princípios Éticos e Deontológicos no trabalho de investigação com crianças* enunciados por Tomás (2011). Desta triangulação, resultou o Roteiro Ético (cf. Anexo B.), que é o reflexo da minha atitude ética ao longo deste estágio, tanto no papel de investigadora como de futura profissional.

4.4. Apresentação e discussão dos dados

4.4.1. Análise das interações adulto-criança

Nas primeiras semanas do estágio, apercebi-me que os meus registos escritos se baseavam nas interações entre o adulto e a criança e, a partir desse momento, comecei a ter mais atenção a essas interações, tornando-as mais frequentes. Assim sendo, após ter identificado a problemática, privilegiei o registo escrito dessas interações, através da elaboração de notas de campo. Optei por não registar fotograficamente, pois as interações ao serem muitas delas comigo e outras com a educadora e auxiliar da sala, não permitiram esse tipo de registo. Assim, decidi acautelar a autenticidade desses momentos, dado que, por alguma razão, as crianças poder-se-iam sentir “*envergonhadas*”, deixando de interagir com os adultos.

Através da análise das notas de campo, foi possível compreender os momentos de interação entre adulto-criança e as suas características. Ao longo do estágio, registei 87 notas de campo relacionadas com a problemática, que estão presentes na categoria: **Interação adulto-criança.**

Uma vez que, as notas de campo abrangiam diferentes momentos, optei por definir subcategorias nesta fase de análise, para conseguir compreender melhor a natureza das interações entre os adultos e as crianças, como é possível verificar na tabela seguinte.

Tabela 1
Notas de campo categorizadas

Categoria	Subcategoria	Nº de notas de campo
Interação adulto-criança	Procura de atenção/mimo	29
	Demonstração de afeto	21
	Brincar	2
	Conversar	13
	Atividades	3
	Confortar	5
	Partilhar momentos	8
	Ajudar/encorajar	6

Nota. Dados categorizados.

Após esta categorização, foi possível analisar as notas de campo que estão relacionadas com a relação pedagógica.

O grupo de crianças, quando procura um adulto, é na maioria das vezes (relativamente às minhas notas de campo), para obter alguma **atenção ou carinho**, isto é, a criança necessita de se sentir o centro das atenções do adulto e gosta que o adulto lhe dê mimo e atenção; gosta também de retribuir essa demonstração de afeto. As crianças não procuravam frequentemente apenas o adulto para lhe solicitar mimo e atenção; faziam-no, também, para dar carinho ao adulto de referência.

Estes momentos advêm da entrada da criança no JI, pois que

outras figuras cuidadoras começam então a ganhar importância para a criança e a servir de referência e orientação para ela. As crianças encaminham comportamentos de vinculação aos Educadores semelhantes àqueles que ocorrem em casa com os pais, procurando a proximidade de Educador para a obtenção de conforto e apoio. (Catarreira, 2015, p. 31).

O segundo momento de interação que ocorreu mais vezes, foi a **demonstração de afeto**. Seguem-se alguns exemplos ilustrativos desse tipo de interação.

MR: “- A. *gosto muito de ti!*” agarrando-se à educadora. Educadora: “- *Também gosto muito de ti MR!* correspondendo ao abraço.” (NC 14/1).

Além das crianças serem *carinhosas* com a equipa da sala, a equipa também o é com as crianças, partilhando com as crianças os seus sentimentos, verificando-se assim uma partilha de afeto entre o adulto e a criança, como se pode verificar na seguinte nota de campo: “A IM, ao ver a educadora diz-lhe: *Olá*. A educadora abraça-a e diz-lhe que já tinha muitas saudades dela, uma vez que a criança esteve a faltar alguns dias, devido a ter estado com varicela.” (NC 18/11).

Quando um adulto da sala faltava e avisava antecipadamente, as crianças demonstravam a sua *tristeza*:

A educadora explica ao grupo que na sexta-feira não vem à escola porque vai até à Ilha da Madeira à festa da filha que mora lá. A JF diz que vai ter muitas saudades dela e começa a chorar. A educadora diz que é só um dia e que vai passar rápido e pede à JF para não chorar. (NC 25/11)

A auxiliar está a faltar e a JF repara na sua ausência e pergunta-me: “*A S. Cláudia?*”. Estagiária: “*A S. hoje não vem, ficou com o filho em casa porque ele foi operado!*”. JF: “*Está bem, mas já estou com saudades dela!*” responde a criança com uma cara triste. (NC 16/1)

A **conversa** é a terceira a evidenciar-se nas notas de campo; as crianças procuram o adulto para conversarem sobre momentos que ocorreram no Jardim de Infância ou em casa, gostando de conversarem com os adultos.

Algumas (8) das minhas notas de campo estão relacionadas com a **partilha de momentos**. Nesta subcategoria, estão presentes várias partilhas, como é o caso de novas conquistas: quando a MP mostra que já sabe construir puzzles sozinha ou quando gostam de partilhar o que fizeram no fim-de-semana ou, simplesmente, quando gostam de mostrar os desenhos que fizeram no momento.

Relativamente ao **ajudar/encorajar**, as crianças recorriam, algumas vezes, ao adulto para pedir a sua ajuda: “MP diz que não consegue despir o casaco e pede ajuda à auxiliar para abrir o fecho e tirar-lhe o casaco, a auxiliar ajuda-a.” (NC 18/10). Na maior parte das vezes, eram as crianças que ofereciam a sua ajuda ao adulto: IF: “- *A. quero*

ajudar-te! Posso?”. Educadora: “- *Daqui a pouco temos de colar as setas e podes ajudar!*”. IF: “- *Sim, eu quero!*”. EB: “- *Eu também quero!*”. (NC 9/12).

De acordo com Catarreira (2015), as crianças em idade de pré-escolar gostam de se sentir protegidas e receber conforto das figuras de referência. Neste caso, as crianças procuravam o **conforto** de um dos adultos da sala sempre que se sentiam *tristes*, uma atitude demonstrada devido aos laços de confiança que as crianças criam com os seus adultos de referência:

A JF agarra-se à educadora a dizer que tem saudades do pai. Educadora: “- *Onde está o teu pai?*”. JF: “- *Está lá em Cabo Verde!*”. Educadora: “- *Se calhar tens de escrever uma carta ao Pai Natal a pedires para ver o teu pai!*”. JF: “- *Mas o Pai Natal não deve saber onde é Cabo Verde!*”. Educadora: “- *Sabe, o Pai Natal conhece o mundo todo!*”. (NC 6/12)

As crianças gostam de interagir com o adulto ao longo de todas as **atividades** ou mesmo para sugerir atividades “JF: “- *A., sabes o que podias fazer connosco?*”. Educadora: “- *O quê?*”. JF: “- *Slime, vá lá por favor! Faz connosco, para levamos um bocadinho para casa!*” (NC 14/11).

Por último, o **brincar** é o momento de interação adulto-criança que menos registos apresento, dado que na sala de atividades, na maior parte das vezes, a educadora estava a fazer atividades com um pequeno grupo de crianças ou estava a preparar os materiais para as atividades. Quanto à auxiliar, preparava materiais para as atividades ou estava na área dos jogos de mesa a auxiliar as crianças. Nos momentos de intervalo, as crianças preferiam brincar com os seus pares.

Os momentos de interação adulto-criança que observei e de que fiz parte foram, na sua maioria, de interações de afetividade, tal como vários autores, ainda que sejam oriundos de campos do saber e perspetivas muito diferentes (Portugal, 2012; Brazelton & Greenspan, citados por Lopes, 2014; Sousa, 2013; Magalhães, 2011; Barata, 2014 e Pinto, 2010) referem ser necessário na relação pedagógica.

4.4.2. Análise das entrevistas realizadas às crianças

Realizei uma entrevista a algumas das crianças do grupo, com os seguintes objetivos: conhecer a opinião da criança sobre a educadora e a auxiliar da sala de atividades e identificar e conhecer a relação entre as crianças e a educadora e a relação entre as crianças e a auxiliar. Apenas 18 crianças responderam à entrevista, pois este grupo é, por norma, pouco assíduo. Considero importante referir que a entrevista foi realizada individualmente para que as crianças desenvolvessem o seu pensamento e para não comprometer o resultado das suas respostas.

De modo a facilitar a análise das entrevistas, optei por elaborar a tabela seguinte, na qual estão categorizadas as respostas das crianças. Desta forma, estabeleço ainda uma comparação entre a relação das crianças com a educadora e com a auxiliar.

Tabela 2
Respostas das crianças à entrevista

Questões	Categorias de resposta	Educadora	Auxiliar
		Nº de respostas	Nº de respostas
- Para ti a educadora A. é... - Para ti a auxiliar S. é...	Professora	4	0
	Princesinha/boneca	1	1
	Amiga	5	8
	Boa	1	5
	Fixe	3	4
	Bonita	1	0
	Especial	1	0
- O que mais gostas de fazer com a educadora A.?	Divertida	2	0
	Ajudar	3	6
	Atividades	9	3
- O que mais gostas de fazer com a auxiliar S.?	Mimos	2	2
	Próximo	1	0
	Brincar	3	6
- A educadora A. dá-te atenção e mimos?	Tudo	0	1
	Sim	16	16
	Mimos e abraços	0	1
	Muitos e chama-me de princesa	1	0
	Abraços	1	0

- A auxiliar S. dá-te atenção e mimo?	Sim. Ajuda-me a comer	0	1
- Procuras a educadora A. para... - Procuras a auxiliar S. para...	Brincar	5	4
	Mimos	10	3
	Ajudar	1	4
	Conversar	2	4
	Necessidades básicas	0	3
- Achas que existe uma amizade entre ti e a educadora A.? Porquê?	Sim. Porque é bonita.	1	0
	Sim. Porque gosta de mim.	0	1
	Sim. Porque dá mimos.	3	3
	Sim. Porque eu gosto dela.	5	5
	Sim. Porque sim.	3	4
- Achas que existe uma amizade entre ti e a auxiliar S.? Porquê?	Sim. Porque temos de ser todos amigos.	1	1
	Sim. Porque deixa-nos fazer o que gostamos.	1	1
	Sim. Porque brinca comigo.	2	1
	Sim. Porque faz atividades.	1	0
	Sim. Porque ajuda-me ou deixa-me ajudar.	1	2

Nota. Dados recolhidos em entrevista às crianças.

Relativamente à **primeira questão**, que tinha como objetivo identificar o que representava, nas suas perspetivas, a educadora e a auxiliar, todas as crianças responderam, sendo que a resposta “amiga” foi a mais dada, tanto para a educadora como para auxiliar, mostrando assim a *boa relação* que existe entre as crianças e os adultos da sala de atividades.

A **segunda questão** tinha como intenção perceber o que as crianças gostavam mais de fazer com a educadora e com a auxiliar. Através das respostas dadas relativamente à educadora, a maioria das crianças (9) dizem gostar de fazer as atividades. “Ajudar”, “brincar” e “mimos” são as três respostas também mais dadas pelas crianças. Em relação à auxiliar, as crianças dizem que gostam mais de ajudar (6) e o mesmo número de crianças refere que gosta de brincar com ela. Desta forma, é possível verificar que as crianças olham para a educadora como o elemento que orienta as atividades e para a auxiliar como o elemento que brinca e que ajuda ou que podem ajudar.

Em relação à questão relativa à **atenção e aos mimos**, as respostas foram unânimes: todas as crianças disseram que sim; com algumas a caracterizar, também, o tipo de mimos.

Através da **quarta questão**, pretendia conhecer as intenções das crianças quando procuravam um dos adultos para interagir; a maioria das crianças (10) referiu que, quando solicita a atenção da educadora, é para receber mimos. Sobressai, uma vez mais, a afetividade na relação adulto-criança. No que se refere à auxiliar, referem que a mesma é para brincar, alguém para a ajudar ou para conversarem.

Relativamente à quinta e última questão relacionada com a **amizade** entre as crianças e a educadora e entre as crianças e a auxiliar, esta foi a questão da entrevista que mais originou respostas diferentes. Apesar desta constatação, esta foi a única questão que o mesmo número de crianças deu a mesma resposta, tanto para a educadora, como para auxiliar, isto é, cinco crianças responderam “Sim. Porque gosto dela.”.

Através das entrevistas realizadas a algumas crianças do grupo, foi possível identificar e compreender a visão que as crianças têm da educadora e da auxiliar da sala. Todas as crianças (18) referiram que ambas são suas amigas, o que demonstra já por si a boa relação entre estes elementos. Através desta entrevista, foi também possível conhecer as ideias que as crianças têm da sua relação com a equipa da sala. À questão do que mais gostam de fazer, as respostas recebidas espelharam o que costumam fazer no seu dia-a-dia com cada uma delas; quando as procuram, é para receberem mimo, para ajudarem, para brincarem e conversarem. Além disso, as crianças têm a noção de que ambas lhes dão atenção e mimos, uma vez que todas responderam positivamente a essa questão, o que demonstra a relação afetiva vivida entre as crianças e a equipa da sala.

4.4.3. Análise das entrevistas realizadas à educadora cooperante e à auxiliar da sala

Além das entrevistas realizadas às crianças, construí outro guião de entrevista (cf. Anexo C.) para realizar as entrevistas à educadora cooperante e à auxiliar da sala, com os objetivos de conhecer as interações das crianças da sala de atividades com a equipa pedagógica e conhecer as conceções da equipa pedagógica sobre a importância da relação pedagógica, isto é, a relação entre os elementos da equipa pedagógica e as crianças.

As primeiras três questões da entrevista foram realizadas para conhecer a relação que o adulto tem com as crianças da sua sala. Desta forma, a primeira pergunta da entrevista tinha como objetivo perceber com que **regularidade as crianças interagem com os elementos da equipa**; a educadora cooperante respondeu: “*permanentemente*” enquanto que a auxiliar referiu que era com bastante regularidade.

Relativamente **aos tipos de interação** a educadora cooperante descreve-os de uma forma geral: “*as crianças interagem em todos os contextos educativos, em situação de recreio, no refeitório, na sala e nos restantes espaços escolares*” (excerto da entrevista à educadora). Não obstante, a educadora indicou um tipo de interação que ocorre diversas vezes ao longo do dia “*É também um grupo muito carente, pois a maioria está sempre à procura de momentos afetuosos com um adulto, nem que seja um simples colo.*” (excerto da entrevista à educadora), o que demonstra a necessidade de o grupo interagir com os adultos para que, de certa forma, possam receber mais carinho.

A auxiliar, por seu lado, destaca os momentos de interação, referindo que na sala auxilia as crianças nos puzzles ou na plasticina e que, no intervalo, a procuram para pequenas demonstrações de afeto, como é o caso de se agarrarem às suas pernas e o dar um abraço.

À questão “**Em que altura/as do dia, considera que as crianças necessitam mais de estar em contato consigo ou com o outro elemento da equipa?**” a educadora afirma que em todos os momentos do dia; as crianças precisam de “*atenção focada nas suas necessidades*” (excerto da entrevista à educadora). Por outro lado, especifica o momento do acolhimento como o momento do dia em que algumas crianças necessitam do conforto e da segurança para se separarem das suas famílias. A auxiliar também destaca o momento do acolhimento, uma vez que é ela que está no portão de manhã, “*daí, muitas das vezes, levamo-las ao colo e explicamos que a mãe vai voltar e que, na escola, vai brincar com os amigos e aprender coisas novas. Elas procuram conforto, carinho, mimos e brincadeiras*” (excerto da entrevista da auxiliar). Este momento de separação família/criança é *complicado* para a criança e é nesse momento que ela necessita de interagir com o adulto de referência do JI para que ele lhe possa dar o carinho, o conforto e segurança que a sua família lhe transmite. Deste modo, a criança será, provavelmente, mais capaz de aceitar a sua nova rotina.

Colocadas as questões que descrevem a relação da educadora e auxiliar com as crianças, as próximas duas questões foram colocadas no sentido de perceber a importância que a equipa da sala atribui à relação pedagógica.

No que diz respeito à questão **“Considera importante a relação adulto-criança no jardim de infância? Se sim, justifique.”**, a educadora e a auxiliar dão respostas diferentes: a educadora refere que a relação adulto-criança é essencial no processo de aprendizagem, uma vez que uma relação cordial e de empatia motivam a criança, indo ao encontro das palavras de Amado et al. (2009), quando este refere que há uma forte relação entre as aprendizagens da criança e a “qualidade das relações educador-criança, nomeadamente a segurança e o conforto emocional, em fases precoces da escolaridade” (p.78). Por outro lado, a auxiliar refere que essa relação é importante pois algumas crianças têm famílias destruturadas e têm falta de afeto e são os elementos pedagógicos que compensam essa falta de mimo e segurança. Através destas duas respostas, é possível inferir que a relação adulto-criança é fundamental, pois que estimula a aprendizagem e serve para dar conforto, segurança, estabilidade e carinho que algumas crianças podem não receber fora do contexto escolar.

Quanto à última questão **“Na sua opinião, o que desenvolve nas crianças uma boa relação entre os elementos da equipa educativa e as crianças?”**, na opinião da educadora cooperante, a boa relação entre a equipa e as crianças desenvolve *“a capacidade da criança demonstrar em transmitir e receber afeto, nos conhecimentos dos limites, ou seja as regras do espaço educativo e da sociedade”* (excerto da entrevista à educadora cooperante), para além disso, a educadora refere que uma boa relação pedagógica será um dos grandes alicerces nas áreas do “saber ser” e do “saber estar”. A auxiliar acredita que *“é necessário dar carinho, mas ao mesmo tempo estabelecer regras, para elas desenvolverem novas aprendizagens.”* (excerto da entrevista da auxiliar).

Através das análises das duas entrevistas realizadas, é possível verificar que as crianças da sala A interagem permanentemente com um ou outro adulto da sala e que essas interações ocorrem em todos os espaços educativos, embora a procura de um adulto seja, na maior parte das vezes, para receber afeto. As duas entrevistadas referem que consideram importante a relação pedagógica, dando razões diferentes: a motivação para a aprendizagem e a compensação da falta de conforto, segurança, estabilidade e carinho

das famílias. Além disso, segundo a educadora cooperante, é através desta relação que as crianças se desenvolvem no “saber ser” e no “saber estar”.

4.5. Conclusões da investigação

Com este estudo de caso e ao longo da minha intervenção, preocupei-me em compreender e analisar os momentos de interação entre adulto-criança e as suas características, bem como refletir sobre os benefícios da relação pedagógica para o desenvolvimento da criança.

Tal como referi anteriormente, desde o início da prática que percebi que o grupo de crianças com quem intervim necessitava de interagir com algum adulto, sendo que essas interações provinham de inúmeras razões.

Para conseguir dar resposta ao objetivo “analisar os momentos de interação entre adulto-criança e as suas características”, optei por analisar as notas de campo que contemplam diversas interações (cf. ponto 4.4.1. do presente relatório).

Através da análise das notas de campo, é possível constatar que as crianças iniciam interações por diversas razões, tais como: para receberem e darem atenção e mimo; para demonstrarem afeto; para brincarem; para conversarem; para realizarem atividades; para receberem conforto; para partilharem diferentes momentos com o adulto e para serem ajudadas ou elas próprias ajudarem.

Neste sentido, considero pertinente fazer uma comparação entre a quantidade de registos obtidos numa determinada categoria e as respostas dadas pelas crianças, de modo a compreender a relação entre o que as crianças afirmam gostar e o que, efetivamente, fazem, de acordo com o que observei e registei.

Uma das questões da entrevista às crianças era **o que mais gostava de fazer com cada um dos elementos da sala**. Relativamente à educadora, a maioria das crianças (9) respondeu que era realizar atividades, o que corresponde ao que observei, uma vez que tenho algumas notas de campo relativas a esses momentos que demonstram o quanto as crianças têm interesse em responder às questões que a educadora coloca durante as atividades, como pode-se verificar na seguinte nota de campo:

Educadora: *“De que cor é esta caneta?”*. MR: *“Amarela, yellow!”*.

Educadora: *“Muito bem, e digam-me lá coisas que vocês conhecem que são*

amarelas!". IF: "O sol!". Educadora: "Muito bem e mais?". BM: "As flores!". EB: "Um gato!". Educadora: "Muito bem, existem várias coisas que olhamos e que vemos que são amarelas!". (NC 21/10).

Além disso as crianças demonstram o interesse pelas atividades orientadas quando sugerem atividades, como foi o caso da JF ao sugerir à educadora a realização de uma atividade de *slime*.

Em relação à auxiliar, as crianças deram várias respostas; embora duas delas se destacassem com o mesmo número de respostas, seis crianças responderam que gostam de ajudar a auxiliar e outras seis referiram que gostam de brincar com ela. Comparando estas respostas com as minhas notas de campo, tenho alguns registos dessas interações, mas em pouca quantidade, tal pode dever-se ao facto de a auxiliar passar pouco tempo na sala de atividades, o local onde fiz a maioria das minhas observações. Outra possível razão é pelo facto de ser no intervalo e na hora de almoço que existem essas interações mencionadas pelas crianças, pois a auxiliar é o elemento que acompanha as crianças nesses momentos da rotina. Desta forma e apesar do número de registos ser reduzido, pelo que observei, a auxiliar brinca mais com as crianças do que a educadora, o que corresponde às respostas dadas pelas crianças.

Além de analisar a questão anteriormente indicada, pretendi fazer uma comparação entre o número de respostas das crianças à questão "**Procuras a educadora A. para...**" e "**Procuras a auxiliar S. para...**" e o número de registos relativamente a essas categorias. Assim sendo, é possível constatar que a maioria das crianças (10) dizem procurar a educadora para receber ou dar mimos, correspondendo ao que observei, uma vez que tenho 13 notas de campo que refletem esses momentos. Por outro lado, a segunda resposta mais dada é o brincar. Apesar de eu não ter qualquer registo nesse âmbito, talvez as crianças procurem a educadora para brincar, ainda que o seu tempo disponível para o fazer seja reduzido. No que diz respeito à auxiliar, as crianças referem que a procuram para brincar (4), para ajudar (4) e para conversar (4). Comparando estas respostas com o número de notas de campo, é possível concluir que a categoria **ajudar, conversar e mimos** é a que tem mais registos, apesar de ser um número reduzido. Em relação ao brincar, apenas tenho um registo.

Apesar de existirem várias razões que levam as crianças a interagir com os adultos, a relação afetiva surge sempre em primeiro plano e, em todos os momentos, as crianças esperam que o adulto, de certa forma, responda com algum tipo de afeto. As crianças, ao quererem brincar com o adulto, demonstram que gostam dele. O mesmo acontece quando o procuram para conversar, para ajudar e para partilhar alguns momentos e para mostrarem as suas conquistas, pois esperam que o elemento pedagógico fique *feliz* e as incentive, mostrando, assim, carinho. Apesar de na realização das atividades a afetividade não ser tão explícita, as crianças gostam de mostrar o seu produto para que a educadora ou a auxiliar as elogie, o que corresponde a um momento de demonstração de carinho. Nos restantes momentos – procura de atenção/mimo; demonstração de afeto; conforto, é evidente a presença da afetividade nas interações (cf. tabela 1, p. 33).

Todos os registos mostram a forma como as crianças estavam “apegadas” a um ou aos dois adultos de referência. Este apego é fortalecido pela continuidade, devido ao tempo que a criança passa com a mesma e pela qualidade das relações estabelecidas (Tourrette & Guidetti, 2009).

Em relação às entrevistas realizadas à educadora e auxiliar, esta técnica de recolha de dados foi importante para conseguir refletir acerca da importância da relação adulto-criança para o desenvolvimento da mesma. Através dela, percebi que as crianças procuram os adultos por diversas razões, como por exemplo, para serem confortadas, para receberem afeto ou para se sentirem seguras.

Ao analisar as respostas das entrevistas, compreendi a importância que as entrevistadas dão à interação adulto-criança e a forma como acreditam que essa relação desenvolve a criança a vários níveis.

Para estas profissionais, ao estabelecerem uma relação de afeto com as crianças, estão a construir uma relação pedagógica positiva que é importante para o desenvolvimento e o bem-estar da criança. Através desta relação, a criança consegue sentir-se segura e protegida, conseguindo a motivação para a aprendizagem. Além disso, segundo a educadora cooperante, é através desta relação que as crianças se desenvolvem no “saber ser” e no “saber estar”.

Ao concluir a minha investigação, julgo poder afirmar que a relação pedagógica quanto mais positiva for, mais importante é para o desenvolvimento global da criança. A

partir desta investigação, compreendi que as crianças, quando interagem com o adulto é para receberem algum tipo de afeto e carinho e, que essa é a grande característica das interações analisadas. Assim, ao estabelecerem uma relação de confiança com os adultos de referência, as crianças conseguem desenvolver a sua autonomia, a sua autoconfiança, tal como ilustra o excerto seguinte:

A JF, ao ver as escadas, começa a chorar a dizer que não é capaz de descer; a auxiliar diz que a vai ajudar, mas que ela tem que ter calma porque as escadas não fazem mal nenhum.

A criança agarra-se cheia de medo ao corrimão e à auxiliar e começa a descer as escadas. A auxiliar continua a falar para a criança para ver se a acalma. A JF, ao sentir-me um pouco mais confiante, diz: *“Será que sou capaz sozinha?”*. Auxiliar: *“Eu acho que sim, queres experimentar? Eu estou aqui ao teu lado, se precisares de ajuda!”*. JF: *“Ok, vou tentar!”*. Larga a mão da auxiliar e começa a descer a escada sozinha. JF: *“S., tinhas razão, as escadas não me fazem mal!”*. (NC 22/10)

Considero essencial que educadores/as e auxiliares proporcionem momentos de afeto e carinho, pois as relações afetivas estão na base de todo o desenvolvimento humano, uma vez que a afetividade na relação pedagógica promove o desenvolvimento da criança “tanto ao nível da sua construção como pessoa, como dos conhecimentos a adquirir” (Lopes, 2014, p.19).

5. CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE
DOCENTE COMO EDUCADORA
DE INFÂNCIA

| | " | | " |

Terminada a PPS II, é importante refletir sobre os aspetos mais significativos que ocorreram durante todo o trabalho pedagógico em contexto de creche do ano passado, e em contexto de pré-escolar este ano, pois que ambos os contextos me proporcionaram diversas aprendizagens e contribuíram para a construção da minha identidade profissional.

Desta forma, é necessário refletir sobre a prática realizada, para que no seu desenvolvimento, esta seja sempre alvo de melhoria, pois tal como referem Marques, et al. (2007), “em Educação de Infância, a reflexão consiste numa ação que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança” (p. 130). Através das constantes reflexões diárias e semanais, constatei que estes instrumentos podiam melhorar a minha ação e também compreender alguns momentos, comportamentos e atitudes das crianças. Além disso, acredito que, se tivermos uma rotina de reflexão, conseguimos perceber alguns erros que, no momento da ação não nos é possível identificar.

O meu percurso realizado na creche e no JI foram muito semelhantes apesar destes dois contextos serem bastante distintos. Além da idade das crianças e de toda a rotina que uma creche exige, o segundo contexto era muito diferente a outros níveis, isto é, enquanto na PPS I, realizei o estágio num meio favorável e a maioria das famílias eram de classe média e média alta, na PPS II, o JI estava inserido num bairro social e a sua população é maioritariamente desfavorecida em termos socioeconómicos e educativos. Posto isto, através destas duas experiências, tive a oportunidade de conhecer e trabalhar com duas realidades completamente diferentes o que, na minha opinião, foi importante para, desde cedo, perceber as realidades onde posso vir a trabalhar futuramente enquanto educadora de infância.

Antes de dar início à análise do processo vivido, considero importante salientar que a construção da identidade profissional:

se constrói desde a formação inicial, através das várias experiências de iniciação à prática profissional, vividas pelo estudante futuro educador. Nestas situações de imersão na realidade, o estudante conhece e descobre a profissão e encontra significado para as suas experiências, identificando-se ou não com elas e fazendo opções pelo caminho de habilitação profissional,

que mais lhe confere sentimentos de pertença e de integração. É claro, que o processo de identificação continuará com a entrada e permanência na profissão, prolongando-se ao longo de toda a vida. (Craveiro, 2016, p. 38)

Relativamente à PPS I, a *boa* relação existente entre a educadora e a auxiliar destacou-se nas minhas observações:

É notória a boa relação entre a educadora e a auxiliar, apercebi-me disso desde o início, e ao longo destas semanas, deu para perceber que é mesmo uma boa relação. Relação essa que é feita com base no respeito, na confiança, na troca de ideias e informações (PPS I – Reflexão diária de 11 de abril).

Inicialmente, estava “muito” *receosa* de ir para o contexto de creche, pois nunca tinha tido qualquer contato com o mesmo e, foi graças a esta boa relação entre a equipa educativa que o meu receio inicial começou a desvanecer-se e a minha confiança para intervir começou a florescer. Desejo que no meu futuro profissional possa vir a ter uma relação de cumplicidade com a auxiliar da sala e, vou fazer para que isso aconteça, pois de uma boa relação entre educadora e auxiliar resulta um ambiente rico em aprendizagens significativas e um ambiente de *harmonia* e *felicidade* em que as crianças saem beneficiadas, já que são duas pessoas que lhes transmitem confiança, carinho e tranquilidade, tudo o que uma criança precisa para crescer *feliz*. Por outro lado, na PPS II a relação entre a educadora e a auxiliar era apenas uma relação cordial, sendo completamente diferente da primeira relação observada.

Nos dois momentos de PPS, consegui estabelecer uma boa relação com a equipa da sala, ambas as profissionais me apoiaram, tanto nas planificações das atividades, em que me davam sugestões de melhorias, como após cada atividade, em que refletíamos em conjunto, sobre o que tinha feito e o que podia ter feito para que a atividade tivesse corrido melhor. Sem dúvida que houve muita colaboração, compreensão e respeito, o que se tornou essencial para a minha aprendizagem e para o sucesso das duas intervenções. Tal como refere Nóvoa (2003), é necessário partilhar experiências com outros profissionais, para que seja possível evoluir, pois ao partilharmos experiências estamos a “transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional” (p. 7).

Em ambos os estágios, um dos meus grandes objetivos era conseguir estabelecer uma boa relação com o grupo de crianças, o que consegui alcançar, bem como estabelecer uma relação individualizada com cada criança em ambos os contextos, como é possível verificar nas seguintes notas de campo:

A L. estava na entrada do polivalente a chorar, mal me viu veio ter comigo e começou a esticar os braços para eu a pegar ao colo, eu baixei-me e ela agarrou-se ao meu pescoço, ao pegá-la ao colo deixou de chorar. (PPS I – NC 19/2)

As crianças, ao entrarem na sala, começam a sentar-se no tapete, o IO ao ver-me agarra-se a mim e pede-me para eu me sentar ao lado dele, eu disse-lhe para ele se sentar com as pernas cruzadas e, de seguida, sentei-me ao seu lado. Enquanto a educadora ia falando com as crianças, o IO pegava na minha mão para eu por o braço à sua volta, quando o tirava ele voltava a pegar na minha mão para o abraçar. (PPS II – NC 10/10)

Através das relações individualizadas, em ambos os contextos, consegui integrar-me completamente no grupo, sendo aceite e visto com um adulto responsável. Segundo Lopes et al. (2016), na educação de infância, o educar e cuidar estão interligados, sendo exigido ao/à educador/a competências profissionais “que se traduzem, nomeadamente, por prestar atenção ao seu bem-estar emocional e físico e dar resposta às suas solicitações” (p. 24). Este cuidar é caracterizado por um cuidar ético, uma vez que é criado um ambiente para que a criança se sinta bem, se sinta escutada e valorizada que, foi algo que ao longo de todo o percurso fiz questão de proporcionar a todas as crianças.

Senti algumas dificuldades nos dois momentos de intervenção. Na PPS I, destacou-se a dificuldade da gestão do tempo de atividades; este foi um dos *pontos fracos* que senti na intervenção, pois as crianças ao serem muito novas e o tempo destinado para as atividades ser reduzido, algumas atividades tiveram que ser realizadas durante vários dias, não conseguindo terminá-la no dia suposto. Por outro lado, controlar os comportamentos de algumas crianças, tanto na PPS I como na PPS II, nem sempre foi fácil. A maioria respeitava-me e respeitava as minhas decisões, viam-me como adulto

responsável da sala. No entanto, havia algumas crianças que tentavam testar e desrespeitar as regras. Com o passar do tempo, apercebi-me de que essas crianças faziam o mesmo com a educadora e a auxiliar, respeitando mais os outros elementos que não faziam parte da sala.

Por fim, estou *feliz* por ter terminado este último estágio, mas ao mesmo tempo, sinto alguma *tristeza* de o ter terminado, ao saber que não vou estar presente para observar e fazer parte da evolução das crianças e por não acompanhar as suas novas aprendizagens. Além disso, o grupo de crianças da PPS II mostrou-me como é importante ser educadora, como somos importantes na vida das crianças; é uma ilusão pensarmos que só nós é que ensinamos, pois elas também nos ensinam e muito, ensinam-nos a ser melhores profissionais, ensinam-nos a ser melhores pessoas, ensinam-nos que o amor, o afeto, a felicidade são do melhor que existe na vida, principalmente quando são partilhadas. Neste sentido, julgo ter sido importante na vida de cada criança e que lhes consegui transmitir sempre bem-estar e segurança.

Apesar de saber que ainda estou no início deste percurso, esta foi, sem dúvida, uma fase de um *enorme* crescimento para a minha formação profissional e pessoal. Foi, também, ao longo deste processo que percebi que tipo de profissional quero ser – quero colocar a criança sempre em primeiro plano, respeitar e dar sempre importância às suas necessidades e, proporcionar bem-estar e afeto.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | " | | | "

Chego assim ao final deste relatório da PPS II, com o sentimento de dever cumprido, por ter terminado mais uma fase na minha vida académica.

Tanto a PPS I como a PPS II foram dois momentos importantes neste meu percurso, pois foi graças a estes módulos que consegui colocar em prática a teoria aprendida durante os três anos de licenciatura e o ano e meio de mestrado. Segundo Bolhão (2013), o “período do estágio curricular (...) permite ao estudante fazer uma articulação entre a componente teórica da sua profissão, aqueles conteúdos aprendidos ao longo da sua formação, e a componente prática” (p.2). Também foi através destes dois estágios supervisionados, muito distintos um do outro, que tive a oportunidade de conhecer e trabalhar em contextos diferentes. Aliás, este último foi, sem dúvida, uma fase de um enorme crescimento para a minha formação profissional e pessoal, uma vez que este tipo de contexto foi uma realidade completamente diferente da que eu estava habituada a contactar.

A realização deste relatório tornou-se fundamental para conhecer e compreender melhor o grupo com que estava a lidar, uma vez que tive de recorrer a uma análise do meio e do contexto onde o JI estava inserido; através desta análise, consegui perceber a razão de alguns dos comportamentos das crianças e, através da mesma, delineei intenções para com as crianças, para com as famílias e para com a equipa da sala. Foi neste seguimento que foi possível realizar um estudo de investigação.

Tal como era pretendido na PPS II, realizei uma investigação, com objetivo de dar resposta à seguinte questão: *qual a importância da relação pedagógica para o desenvolvimento das crianças em Jardim de Infância?* Para dar resposta a esta questão, defini como objetivos do estudo: **(i) analisar os momentos de interação entre adulto-criança e as suas características e (ii) conhecer o papel da afetividade na relação pedagógica para o desenvolvimento da criança.**

A grande dificuldade que senti no momento da investigação foi a falta de literatura que fundamentasse as categorias que criei para analisar as notas de campo. Por outro lado, um aspeto que considero ter sido fundamental na investigação foi a análise e categorização de todas as notas de campo relacionadas com a interação adulto-criança, uma vez que as notas de campo espelharam as características das interações.

Após a investigação, adquiri novos conhecimentos subjacentes à problemática, percebi que é muito importante na relação pedagógica a existência de afeto para que as crianças se desenvolvam a todos os níveis.

Em suma, todo este percurso vivido ao longo da PPS I e da PPS II foi bastante importante para o meu futuro enquanto educadora de infância, uma vez que tive de lidar com dois contextos e realidades diferentes, deixando-me assim um pouco mais preparada para saber lidar com uma realidade diferente da minha. Além disso, também realizei um trabalho investigativo - antes destes dois módulos nunca tinha experienciado, o que foi fundamental para ter um olhar diferente sobre a educação de infância, pois ensinou-me a refletir e questionar sobre tudo o que se relaciona com a mesma.

REFERÊNCIAS

| | " | | "

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta. Consultado em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%20edi%20a7%20a3o_atualizada%29.pdf
- Amado, J. (2005). *Observação e análise da Relação Pedagógica*. Relatório de disciplina — Concurso para Professor Associado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. (2009) *O lugar da afetividade na Relação Pedagógica*. Contributos para a Formação de Professores. *Revista de Ciências da Educação*, 08, 75- 86.
- Ambrósio, S. (1999). *O processo de conquista de autonomia em crianças de idade Pré-Escolar: Contributo para a análise das práticas educativas em contexto escolar* [Tese de Mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada]
- APEI. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em <http://bit.ly/2r7qa5Y>
- Araújo, S. (2018). A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. In J Oliveira-Formosinho & S. Araújo, S. (Org.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (s.p.). Porto Editora.
- Barata, S. (2014). *A importância da afetividade na relação pedagógica*. [Relatório Da Prática Profissional, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/4000>
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Profedições.
- Baptista, M. (2013). *Os pais e a família no jardim de infância: uma parceria na construção e desenvolvimento do currículo*. (Relatório final - Prática de Ensino Supervisionada Mestrado em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação de Portalegre). Repositório Científicos de Acesso Aberto de Portugal. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5091/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Relat%C3%B3rio_Marta%20Baptista_Os%20pais%20no%20jardim%20de%20inf%C3%A2ncia%20-

- [%20uma%20parceria%20na%20constru%C3%A7%C3%A3o%20e%20desenvolvimento%20do%20curr%C3%ACulo.pdf](#)
- Barbosa, M. & Fochi, P. (2012). *O Desafio da Pesquisa com Bebês e Crianças Bem Pequena*. Caxias do Sul: IX ANPED SUL
- Bogdan, R. e Biklen. S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Bolhão, A. (2013). *Contribuição do estágio curricular para a formação académica e profissional dos estagiários. Estudo de caso numa instituição de ensino superior*. [Dissertação para obtenção de Mestre em Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional]. Repositório do Instituto Superior Miguel Torga.
http://repositorio.ismt.pt/bitstream/123456789/321/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_AnaBolh%C3%A3o.pdf
- Brás, T., & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Jornal for Educators, Teachers and Trainers*, 3:135-147. Consultado a 7 de março de 2020 em
https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/27271/vol03_10_jett_bras_reis.pdf?sequence=1
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo*. (6ª Ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Bowlby, J. (1988) *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. Basic Books.
- Catarreira, C. (2015). *As emoções das crianças em contexto de educação pré-escolar*. [Relatório final, Escola Superior de Educação de Portalegre]. Repositório Científicos de Acesso Aberto de Portugal.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9201/1/C%C3%A1tia%20Sofia%20S%C3%A1%20Rato%20Catarreira.pdf>
- Craveiro, C. (2016). *Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise*. Consultado a 7 de março de 2020, em
<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2430/1/360-1521-1-PB.pdf>
- Cuambe, C. (2012). *Reflexão sobre as Práticas Educativas de um Educador de Infância – Um Estudo Autobiográfico*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências

- Sociais e Humanas]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa
<https://run.unl.pt/bitstream/10362/7659/1/tese.pdf>
- Estrela, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto Editora.
- Franco, T. (1988). *Vida afetiva y educación infantil*. Narcea.
- Folque, M. & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Org.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (s.p.). Porto Editora.
- Formosinho, J. & Parente, C. (2005). Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade: o portefólio como visão alternativa da avaliação. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 7, pp. 22-46
- Gonçalves, M. I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância- das concepções às práticas*. Editorial Novembro.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Instituto de Inovação Educacional.
- Kishimoto, T. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil*. Consultado em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>
- Lopes, M. (2014). *A construção da relação de afetividade entre educador/a e criança na educação de infância*. [Relatório da Prática Profissional, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa.
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3945/1/A%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20rela%C3%A7%C3%A3o%20de%20afetividade%20entre.pdf>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE)
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária.

- Luz, R. (2014). A importância da afetividade em crianças de idade pré-escolar. [Relatório da Prática de Ensino Supervisionada para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, Universidade do Algarve]. Repositório da Universidade do Algarve.
https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/8298/1/Relat%C3%B3rio%20Final_RitaLuz.pdf
- Magalhães, S. (2011). Relação Pedagógica, afetividade, sensibilidade- Pressupostos transdisciplinares para a formação docente. *Educação e Fronteiras On-Line*, 1(3), 51- 63.
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I. & Pinheiro, A. (2007). *O Educador como Prático Reflexivo*. Consultado 7 de março de 2020, em http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/20.500.11796/909/2/Cad_6Educador.pdf
- Miranda, R. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental? Um estudo no 1º Ciclo* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências]. Repositório da Universidade de Lisboa.
<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5489>
- Neves, M. C. & Carvalho, C. (2006). A importância da afetividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar: Um estudo de caso com alunos do 8º ano. *Análise Psicológica*, XXIV, 2, pp. 201-215.
- Nóvoa, A. (2003). *Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência*. Consultado 7 de março de 2020, em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pinto, A. I. (2010, dezembro). O envolvimento da criança em contexto de creche. *Cadernos de Educação de Infância*, nº91, pp. 11-19. APEI.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In Conselho Nacional de Educação. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.33-67). Conselho Nacional de Educação.

- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS.
- 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.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007) *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Postic, M. (1990). *A Relação Pedagógica*. (2.^a Edição). Coimbra Editora, Lda.
- Quintela, T. (2015). *A relação pedagógica no pré-escolar. Perspetiva de profissionais*. [Provas para a obtenção do grau de Mestre, Instituto Superior de Educação e Ciências] Repositório Científicos de Acesso Aberto de Portugal.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20265/3/TERESAQUINTELA.pdf>
- Roldão, C. (2007). A cooperação é preciso. *Revista Noesis*, nº 71, pp. 24-30
- Sá-Silva, J., Almeida, C., & Guindani, J. (2009). *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Consultado em
<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>
- Salgado, R. (2018). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar: A organização do ambiente educativo e a autonomia da criança*. [Relatório de estágio, Universidade de Évora]. Repositório Digital de Publicações Científicas da Universidade de Évora. Consultado em
<https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/23244/1/Mestrado%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Pr%C3%A9-escolar%20-%20Rute%20S%C3%A1%20Salgado%20-%20Pr%C3%A1tica%20de%20ensino%20supervisionada%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20pr%C3%A9-escolar...%20.pdf>
- Silva, A. (2019). *Os portefólios das crianças como um instrumento potenciador da aprendizagem*. [Relatório de estágio para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti] Repositório da ESEPF. Consultado em
<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2750/1/relat%C3%B3rio%20de%20est%C3%A1gio-%20final.pdf>

- Silva, A., Lima, L. & Carvalho, D. (2017). *A concepção de criança e infância a partir do século XX: a sedução neoliberal*. Consultado em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24378_12017.pdf
- Stake, Robert E. (1998) “Case Studies”. In N. K. Denzin & Y S. Lincoln (Ed.). *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp.86-109). Thousand Oaks. Sage.
- Sousa, S. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. [Tese de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Consultado em <https://core.ac.uk/download/pdf/61016121.pdf>
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tourette, C & Guidetti, M (2009). *Introdução à Psicologia do Desenvolvimento – do nascimento à adolescência*. Editora Vozes.
- Valladares, L. (2007). *Os dez mandamentos da observação participante*. Consultado em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092007000100012

ANEXOS

| | ' ' | | ' |

ANEXO B. Roteiro Ético

| " | | " |

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II (Dados)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012)
<p>Objetivos do trabalho</p>	<p>Equipa educativa: Ao iniciar a PPS II, explicitarei o objetivo deste estágio, dando todas as informações necessárias. No momento que, estava a ponderar a problemática a ser investigada, apresentei essa ideia à educadora e à auxiliar que, me apoiaram e ajudaram a defini-la.</p> <p>Crianças: No primeiro dia apresentei-me às crianças e, de seguida a educadora cooperante avisou-as que eu ia ficar na sala muitos dias.</p>	<p>Equipa educativa: “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2) “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p.2)</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</p>

		Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1)
Custos e benefícios	<p>Em relação aos benefícios, penso que as crianças acabaram por sair beneficiadas, pois realizei inúmeras atividades relacionadas com os interesses das crianças, como foi o caso do projeto das carraças, com os temas propostos pela educadora e, estive sempre disponível para brincar e interagir com elas, como tanto gostam.</p> <p>Desta forma, penso que não houve nenhum custo para as crianças na minha prática.</p>	<p>Crianças: “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p. 1) “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p. 2)</p>
Respeito pela privacidade e confidencialidade	<p>Ao longo de toda a prática e da realização do portefólio e do relatório, tive sempre o cuidado de não referir o nome da instituição, como os da equipa educativa e das crianças.</p> <p>Em relação às fotografias, apresentadas no relatório, têm os rostos desfocados para que, nenhum indivíduo seja reconhecido.</p>	<p>Equipa educativa: “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2) Crianças: “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.2) Famílias: “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo</p>

		exceções que ponham em risco a integridade da criança”. (p.2)
Decisões de quem envolver e a excluir	Equipa educativa: Pedi a participação de apenas alguns elementos pedagógicos para a realização da entrevista. Esta decisão foi apresentada aos investigados, tal como a razão dessa escolha que, incidiu na equipa da sala, o que me facilitou na análise dos resultados da investigação.	Equipa educativa: “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”. (p.2)
Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação	Equipa educativa: Após a escolha da problemática, informei e expliquei os objetivos e a natureza da minha investigação e, dos métodos de recolha de dados que ia utilizar.	Equipa educativa: “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)

<p>Assentimento/Consentimento informado</p>	<p>Crianças: Sempre que fotografa alguma criança, tinha o cuidado de perceber se esta tinha vontade ou não de ser fotografada, caso mostrasse algum desconforto não fotografava.</p> <p>Famílias: Segundo a educadora, no início do ano letivo, na primeira reunião, as famílias são avisadas de eventuais estágios e atividades que serão feitas com as crianças e, dessa forma, é pedido o consentimento das famílias.</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.” (p.1)</p> <p>Famílias: “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança”. (p.2)</p>
--	--	---

ANEXO C. Guião da
entrevista à educadora e
à auxiliar de sala sobre
a problemática

| " | | " |

Guião de Entrevista à educadora cooperante e à auxiliar

Objetivos:

- Conhecer as interações das crianças da sala de atividades com a equipa pedagógica;
- Conhecer as conceções da equipa pedagógica sobre a importância da relação pedagógica, isto é a relação entre os elementos da equipa pedagógica e as crianças.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado/a. 	<p>- Esta entrevista tem como principal objetivo recolher informação para a redação do capítulo “Investigação em JI” para o relatório da PPS II, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa.</p> <p>- Garantir a confidencialidade e o anonimato dos dados.</p> <p>- Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio.</p> <p>- Informar da devolução da transcrição do conteúdo da entrevista realizada.</p>	
<p>B. A relação adulto-criança</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as interações das crianças da sala de atividades com a equipa da sala. 	<p>B1. Na sua opinião, as crianças da sala A interagem consigo e com o outro elemento da equipa com que regularidade?</p>	<p>- Normalmente as interações ocorrem em que momentos? Brincadeira livre, atividades orientadas,</p>

		<p>B2. Descreva os tipos de interação que as crianças costumam estabelecer consigo.</p> <p>B3. Em que altura/as do dia, considera que as crianças necessitam mais de estar em contato consigo ou com o outro elemento da equipa?</p>	<p>na altura da separação família/criança?</p> <p>- As crianças procuram o quê em si? Conforto, carinho, procuram-na para brincar?</p>
<p>C. Importância da relação pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as conceções da equipa pedagógica sobre a importância da relação pedagógica, isto é a relação entre os elementos da equipa da sala e as crianças. 	<p>C1. Considera importante a relação adulto-criança no jardim de infância? Se sim, justifique.</p> <p>C2. Na sua opinião, o que desenvolve nas crianças uma boa relação entre os elementos da equipa educativa e as crianças?</p>	-
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>- De momento, recorda-se de mais alguma informação que considera pertinente relativamente à temática abordada?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade.</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar;</p> <p>-Agradecer a disponibilidade</p>

ANEXO D. Guião da
entrevista às crianças
sobre a problemática

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista às crianças da sala A

Objetivos:

- Conhecer a conceção da criança sobre a educadora e a auxiliar;
- Identificar e conhecer a relação entre as crianças e a educadora e a relação entre as crianças e a auxiliar.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p>A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado/a. 	<p>- Esta entrevista tem como principal objetivo recolher informação para a redação do capítulo “Investigação em JI” para o relatório da PPS II, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa.</p> <p>- Garantir a confidencialidade e o anonimato dos dados.</p> <p>- Pedir autorização para gravar a entrevista em áudio.</p> <p>- Informar da devolução da transcrição do conteúdo da entrevista realizada.</p>	
<p>B. Relação com a educadora</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a conceção da criança sobre a educadora; 	<p>B1. Para ti, a educadora A. é ...</p> <p>B2. O que mais gostas de fazer com a educadora A.?</p> <p>B3. A educadora A. dá-te atenção e mimos?</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e conhecer a relação entre as crianças e a educadora. 	<p>B4. Procuras a educadora A. para ...</p> <p>B5. Achas que existe uma amizade entre ti e a educadora A.? Porquê?</p>	
C. Relação com a auxiliar	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a conceção da criança sobre a auxiliar; • Identificar e conhecer a relação entre as crianças e a auxiliar. 	<p>C1. Para ti, a auxiliar S. é ...</p> <p>C2. O que mais gostas de fazer com a auxiliar S.?</p> <p>C3. A auxiliar S. dá-te atenção e mimos?</p> <p>C4. Procura a auxiliar S. para ...</p> <p>C5. Achas que existe uma amizade entre ti e a auxiliar S.? Porquê?</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>- De momento, recorda-se de mais alguma informação que considera pertinente relativamente à temática abordada?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade.</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar;</p> <p>- Agradecer a disponibilidade.</p>

ANEXO E. Transcrição da
entrevista à auxiliar de
sala sobre a problemática

| ' ' | ' ' |

B1. Na sua opinião, as crianças da sala A interagem consigo e com o outro elemento da equipa com que regularidade?

A.: As crianças interagem comigo com bastante regularidade.

B2. Descreva os tipos de interação que as crianças costumam estabelecer consigo.

A.: Em contexto sala de aula elas pedem-me para ajudar em determinadas áreas por exemplo nos puzzles ou na plasticina. No recreio é mais o agarrarem-se às minhas pernas, andarem atrás de mim, o abraço, a brincadeira do cabeleireiro.

B3. Em que altura/as do dia, considera que as crianças necessitam mais de estar em contato consigo ou com o outro elemento da equipa?

A.: Logo de manhã na altura do acolhimento. Eu como estou a receber as crianças ao portão vejo que algumas ainda sentem dificuldade em separarem-se dos pais. Daí muitas das vezes levamos as ao colo e explicamos que a mãe vai voltar e que na escola vai brincar com os amigos e aprender coisas novas. Elas procuraram conforto, carinho, mimos e brincadeiras.

C1. Considera importante a relação adulto-criança no jardim de infância? Se sim, justifique.

A.: Sim. Muitas dessas crianças têm famílias destruturadas, vêm inseguras com falta de afeto e, nós no JI podemos compensar e dar algum mimo e segurança.

C2. Na sua opinião, o que desenvolve nas crianças uma boa relação entre os elementos da equipa educativa e as crianças?

A.: Estarmos atentos à criança de modo a conhecermos o ambiente familiar para percebermos determinados comportamentos na sala e no recreio. É necessário dar carinho, mas ao mesmo tempo estabelecer regras, para desenvolverem novas aprendizagens.

ANEXO F. Transcrição da
entrevista à educadora
cooperante sobre a
problemática

| ' ' | | ' ' |

B1. Na sua opinião, as crianças da sala A interagem consigo e com o outro elemento da equipa com que regularidade?

EC.: As crianças da Sala A interagem com a equipa da sala permanentemente.

B2. Descreva os tipos de interação que as crianças costumam estabelecer consigo.

EC.: As crianças interagem em todos os contextos educativos, em situação de recreio, no refeitório, na sala e nos restantes espaços escolares. No entanto, são mais comunicativos em contexto de trabalho individual, porque por vezes ficam inibidos em contexto de grande grupo. É também um grupo muito carente, pois a maioria está sempre à procura de momentos afetuosos com um adulto, nem que seja um simples colo.

B3. Em que altura/as do dia, considera que as crianças necessitam mais de estar em contato consigo ou com o outro elemento da equipa?

EC.: Na minha opinião todos os momentos ao longo do dia são importantes e as crianças requerem de nós (educadora e auxiliar) uma atenção focada na satisfação das suas necessidades. Um dos momentos que mais necessitam é na hora do acolhimento, ainda há crianças que têm alguma dificuldade na separação das suas famílias e é nesse momento que devemos dar o conforto e segurança necessários para que a criança se consiga acalmar e gostar da rotina do JI. No entanto considero que nas situações de atividade orientada em grande grupo ou individual, necessitam sim de uma atenção redobrada.

C1. Considera importante a relação adulto-criança no jardim de infância? Se sim, justifique.

EC.: Sim. É através da relação adulto-criança que se constrói uma base de cooperação, carinho, respeito e confiança que são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem. Uma relação cordial e de empatia promovem a motivação que a criança necessita para sentir-se participativo/ativo na sua própria construção do conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o meio envolvente.

C2. Na sua opinião, o que desenvolve nas crianças uma boa relação entre os elementos da equipa educativa e as crianças?

EC.: Na minha opinião, uma boa relação com os elementos da equipa educativa e as crianças baseia-se no respeito mútuo, na relação afetiva que se estabelece, o que

desenvolve a capacidade da criança demonstrar em transmitir e receber afeto, nos conhecimentos dos limites, ou seja as regras do espaço educativo e da sociedade. Uma boa relação entre equipa educativa e as crianças têm os seus grandes alicerces nas áreas do “saber ser” e do “saber estar”, ou seja, a criança precisa saber qual o seu papel e o do adulto na relação que estabelece.