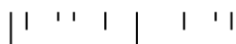


A Relação Pedagógica:
Uma janela para o desenvolvimento e
aprendizagem das crianças

Ana Catarina Martins

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

2020-2021



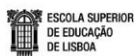
A Relação Pedagógica: Uma janela para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças

Ana Catarina Martins

Relatório de 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

2020-2021

| ' ' | | ' ' |



DEDICATÓRIA

Comentado [AM1]: A professora Rita falou em alterar o título mas não falou muito sobre o tema. Penso que seria melhor manter um dos iniciais que eu tinha sugerido “A relação pedagógica para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças”

Este relatório é dedicado a todas as pessoas que tiveram uma importância decisiva no meu percurso pessoal, profissional e académico.

Dedico-o, também, a todas as crianças que, ao longo do meu trilha, me ensinaram a ser quem sou hoje.

A todo/as o/as educadores/as de infância que desejem aprender tanto como ensinar.

AGRADECIMENTOS

“The essence of all beautiful art, all great art, is gratitude”.

(Friedrich Nietzsche)

Não seria possível começar de outra forma senão esta... Assim, quero agradecer à minha mãe e ao meu pai, pois sem eles nada do que alcancei seria possível. Apoiaram-me em todos os momentos e decisões e estiveram sempre do meu lado a fazer os possíveis e os impossíveis para me amparar, sem eles esta luta seria muito mais difícil de superar. Obrigada do fundo do meu coração pela força que me deram para nunca desistir do meu sonho e das minhas ambições!

À minha avó, que é uma grande mulher para mim, que nunca deixou que me faltasse nada, que me deu sempre muito amor e carinho e que sempre acreditou em mim e me mostrou todos os dias que sou um ser repleto de luz para seguir o meu caminho.

À minha irmã, Raquel, que, mesmo não sendo de sangue, sempre me confortou nos momentos difíceis, por ter sempre um sorriso e amor incondicional nos momentos de maior angústia. A minha pessoa preferida e a minha melhor amiga!

À Gabriela e à Rita que sempre me apoiaram sem duvidar de que eu era capaz! Que fizeram questão de acompanhar este que é o meu percurso, ajudando-me a crescer e a refletir... a (re)construir-me, dando-me sempre motivação até ao último momento! Obrigada!

À Tânia e à Liliana, por me terem acompanhado ao longo deste percurso, por partilharem comigo um misto de emoções durante todo este longo caminho e com quem desejo ter o prazer de mais tarde trabalhar, no futuro. Foram as melhores pessoas que se poderiam ter cruzado durante a minha trajetória e, hoje, posso agradecer por serem minhas amigas para a vida toda.

À professora Ana Simões agradeço pela paciência e pelo apoio, que, mesmo repleta de trabalho por todo o percurso, se mostrou disponível para me dar motivação e esclarecer dúvidas, respondendo às minhas inquietações e transmitindo-me calma nos momentos de aflição.

A toda a equipa educativa do Jardim de Infância onde estagiei que me abriram *o seu mundo* e se mostraram disponíveis para me fazer ser alguém melhor, que me fizeram refletir sobre a minha prática profissional e o mundo da educação,

especialmente à Arminda que, mesmo sendo educadora em outra sala de JI, me apoiou e me fez sentir mais confiante de mim própria.

Por último, e não menos importante, aos *meus* meninos e às *minhas* meninas, que tive a sorte de conhecer, que foram os seres humanos mais autênticos e que mais me ensinaram ao longo de todo o estágio, que me apoiaram, que me ajudaram a conhecer mais do meu eu e que me motivaram sempre a lutar mesmo nos dias mais difíceis... e de quem já tenho tantas saudades e uma vontade enorme de o/as continuar a ver evoluir. A todas estas crianças que preencheram os meus dias e me deram força para acordar todos os dias e lutar pela glória. Obrigada pela pureza, pelo amor e pelas aprendizagens... pois este relatório também é o vosso, com todo o vosso esforço e dedicação!

RESUMO

O relatório que aqui se apresenta decorreu num Jardim de Infância (JI), com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. Consiste numa análise reflexiva constante de toda a prática profissional, propondo apresentar e retratar o caminho percorrido durante os seis meses de desenvolvimento de uma atitude investigativa e intervenção pedagógica.

Ao leitor é apresentado, no primeiro capítulo, uma caracterização do contexto socioeducativo, que objetiva a ação educativa fundamentada em intencionalidades, sendo ainda evidenciados os moldes em que perpassou a avaliação do e no processo de intervenção. O último capítulo remete para a questão da (re)construção da profissionalidade docente como educadora de infância. Este trabalho faz-se acompanhar de um capítulo que apresenta a investigação realizada no contexto e que recai sobre a importância da relação pedagógica. Assumindo como objetivo principal compreender *a importância da relação pedagógica no JI para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças*, dada a instabilidade emocional do grupo e questões relativas à área da Formação Pessoal e Social.

Esta investigação arroga uma metodologia de natureza qualitativa, em que se recorreu ao estudo de caso, dispondo de diversos instrumentos e técnicas de recolha de dados. Os dados foram recolhidos através de observação naturalista, consulta documental, entrevista realizada à educadora (ED) e as Notas de Campo (NC). A análise e discussão dos dados obtidos evidenciou a importância e a influência da relação pedagógica para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Verificou-se que, a partir de uma prática continuada e sistemática da educadora, que privilegia processos de interação e comunicação, envolvendo a opinião das crianças e a participação da equipa educativa, se torna evidente a existência de uma forte relação entre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e a qualidade das relações educador-criança (Magalhães, 2011).

Palavras-chave: Desenvolvimento e aprendizagem; Interação adulto-criança; Jardim de Infância; Prática Profissional Supervisionada; Relação Pedagógica.

ABSTRACT

The report presented here was prepared as part of the Supervised Professional Practice (SPP) II course, which took place in a kindergarten with a group of children aged 3 to 4 years old. It consists of a constant reflective work, in which the acceptance of the position of trainee childhood educator was given and which reflects the whole professional practice carried out, proposing to present and portray the path taken during the six months of development of an investigative attitude and pedagogical intervention.

The reader is presented with a characterization of the socio-educational context, which targets the educational action and is based on intentionality, and also highlights the ways in which the evaluation of and in the intervention, process took place. The last chapter refers to the question of the (re)construction of teaching professionalism as a early childhood educator, with a reflection on some of its structuring features. This work is also accompanied by a chapter that presents the research carried out in the context of the pedagogical relationship. The main objective is to understand the importance of the pedagogical relationship in kindergarten for the development and learning of children. It is crucial to emphasize that the research is based on a theoretical framework that views the relationship and interaction as correlative concepts, positioning Psychology, Pedagogy and Sociology of Childhood in dialogue, in a multidisciplinary matrix.

This research employs a qualitative methodology, using a case study, with several instruments and techniques for data collection. The analysis and discussion of the data obtained showed the importance and influence of the pedagogical relationship and its representation for the development and learning of children. Practices and strategies to promote more positive adult-child and peer interactions were considered, as well as the exclusion of challenging behaviors and better group management.

Keywords: Development and learning; Adult-child interaction; Kindergarten; Supervised Professional Practice; Pedagogical Relationship.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução	1
2. <i>A Aprendizagem começa antes de entrar</i> - Caracterização para a ação educativa ...	4
2.1 <i>Olhar à nossa volta</i> - O meio envolvente ao JI.....	6
2.2 <i>Ao entrar no JI</i> - O contexto socioeducativo.....	7
2.3 <i>Os crescidos no JI</i> - A equipa educativa	9
2.3.1. Conhecer a equipa educativa da sala 9.....	11
2.4 <i>Conhecer os mais “pequeninos”:</i> <i>uma fotografia de grupo</i> – O grupo de crianças da sala 9.....	13
2.5 <i>E... de repente, bato à porta da sala 9!</i> - Ambiente Educativo	18
2.5.1 <i>Um espaço cheio de potencialidades de crescimento e aprendizagem</i> - O espaço	19
2.5.2 <i>O tempo que se dissolve por entre os dedos</i> – O Tempo.....	24
3. Agora que já atravessei as portas, o que desejo alcançar? – Análise reflexiva da intervenção em JI	27
3.1 <i>Da intenção à ação, três eixos de intervenção</i> - Intenções para a ação pedagógica.....	28
3.1.1 <i>Ao escutar e brincar com as crianças definem-se intenções</i>	29
3.1.2 <i>As famílias... na descoberta partilhada de possíveis significados</i>	32
3.1.3 <i>Agora que já faço parte da equipa educativa... quais as minhas intenções para a ação?</i>	33
3.2 <i>Observar, questionar, refletir e planear para uma práxis de avaliação formativa</i> – Processos de avaliação.....	35
3.2.1. <i>Planificar com as crianças num percurso partilhado</i> - Planificações.....	38
3.2.2. <i>Avaliar cada uma e todas as crianças</i> - Avaliação aprofundada de uma criança.....	39
4. A relação pedagógica: Uma janela para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças – A Investigação.....	41
4.1 O surgimento da problemática	42
4.2 <i>A relação pedagógica... um paradigma da atualidade</i> – Revisão de Literatura ...	44
4.3 <i>No centro da sala 9 – onde e como quero chegar?</i> – Quadro metodológico e roteiro ético.....	52

4.4. <i>A voz da educadora na procura de respostas – Apresentação e análise dos dados</i>	55
5. Refletir... um verbo indissociável de quem se assume como educadora de infância - A (re)construção da profissionalidade docente	61
6. Considerações finais	69
7. Referências	72
Anexos	82
<i>Anexo A. A aprendizagem constrói-se – Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II.....</i>	
	83
<i>Anexo B. Tabela com as diferentes áreas de conteúdo das OCEPE, os respetivos KDI's e estratégias a utilizar.....</i>	
	515
<i>Anexo C. Tabela com as idades das crianças da sala 9.....</i>	
	527
<i>Anexo D. Fotografias da sala 9, da polivalente e do espaço exterior.....</i>	
	528
<i>Anexo E. Planta da Sala 9.....</i>	
	539
<i>Anexo F. Áreas de interesse da sala 9 e os respetivos materiais.....</i>	
	540
<i>Anexo G. Rotina institucional no espaço-tempo do JI – Exemplo de um dia típico na Sala 9.....</i>	
	541
<i>Anexo H. Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem da Lina.....</i>	
	544
<i>Anexo I. Guião da entrevista à educadora cooperante</i>	
	586
<i>Anexo J. Transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante</i>	
	589
<i>Anexo K. Roteiro Ético da investigação para uma prática profissional sustentada... 595</i>	
<i>Anexo L. Folha de apresentação às famílias das crianças</i>	
	604
<i>Anexo M. Protocolo de consentimento informado apresentado às crianças e famílias para autorizar a realização de filmagens e fotografias</i>	
	605
<i>Anexo N. Protocolo de consentimento informado apresentado à equipa da sala 9 para autorizar a realização de fotografias e filmagens.....</i>	
	606
<i>Anexo O. Protocolo de consentimento informado apresentado às educadoras do JI para autorização da gravação da entrevista para a investigação.....</i>	
	607
<i>Anexo P. Protocolo de consentimento informado apresentado à família da Lina para a realização de uma coletânea de fotografias e áudio para o trabalho por projeto.....</i>	
	608

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
AO	Assistente Operacional
ASG	Auxiliar de Serviços Gerais
COR	Child Observation Record
ED	Educadora
JI	Jardim de Infância
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
MEM	Movimento da Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NC	Notas de Campo
PPS	Prática Profissional Supervisionada
PCS	Projeto Curricular de Sala
PE	Projeto Educativo
RI	Regulamento Interno
UC	Unidade Curricular

1. Introdução

|' '' | | ''

Este relatório foi redigido no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Profissional Supervisionada (PPS), módulo II, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar, no ano letivo 2020-2021. Na sua oferta formativa, visa qualificar profissionais para o exercício da docência na Educação de Infância, apoiada em práticas de ensino supervisionada em contextos socioeducativos que compreendem as valências de creche e/ou JI. Durante este percurso, por ambas as valências, foi potenciada a reflexão crítica, fundamentada e sistemática, e que se tenciona ver desenhada neste relatório.

Desta forma, apresentar-se-á um retrato do meu caminho, que decorreu em contexto de JI, em que tive a oportunidade de estar com um grupo de crianças com idades entre os 3 e os 4 anos e com toda a equipa educativa e famílias.

Tendo como principal objetivo evidenciar o desempenho de competências de observação, análise, diagnóstico, ação, reflexão, planeamento e avaliação unidas a uma componente de investigação que se foca na importância da relação pedagógica no JI, este relatório ilustra todo um trabalho reflexivo que espelha a minha prática profissional enquanto educadora-estagiária, bem como toda a experiência que adquiri que irá influenciar na forma como me posiciono enquanto futura educadora de infância. Proponho, então, estruturar e apresentar o caminho percorrido desde o portão da organização socioeducativa até ao último dia em que pude, prazerosamente, crescer, evoluir e refletir a partir da minha prática, levando comigo uma experiência irrepetível para a minha carreira.

Antes demais, de forma a sustentar, fundamentar e justificar as minhas ações no contexto, fui estruturando, durante o período de intervenção, o portefólio da PPS (cf. Anexo A), onde constam as reflexões semanais fundamentadas em revisão de literatura e observações diárias que se alicerçam em NC, bem como as planificações e reflexões das atividades que realizei com o grupo. Irá, igualmente, encontrar-se a avaliação aprofundada de uma criança a partir do portefólio da criança.

No segundo capítulo, denominado ***A aprendizagem começa antes de entrar - Caracterização para a ação***, são apresentadas as características estruturantes e específicas do ambiente educativo, em que se esclarecem um conjunto de elementos que irão proporcionar, a quem lê, uma aproximação do contexto, desvendando o meio envolvente, a organização socioeducativa, os eixos estruturantes e fundamentais da intervenção, bem como o ambiente educativo numa caracterização particular do(s) espaço(s)-tempo(s).

Ao deter estas informações, abrem-se as portas do JI, principiando o momento para o terceiro capítulo - **Agora que abri as portas, o que desejo alcançar? - Análise reflexiva da intervenção**. A partir da caracterização anteriormente elaborada, faço referência às intenções para ação pedagógica, no trabalho com os vários atores sociais, seguindo-se os processos de intervenção, em que se podem encontrar as evidências dos processos de observação, registo, documentação, planeamento e avaliação.

Paralelamente a todo o processo vivenciado, encontra-se, igualmente, no mesmo capítulo, a observação como diretriz da avaliação: **Observar, questionar, refletir e planear para uma práxis de avaliação formativa – Processos de avaliação**, que retrata a autoavaliação da prática, a um nível aprofundado, a partir da análise feita da organização e observação sistemática da intervenção, bem como a avaliação global das intenções contidas neste capítulo, numa perspetiva formativa e contínua, justificando-se esta junção pela forte ligação entre a intervenção pedagógica e a avaliação, indissociáveis, e a necessidade da constante (re)adequação e (re)definição da prática.

Terminada a combinação das informações que acreditei serem relevantes para me tornar parte integrante do contexto, no quarto capítulo – **A relação pedagógica. Uma janela para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças – A investigação**, para além de evidenciar e fundamentar as linhas principais intrínsecas ao estudo de caso que delinee, apresento o roteiro metodológico e ético, que abarca as opções metodológicas que tomei e os princípios éticos e deontológicos pelos quais me orientei, tal como será realizada uma breve revisão da literatura sobre a problemática e, para encerrar, serão evidenciadas a análise e discussão dos dados referentes ao estudo.

Refletir... um verbo indissociável de quem se assume como educadora de infância – A (re)construção da profissionalidade docente como educadora de infância – como penúltimo capítulo, em que serão identificadas e justificadas as dimensões mais significativas do caminho realizado, refletindo sobre a identidade profissional de um/a educador/a de infância e a forma como perspetivo a construção da profissionalidade docente e reporto para alguns dos seus traços estruturantes.

Por fim, é apresentado o sexto capítulo referente às **Considerações Finais**.

2. *A Aprendizagem começa antes
de entrar* - Caracterização
para a ação educativa

| ' ' | | ' ' |

Partindo do propósito de que a intervenção educativa só ganha sentido em contextos físicos, temporais e sociais específicos, é importante iniciar uma caracterização reflexiva para a ação, inserida no contexto socioeducativo, durante a PPS II, em JI. Para implementar o currículo e desenvolver ações em locais específicos é fulcral analisar o contexto, sendo a caracterização do contexto a base para a explicitação das intenções educativas e de todo o processo de intervenção pedagógica.

Para este capítulo apresento as características do meio, da organização socioeducativa, do contexto educativo (JI, equipa e crianças), bem como do ambiente educativo. Ainda que a família não se encontre contemplada neste ponto, é um ator igualmente importante e somente com a participação deste é que se torna possível apoiar as crianças no seu desenvolvimento e aprendizagem. Esta caracterização oferece a possibilidade de refletir sobre as particularidades que se revelam determinantes para o desenvolvimento do ciclo entre o planear, agir e avaliar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), uma vez que o planeamento necessita de estar contemplado na avaliação, sendo estes o alicerce crucial para a ação.

Como “as instituições, os grupos e as pessoas têm diferenças que são, em parte, determinadas pelo espaço em que se inserem e por uma história própria, marcada por um passado que influencia a situação presente” (Silva, 2005, p.4), torna-se necessário compreender esta singularidade para que a transformação se dê através de decisões adequadas a cada uma.

Esta citação leva-me a refletir sobre a importância de focalizar a ação num campo de gestão da heterogeneidade e da recontextualização pedagógica (Cortesão & Stoer, 1997), num processo de inclusão e integração, estritamente ligados à equidade, possibilitando o processo de tradução cultural (Cortesão & Stoer, 1996). Assim, poder-se-á defender o reconhecimento da diversidade sociocultural e biológica, que representa o combate ao *daltonismo cultural* (Cortesão & Stoer, 1996), associado, por vezes, à prática pedagógica e que nos deixa presos/as a uma *perspetiva monocultural*, ao invés de *pluricultural*.

Posto isto, o processo de caracterização só pôde ser realizado a partir do recurso a várias técnicas de recolha de dados (observação participante/não participante e análise documental) a partir dos seguintes instrumentos: NC, reflexões semanais, registo fotográfico, vídeo e áudio e registo das crianças. Apresenta-se, de seguida, o meio envolvente ao JI.

2.1 Olhar à nossa volta - O meio envolvente ao JI

Ferreira (2004) alega que, se desejamos entender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças, a partir dos quais participam e interagem com o mundo como sujeitos ativos e criativos nas ações sociais que desenvolvem, necessitamos de nos colocar de “antemão” no meio envolvente, ou seja, olhar o ambiente social local.

O contexto socioeducativo onde realizei a PPS, de 9 de novembro de 2020 a 16 de abril de 2021, está localizado numa freguesia pertencente ao concelho da Amadora, distrito de Lisboa. Designa-se por uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e foi criada com o objetivo de promover a solidariedade e cooperação entre trabalhadores. Teve início em 2008, com a criação de Equipamentos Educativos destinados, inicialmente, aos/às colaboradores/as de um grupo específico, mas, posteriormente, abertos à população.

A IPSS é tutelada por uma fundação, “no âmbito da regulamentação da Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, após acordo de cooperação entre o Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Segurança Social” (Projeto Educativo - PE, 2018, p. 9), tendo apoio financeiro de um grupo de distribuição comercial, bem como o apoio do Estado e o apoio complementar no âmbito do Programa de Alargamento da Rede Pré-Escolar, com a colaboração de outras entidades parceiras (PE, 2018). Trata-se de uma fundação de solidariedade social, particular e cooperativa, sem fins lucrativos, e comporta a oferta educativa referente à educação de infância, dos 0 aos 3 anos e dos 3 aos 6 anos de idades, respetivamente creche e JI.

Poder-se-ão enfatizar alguns recursos locais que atendem à comunidade e que se podem dividir em três categorias: i) organizações educativas, ii) associações culturais e de entretenimento e iii) os serviços de saúde. Particularizando a caracterização do meio envolvente onde se insere o JI, este não apresenta uma grande estrutura residencial, a não ser nas redondezas por um bairro social, mas é cercado por várias atividades de indústrias terciárias, sendo abrangido por uma rede razoavelmente estruturada de transportes públicos coletivos (autocarros) que serve a população. No que diz respeito ao nível urbano, o meio é *seguro e agradável* posicionando-se numa área de algum movimento ainda que não cause transtorno para as saídas com as crianças na realização de atividades e passeios, contando com um

parque de estacionamento em volta da organização socioeducativa de fácil acesso para as famílias.

Em termos de serviços de saúde destacam-se a existência de, pelo menos, uma farmácia, um Hospital e um Centro Médico. Da resposta social à população presente no ambiente em torno do JI, salienta-se, inclusive, a existência de organizações socioeducativas públicas e privadas e algumas associações culturais como bibliotecas, bombeiros e o projeto da Câmara (Ecoescolas).

A organização socioeducativa vigora alguns destes recursos existentes no meio envolvente, destacando o potencial da variedade dos recursos locais e a determinação da comunidade em cooperar. Após instituir diversas parcerias, uma das primazias da fundação é manter o relacionamento já efetivo com estas entidades e com a comunidade – “Educar para viver juntos” (PE, 2018, p. 59) -, tendo parcerias com a Auchan, o Alegro, a UBBO, o Leroy Merlin, o Solinca (ginásio), a Decathlon e os Bombeiros. Assim, relacionam-se com a comunidade em épocas festivas ou projetos de sala e têm a possibilidade de utilizar o espaço dos Bombeiros para festas e outros momentos.

2.2 Ao entrar no JI - O contexto socioeducativo

Imediatamente após abrir as portas do contexto socioeducativo, percebi que, do ponto de vista organizacional, assegura respostas sociais à valência de creche, acomodando setenta e quatro crianças, e à valência de JI, tendo esta capacidade para aceitar setenta e cinco crianças.

A organização possui seis salas no contexto de creche (dois berçários, duas salas de 1 ano e duas salas de 2 anos) e três salas de JI (heterogêneas), além de outros espaços, como o recreio, que circunda o edifício singular, a sala de equipa, utilizada, por exemplo, para reuniões e horário não-letivo, a sala de convívio/descanso da equipa, a sala para receber as famílias e/ou fazer entrevistas, o escritório onde se encontram o diretor pedagógico e a psicóloga, contendo ainda uma pequena sala para as sessões de terapia e psicomotricidade (no corredor de acesso às salas de atividades), dois balneários, o refeitório (com micro-ondas e máquina de café), partilhado por crianças e adultos, ainda que, devido à pandemia, as crianças estejam a realizar os momentos de refeição nas próprias salas. Contém, ainda, cinco casas de

banho distintas (três para adultos e duas para crianças), a sala polivalente, utilizada, por exemplo, para o acolhimento, a ginástica e atividades extraescolares, e, ainda, áreas como a lavandaria, a sala de arrumações, a copa e a cozinha, sendo importante referir que a alimentação é um serviço de apoio interno.

Ao entrar pela porta principal, onde se encontra a receção, ao percorrermos esse *longo* corredor, do lado esquerdo, encontramos os balneários, a cozinha, a copa e uma das casas de banho para adultos. Por conseguinte, do lado direito, num outro *enorme* corredor, deparamo-nos com a valência de creche, desde o berçário, sala 1 e 2, até ao núcleo de 1/2 anos, sala 3 e 4, e o núcleo de 2/3 anos, sala 5 e 6, que dá continuidade às salas de JI, da sala 7 à 9. As duas casas de banho (creche e JI) encontram-se no centro do corredor. Relativamente ao JI, as três salas variam na sua constituição entre as vinte e as vinte e cinco crianças.

Os três pilares de qualquer organização socioeducativa, missão, valores e visão, são referenciados no PE (2018). Como *missão* têm em vista a promoção da melhoria da qualidade de vida da população a nível cultural, social e económico e o desenvolvimento social e humano, pretendendo “promover o desenvolvimento integral da criança, numa ótica de educação para a cidadania, contribuindo para a conciliação da vida pessoal e profissional da sua família” (PE, 2018, p. 6), estabelecendo as bases para a construção de cidadãos capazes de expandir a sociedade de forma harmoniosa, justa e igualitária. Em conformidade com os seus princípios assumem como *valores* a “solidariedade, partilha, respeito pela diferença, diálogo intercultural e responsabilidade” (PE, 2018, p. 6), tendo em mente o desenvolvimento do espírito cooperação, flexibilidade e tolerância, em que a criança valoriza a criatividade e tem entusiasmo para as aprendizagens (PE, 2018). Quanto à *visão*, pretendem “promover uma resposta educativa de excelência, destacando-se pelos serviços e apoio prestado à Família e pelo enfoque na satisfação e desenvolvimento profissional dos seus Colaboradores” (PE, 2018, p. 6), priorizando a convivência do grupo e o meio familiar como forma de complementar a aprendizagem.

É defendido o modelo pedagógico *High/Scope* que apoia princípios particulares de uma metodologia pedagógica de construção ativa da realidade (Post & Hohmann, 2007), estando, portanto, esta amplitude da compreensão do mundo em constante mudança, que se expande como produto das interações (Hohmann & Weikart, 2011). Em articulação, ED tem vindo a realizar algumas experiências ao introduzir fases da

Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) para que a criança participe na construção do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Tendo em conta o PE (2018), destacam-se objetivos pedagógicos como: “contribuir para a igualdade de oportunidades e para o sucesso na aprendizagem no processo de educação ao longo da vida”; “estruturar experiências significativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais”; “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, como sujeito ativo”; e “envolver a família e incentivar a participação desta no processo educativo” (PE, 2018, p. 18-19). É importante referir que abarcam um objetivo imprescindível e que se rege por promover o desenvolvimento das crianças que lhe são confiadas num ambiente *securizante, estimulante e potenciador* do seu desenvolvimento global, em colaboração com a Família e Comunidade (PE, 2018).

Além dos objetivos acima listados, a organização orienta-se, igualmente, pelo Regulamento Interno (RI), o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Projeto Curricular de Escola (PCE), preparados no início de cada ano escolar e que antecipam as atividades (principais) a serem desenvolvidas. Saliento, ao considerar as particularidades do meio, todo processo de gestão e, também, o nível do trabalho das parcerias com a comunidade e o trabalho em equipa, que, mesmo com todos os constrangimentos causados pela pandemia, se esforçaram em explorar diversas formas de manter contacto com a comunidade, bem como trazer projetos novos que suscitassem o interesse de todos os atores sociais.

2.3 Os crescidos no JI - A equipa educativa

Ao refletir acerca do trabalho em equipa, torna-se pertinente definir, conhecer e caracterizar os/as adulto/as, já que o trabalho em equipa é um requisito obrigatório para o funcionamento adequado do contexto educativo, bem como para o desempenho das funções do profissional e dos objetivos a que se compromete.

Antes de mais, enfatizo a importância do papel educativo de todos os atores da organização socioeducativa, pela responsabilidade e dever, em particular do diretor técnico e coordenador, salientando o seu papel fulcral e inquestionável, devendo manter uma relação direta com os vários atores educativos, incluindo as famílias, por um contacto *constante e aberto*, sobretudo, com as crianças (Gonçalves, 2012). O

contexto socioeducativo conta, também, com duas funcionárias administrativas que fazem o gerenciamento de processos, recursos e pessoas, sendo a ponte de comunicação entre a sociedade e a comunidade externa.

São, igualmente, parte integrante da equipa educativa, no JI, três educadoras de infância, três Assistentes Operacionais (AO) por cada sala de JI e uma Auxiliar de Serviços Gerais (ASG), fator importante a nível de recursos humanos (PE, 2018), sendo que a ASG se rege por um sistema de apoio a cada sala por um breve período ou devido a férias e faltas, não lhe sendo possível acompanhar um único grupo de crianças durante o ano letivo. Existe, ainda, a equipa de fim de semana e de semana-noite.

O JI detém apoio de uma terapeuta de psicomotricidade, que está presente na organização duas vezes por semana e que acompanha as crianças referenciadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), bem como uma terapeuta da fala e uma psicóloga educacional que se encontra presente, todos os dias da semana, realizando períodos de observação em sala e prestando apoio à equipa educativa e às famílias.

É de referir que, de acordo com a ED, numa conversa informal, realizam-se reuniões, tanto com a família como com a equipa, que foram fortemente valorizadas a partir da aplicação Zoom, devido à pandemia, uma vez que o contacto físico se tornou muito menos frequente. Já no final da minha prática profissional, com a reabertura da organização socioeducativa, pude ter um maior contacto com as famílias, uma vez que estas já podiam entrar e levar as crianças às salas e ir buscá-las. É demonstrada uma tentativa *constante* de trabalho em equipa os vários intervenientes.

Tendo por base as observações que realizei, poderei aludir para a comunicação e organização entre a equipa educativa das salas em JI, já que foi evidente a articulação entre as ED e as AO ao envolverem as últimas nas decisões pedagógicas a definir, como o planeamento e a avaliação, que se constata como a importância da comunicação traz vantagens no desenvolvimento e aprendizagem.

O trabalho em equipa e a ligação com as famílias e as crianças permite que exista uma organização e estrutura firme, favorecendo, igualmente, a gestão e a organização dos recursos humanos e materiais que são articulados e geridos de maneira fluída, possibilitando uma adaptação aos constrangimentos que advêm do dia a dia. A falta de certos elementos da equipa de sala, por vezes, não é facilmente agilizada, ainda que a equipa se reestruture, necessitando de uma re(adequação) da comunicação e organização para garantir uma resposta apropriada e satisfatória.

A comunicação conduz-me à importância de (re)pensar a prática entre todos os intervenientes. Esta é fundamental na construção participada de sentido da ação educativa, possibilitando a reflexão, o planeamento e a avaliação de práticas pedagógicas diferenciadas, a transmissão de informações importantes e estratégias para a ação, bem como a partilha de ideias e vivências e o aprofundamento de temas e aspetos a desenvolver.

Termino esta caracterização com Feldman (citado por Gonçalves, 2012) que emprega o conceito *saber relacional* “que corresponde ao conhecimento e compreensão de determinada situação educativa que é compartilhada em equipa e levada, novamente, para a sala onde serão experimentadas novas ideias na tentativa de melhorar a situação inicial” (p. 23), tomando-se pertinente remeter para o esforço da equipa educativa do JI em apostar num paradigma assente no reforço das sinergias organizacionais e na partilha de recursos. Esta coconstrução da prática faz com que se verifique na equipa uma *cultura colaborativa* (Formosinho & Machado, citados por Gonçalves, 2012).

2.3.1. Conhecer a equipa educativa da sala 9

Ao entrar na sala 9, posso constatar que a equipa educativa se constitui por uma educadora de infância e uma AO, com o apoio de uma ASG. Cada uma exerce funções distintas, mas em cooperação.

Devido à pandemia existiram muitos constrangimentos ao longo da prática, em que o apoio não se pode dar permanentemente. A sala 9 contempla, também, as terapeutas da fala e de psicomotricidade, que acompanham algumas das crianças, por 30 minutos uma vez por semana, individualmente, respeitando o espaço-tempo das rotinas de grupo, existindo em coadjuvação com a equipa de sala, a psicóloga do contexto socioeducativo, realizando, por exemplo, idas à sala, evitando uma intervenção descontextualizada e isolada do mesmo.

Durante a PPS, constatei que a equipa de sala trabalha em parceria, num ambiente cooperativo, com a frequente troca de ideias, em que se constata que não existe discriminação relativamente às funções a exercer. Esta relação é demonstrada às crianças pelo mútuo apoio, coordenação e organização pedagógica, com a intenção eminente de mostrar que, de facto, uma *boa* estrutura de trabalho apela à interação e ao diálogo entre os membros da equipa educativa e crianças.

O modelo *High Scope*, seguido pelo contexto socioeducativo, defende princípios particulares de uma metodologia pedagógica de construção ativa da realidade. Esta é voltada para a criança e para os seus interesses, sustentada na noção de que a criança aprende fazendo, bem como constrói uma percepção própria do mundo a partir do envolvimento ativo com ideias, materiais e pessoas (Post & Hohmann, 2007). Esta amplitude da compreensão do mundo permanece em constante mudança, expandindo-se como produto das suas interações (Howmann & Weikart, 2011). A criança constrói o seu conhecimento à medida que vai fazendo as suas explorações, estruturando e dando significado às suas experiências. Este princípio de Aprendizagem Ativa (Post & Hohmann, 2007) possui como base fulcral as teorias construtivistas de Piaget.

Neste sentido, a partir de conversas enriquecedoras com a ED, comprova-se que esta privilegia as experiências que potencializam as estruturas próprias do estágio em que a criança se encontra, permitindo que evolua, como agente educativo e sujeito ativo. No Projeto Curricular de Sala (PCS, 2020/2021), sugere uma tabela com as diferentes áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e as estratégias a utilizar para que estas possam ser concretizadas (cf. Anexo B). Serve como linha orientadora do plano de ação, organizando e estruturando a sua ação a partir dos seguintes indicadores chave (KDI's): **(i)** ambiente de aprendizagem ativa; **(ii)** interação adulto/criança; **(iii)** horários e rotinas; e **(iv)** observação.

Deste modo, a prática pedagógica da ED não se pauta apenas por um modelo pedagógico particular, o que se reflete nas NC que elaborei no decorrer da PPS. Ainda assim, a avaliação das crianças remete para os finais de cada trimestre, momento em que se realizam avaliações descritivas individuais, a partir de reuniões de equipa com o apoio do *Child Observation Record (COR)*¹. São enunciados os Planos Individuais de Intervenção necessários, obtendo apoio da psicóloga educacional nesta fase.

Ao longo do ano, as produções das crianças, os registos de observação e os comentários das famílias/equipa, relativamente às aprendizagens e desenvolvimento, vão sendo arquivadas nos dossiers individuais, organizados por separadores. Estes

¹ *The Child Observation Record* (High/Scope Educational Research Foundation; High/Scope, 1992) is an assessment instrument designed to use observational and anecdotal data to measure the current levels and abilities of children and can also be used to identify areas of need and the effectiveness of the current curriculum (Singer, 2009, p. 12).

dossiers apresentavam-se como uma nova prática na ação da ED, que mencionava, em conversas informais, ser um início para a prática de portefólios individuais. Estes encontravam-se pouco estruturados, apenas com obras das crianças e dois separadores, um deles com obras com comentários dos adultos e outro com obras e comentários dos adultos e da própria criança. Como princípios, a ED ambicionava que existisse uma avaliação conjunta com a criança, mas a sua intervenção no dossier nem sempre era concebível devido ao pouco tempo para a equipa se focar individualmente numa criança.

2.4 Conhecer os mais “pequeninos”: uma fotografia de grupo – O grupo de crianças da sala 9

Fornes (citado por Ferreira, 2004) admite que um grupo de crianças é “um conjunto de indivíduos, portadores de *habitus* e biografias particulares que partilham de idades, interesses e necessidades educativas semelhantes” (p. 16), complementando com a ideia de que a caracterização do grupo de crianças é

o segundo retrato das crianças [que as] referencia ao contexto institucional e caracteriza-as de acordo com os seus marcadores biossociais mais visíveis (o género, a idade) e a sua posição institucional de partida (...) para dar conta da heterogeneidade do conjunto de crianças (p. 16).

Se a criança constrói o seu próprio conhecimento, estando ativa, participando no seu processo, com a influência direta e indireta do/a educador/a, que organiza o ambiente educativo na perspetiva do seu desenvolvimento e aprendizagem, e se o retrato destas é, também, referenciado pelos seus contextos familiares, importa referir alguns marcadores biossociais que auxiliam na caracterização do grupo de crianças.

No que se refere à *posição institucional de partida* (Ferreira, 2004), treze crianças frequentaram a organização socioeducativa desde o berçário, havendo três crianças novas na organização e nove que entraram a meio do tempo da creche. Três das crianças que já frequentavam o contexto encontravam-se presentes raramente, o que influenciou na criação de laços, na sua integração, na interação entre pares, bem como na adaptação às rotinas.

A existência dos períodos de quarentena, confinamento e isolamento dos vários atores sociais teve uma influência constante nos tempos de adaptação, principalmente para as crianças, no sentido de sentir que se iniciavam novos começos a meio do ano letivo.

Nesta linha de pensamento, irei caracterizar o grupo de crianças com base em diálogos informais com a equipa educativa e as crianças, em consulta documental e observações e registos de NC. Denote-se que, o principal indicador de avaliação, para mim, terá de ser a autonomia, em que cada criança só pode ser comparável consigo mesma, não com os outros, respeitando a heterogeneidade do grupo, organizando o contexto envolvente nesse sentido (Portugal, 2008).

O grupo de crianças da sala 9 é composto por 25 crianças, 14 meninos e 11 meninas, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos (cf. Anexo C), 7 crianças com 4 anos e as restantes 18 com 3 anos, sendo que a maioria completa os 3 anos neste ano letivo. A faixa etária “não corresponde a uma variável natural (...) [pois] o facto de ser mais frágil do ponto de vista físico não significa, necessariamente, ser mais novo, nem implica, do ponto de vista das interacções, uma menor competência cognitiva ou social” (p.76), corroborando este aspeto em toda a minha prática.

A maioria das crianças tem nacionalidade portuguesa, à exceção de duas crianças que são brasileiras e duas das quais não existe informação.

Encontra-se apenas sinalizado um caso de NEE e refere-se a uma criança com perturbação moderada do espectro do autismo, exibindo complicações ao nível cognitivo e de linguagem e questões relacionadas com a competência social, necessitando de apoio na interação entre pares, sendo acompanhada pela terapeuta da fala, de psicomotricidade e por uma psicóloga externa. Para além disso, foram realizados nove Planos Individuais de Intervenção, dada a necessidade de intervir, maioritariamente, na área da Formação Pessoal e Social. Existem onze crianças na terapia da fala e três sinalizadas para realizar o rastreio.

O grupo da sala 9 caracteriza-se, em geral, ainda que tenham um período de concentração muito curto. É também um grupo *assíduo* e *pontual*, ainda que, devido ao facto de a organização socioeducativa conter períodos de funcionamento alargados, faça com que algumas crianças cheguem mais tarde ou que “folguem” durante a semana, voltando ao JI ao fim de semana.

Existem bastantes questões a nível relacional, uma vez que, além da dificuldade em comunicar, não têm, ainda, capacidade de regular-se emocionalmente,

gerando bastantes conflitos que, na sua maioria, se devem à partilha de objetos e à falta de reciprocidade socioemocional, por vezes, com comportamentos bastante *agressivos e descontrolados*, como se pode observar nos seguintes excertos:

O Mickey² mostra o desenho que está a fazer ao Tigre, colocando à frente da sua cara. O Tigre começa a empurrar o desenho. O Mickey atira com a cadeira e com a folha pelo ar e fica a olhar para o Tigre. Vou ter com o Mickey, mas este vira-me costas. Senta-se com a sua folha e um lápis debaixo da mesa onde está o Tigre. Começa a empurrar os pés do Tigre (excerto de NC 9/11, registo 13).

Estes comportamentos surgem da dificuldade em comunicar verbalmente, agindo maioritariamente a partir da comunicação não verbal, ora examinemos este exemplo:

A Rosita vem ter comigo a chorar, agacho-me e pergunto “*o que aconteceu?*”. A Rosita aponta para o RF, dou-lhe a mão e vamos para junto do RF que se encontra a conduzir um triciclo. Questiono: “*RF podemos conversar?*”, o RF olha para a Rosita, estende o braço tocando na Rosita e diz: “*xcupa*”. Pergunto “*Rosita, o que aconteceu?*”, a Rosita afirma: “*Bateu*”. Pergunto “*foi isso que aconteceu RF?*”, o RF “*ela puxa aqui*” (excerto de NC 24/11, registo 106).

Apesar de surgirem exceções, a nível da linguagem apresentam um vocabulário *pobre* e nalguns casos dificuldade na articulação das palavras:

A TH faz desenhos e mostra-me. Pergunto-lhe quem está presente, esta aponta para o desenho e mexe a boca como se estivesse a falar, mas da sua boca saem sons muito baixos e curtos. Digo “*é a mãe e o pai?*”, a TH abana com a cabeça que sim (excerto de NC 14/12, registo 227).

Existem crianças que ainda não se sentem bem em estar no tempo de grande grupo, no tapete, deslocando-se para outras áreas da sala nesses momentos ou tentando sair da sala. A título de exemplo, “O Popas, o Chase e o Ben dispersam pela sala polivalente e começam a desarrumar os brinquedos que se encontram dentro de várias caixas. As restantes crianças sentam-se no chão enquanto falamos sobre o que vamos fazer” (excerto de NC 13/11, registo 82).

² Todos os nomes são fictícios, intitulados pelas crianças da sala 9, aquando da minha explicação relativamente ao que este relatório iria tratar.

Em geral, dá-se uma grande dificuldade em fazer cumprir as regras estipuladas com o grupo, notável na NC seguinte:

Enquanto vão para o corredor, para cada um trazer a sua cama e os lençóis para a sala, o ambiente torna-se confuso (*inferência*), algumas crianças não se sentam, outras brincam com os sacos e atiram os sacos pelo ar. O S começa a chorar, sentado no chão. O Popas e o Chase passeiam por cima das camas que já estão na sala (excerto de NC 3/12, registo 179).

Nem sempre a relação adulto-criança é favorável dada a instabilidade emocional do grupo e da equipa educativa, existindo uma grande lacuna a nível comportamental o que, por vezes, traz algumas exclusões no grupo, corroborável no excerto seguinte:

O Ben vem ter comigo a chorar e aponta para o Chase, vou ter com o Mickey e o Chase e pergunto o que se passou. O Mickey, por gestos e alguns grunhidos, diz-me que o Ben deu pontapés nos brinquedos com que estavam a brincar. Reformulo o que o Mickey me disse e explico ao Ben que não pode fazê-lo e peço ao Mickey para ajudar o Ben a brincar, mas este diz “*não, é mau*”, respondo “*ele não é mau... ele ainda não sabe como se brinca e precisa de ajuda, podes ajudá-lo? Eu fico aqui também para o ajudar*” (excerto de NC 16/12, registo 277).

Para além disso, é um grupo que assimila com facilidade aquilo que são as aprendizagens significativas, facto observável nos momentos de partilha de conhecimento em grande grupo e em momentos de brincadeira.

É de realçar que, ainda que não estejam sinalizadas, existem crianças que manifestam algumas particularidades ao nível de atenção/concentração e da interação entre pares, reveladas a partir das avaliações realizadas, numa partilha conjunta, de forma a criar estratégias curriculares, numa parceria com a família.

A partir dos traços supramencionados, a heterogeneidade interna do grupo demonstra uma grande disparidade de desenvolvimento nos diferentes domínios. Não é viável remeter para generalizações que caracterizem o grupo em uníssono. Exemplos disso são o nível motor, psicomotor, cognitivo, socioemocional, intelectual e moral, bem como a comunicação e representação do pensamento matemático e a linguagem oral, onde se registaram diferenças significativas de desenvolvimento entre as crianças.

Poder-se-ão salientar algumas potencialidades e fragilidades identificadas no grupo que se destacaram ao longo das observações e registos que fiz. No que concerne ao nível da independência, a maioria das crianças manifestou uma adaptação satisfatória dos tempos, dos espaços e dos materiais, à exceção de duas crianças, sendo uma condição essencial para a progressiva autonomia. Contudo, se por um lado a generalidade das crianças demonstra as suas necessidades e interesses e regem os tempos de alimentação de forma autónoma, motivadas e apoiadas pelas adultas quando necessário, por outro lado a capacidade de se autorregular, tomar decisões e fazer escolhas numa perspetiva de participação na vida do grupo não é tão notória, tornando-se evidente a urgência de investigar metodologias participativas e estratégias ligadas à componente de convivência democrática e cidadania, bem como na interação entre pares, comunicação, respeito pelo outro, cooperação e partilha.

Tendo em conta estes pressupostos, o estágio de desenvolvimento de criança para criança difere, exigindo que os adultos adaptem as suas respostas às necessidades específicas de cada uma. Esta é uma questão com indubitável interesse teórico, mas, sobretudo, com inegáveis implicações práticas (Portugal, 2000). Assim, os ritmos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças são muito individuais e específicos, não existindo propriamente um estágio ou uma associação explícita entre a idade e a aquisição de determinadas competências.

Como se trata de um grupo bastante heterogéneo, torna-se desafiante adequar a prática a todo o grupo, visto que é necessário criar estratégias que se ajustem a todas, resultando numa maior preocupação para a equipa. Para além de estratégias, é necessária a criação de laços de proximidade (Catarreira, 2015), de envolvimento, da criação do vínculo cuidador-criança, de forma que sejam compreendidas e que se crie empatia para a construção de relações positivas, para que ganhem confiança para se envolverem espontaneamente em experiências diversificadas, a partir do afeto, do respeito e, muito importante, do brincar. Desta forma será possível responder atempadamente às necessidades de cada criança, pois quanto maior for o suporte emocional, maior será a segurança para experimentar novos momentos e desafios, tornando-se cada vez mais curiosa para o mundo ao seu redor (Portugal, 2008).

Como já supracitado, o grupo manifesta muitas situações de interação entre pares que, na maioria das vezes, culminam em situações de conflito, também, pela diferença de temperamentos.

Os adultos de sala tentam que estes momentos sejam resolvidos pelas próprias crianças, sempre que possível, reagindo apenas como mediadoras desses conflitos, ainda que se encontrem presentes para intervir em casos necessários a partir da *escuta ativa*.

Verifiquei que a criança mais velha detém um *sentimento de responsabilidade* para com os mais novos, fazendo com que, por vezes, chamem os mais novos à razão, de tal forma que contribui para o desenvolvimento de uma boa atitude para ambos.

Relativamente aos interesses do grupo, evidencio o brincar ao faz de conta associado em larga medida, dentro da sala 9, à área da casa e a área dos blocos, sendo as mais requisitadas pelas crianças nos momentos de brincar. Destaca-se o tempo de recreio onde exploram todo o espaço ao seu redor, brincando em grupo e com os adultos, criando atividades próprias do seu interesse,

Para finalizar, existe uma motivação e atenção intrínseca na leitura de histórias, sendo, muitas vezes, as mesmas a pedir para que lhes conte histórias, sem esquecer, igualmente, o interesse pela área dos livros, em que contam histórias uns aos outros.

2.5 E... de repente, bato à porta da sala 9! - Ambiente Educativo

Conforme o perfil específico do/a educador/a de infância, este/a deve elaborar, realizar e desenvolver o currículo, “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares”. Neste sentido, é exigido um planeamento da rotina pedagógica, consciencializada pelas crianças que compreendem o que acontece em todos os momentos em articulação com os espaços.

Assim sendo, a organização do ambiente educativo, mais especificamente da sala de atividades, decorre da interdependência da organização do espaço, do tempo, dos materiais e do grupo, sendo necessário criar momentos que se repitam com uma certa regularidade. Esta organização, como Silva et al. (2016) indicam, constitui o suporte do desenvolvimento curricular sendo “determinante para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (p. 24).

Neste subcapítulo, procedo à caracterização e análise do ambiente educativo da sala 9, refletindo a respeito do espaço e do tempo, que, apesar de se encontrarem separados, a descoberta do tempo acontece paralelamente à descoberta do espaço.

2.5.1 Um espaço cheio de potencialidades de crescimento e aprendizagem - O espaço

Horn (2004) defende que o espaço não é algo que se emoldure, “não é simplesmente físico, mas atravessa as relações, ou melhor, é parte delas” (p. 9), encontrando-se intimamente relacionado com o ambiente educativo que “diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem” (p. 35). Desta forma, o espaço físico e social detém influência para o desenvolvimento da criança, “na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais” (Barbosa & Horn, 2001, p.73).

O modo “como está organizado o espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade e, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2011, p. 57), logo, ao entrar na organização socioeducativa, o meu olhar foi direcionado para o ambiente ao meu redor, o espaço, já que este afeta e é afetado pela qualidade do ambiente educativo.

No contexto em que estive inserida existem vários espaços que fazem parte da rotina diária, nomeadamente, a sala de atividades, a casa de banho, o refeitório e a sala polivalente (cf. Anexo D).

Num primeiro momento da minha intervenção pedagógica, deparei-me, ao entrar na sala 9, que este é um espaço *amplo* (cf. Anexo E), já que, apesar de a sala estar lotada, é possível movimentarmo-nos sem constrangimentos para a realização dos tempos da rotina e de repouso, em que os catres são dispostos por toda a sala, bem como brincar e realizar atividades orientadas. É um espaço inclusivo, com mobiliário e material adequado a acolher as crianças, garantido a sua individualidade, o seu desenvolvimento, autonomia, conforto e segurança.

Também me chamou à atenção as paredes que falam, pois como Cardona (2007) afirma, “a análise destes materiais, para além de possibilitar um conhecimento mais profundo das características das práticas educativas desenvolvidas, permite analisar a forma como está (ou não) explicitada a organização do trabalho” (p.14). Nestas paredes *protagonistas*, estão colocados, ao nível das crianças, registos

fotográficos e escritos das suas atividades, em sala ou em casa, bem como obras realizadas pelas crianças, exibidas, também, num armário de exposição.

A sala 9 encontra-se com boa exposição solar, com duas janelas grandes que envolvem completamente uma das quatro paredes da sala, com acesso ao exterior, através de uma porta. Dispõe de mobiliário e equipamentos adequados, que se encontram ao nível das crianças e que, desta forma, os podem alcançar e utilizar (cadeiras, mesas, móveis, estantes, camas individuais, cestos, caixas... alguns utensílios foram retirados devido à pandemia). Os brinquedos, em prateleiras abertas, estão ao seu alcance, não existindo barreiras que as impeçam de os alcançar. Promovem-se, regularmente, o acesso à variedade de brinquedos salvo dois armários com portas, destinados à arrumação de utensílios utilizados pelos adultos.

Além das dimensões amplas e com vários desafios cognitivos, que cativam o interesse das crianças, este espaço encontra-se distribuído por várias áreas de desenvolvimento, “dando à criança oportunidades para realizar escolhas e tomar decisões” (PE, 2018, p. 26), de forma que se desenvolva e cresça num ambiente harmonioso, seguro e agradável, a partir de “experiências gratificantes e enriquecedoras” (Silva, 2014, p. 8).

Inicialmente, a sala 9 estava organizada em cinco áreas de interesse e desenvolvimento para as crianças, planeadas pela equipa educativa, que se traduziam na área da arte, da casa, dos blocos, dos jogos e do tapete (cf. Anexo F) sendo, mais tarde, e porque não existe uma organização totalmente fixa (Silva et al., 2016), introduzidas a área da natureza e da calma. Silva (2014) defende que estas áreas de interesse “[privilegiam] o contacto da criança com elementos naturais, identificadas de modo perceptível, refletindo o que nelas existe” (p. 26).

A partir de conversas informais com a educadora cooperante, foram, ao longo do tempo, adicionados outros materiais que pudessem ser facilmente desinfetados, bem como foi novamente colocada a área dos livros, pela necessidade e interesse das crianças, onde se encontra, também, um quadro branco e canetas de feltro à disposição das crianças.

As áreas de interesse estão em constante mudança e são adequadas de acordo com as brincadeiras das crianças. O espaço e as superfícies para brincar são adequados ao tipo de material utilizado: os blocos têm uma superfície firme; para escrever, pintar e desenhar as crianças utilizam as mesas e têm espaço para movimentarem os braços; na área da casa têm os utensílios e mobiliário de cozinha,

sala e quarto. Todas as áreas estão agrupadas de acordo com a acústica inerente à dinâmica de cada uma, ao tipo de exploração e à luminosidade natural, para que “haja espaço suficiente que permita uma exploração coletiva, circulação e visibilidade entre elas” (PE, 2018, p. 27).

Existem objetos planos pendurados na parede como se fossem imagens, objetos suspensos, presos ao teto. A maior parte do grupo está representado em fotografias em locais onde as crianças podem vê-las facilmente. Em conjunto com a ED, colocámos os aniversários das crianças, na parede junto ao tapete, com a fotografia, numa linha reta que segue a ordem dos meses.

Observamos a presença de produções feitas pelas crianças e os registos fotográficos e escritos das suas ações, que tornam o espaço mais pessoal e permitem que se sintam valorizadas, reconhecidas e pertencentes ao espaço.

Os recursos estão organizados em locais acessíveis e etiquetados (combinação de fotografias de objetos reais e a escrita), o que permite “escolher-usar-arrumar” (Oliveira-Formosinho, 1998), desenvolvendo, assim, uma noção de responsabilidade e respeito pela conservação dos materiais.

A etiquetagem é um exercício cognitivo de discriminação, uma vez que a identificação de símbolos conduz à pré-leitura e à escrita. Para Oliveira-Formosinho (1998), esta organização “promove a escolha” (p.157) e possibilita que a criança atue “de forma independente e com o máximo controle possível sobre o ambiente que a rodeia (Hohmann, Weikart, & Banet, 1995, p.51), sendo este “um dos grandes objetivos da educação” (Forneiro, 1996, p. 255), torna-se crucial criar “estratégias cognitivas que permitam à criança abordar de maneira autónoma as novas aprendizagens” (p. 255), dando iniciativa à criança e promovendo a sua autonomia.

Segundo o PE (2018/2019), os espaços e materiais são orientados pelas componentes da *Aprendizagem Ativa*, de acordo com o modelo *High/Scope*, cautelosamente pensados e concebidos pelo/as educadores/as, de forma a responder às necessidades específicas do grupo, tornando-o agradável e facilitador de aprendizagens (PE, 2018). Desta forma, serão abordadas as várias áreas que fazem parte da sala de atividades.

Na **área dos jogos** existem diversos tipos de jogo ao dispor do grupo que permitem desenvolver diferentes conteúdos, como por exemplo, associados ao raciocínio, à concentração e à matemática.

Relativamente à **área da casa**, que engloba o faz de conta. Esta é uma das áreas da preferência do grupo já que, no tempo de brincar, a maioria escolhe dirigir-se a esta mesmo que não seja num primeiro momento. Nesta, podem desenvolver o jogo simbólico, representando momentos vividos no quotidiano.

Em relação à **área dos livros**, necessitaria de ser um lugar um pouco mais acolhedor, com mais de um sofá, dado que existem disputas recorrentes pelo mesmo, bem como existem tipos de livros diferentes e não apenas histórias infantis.

A **área dos blocos** contem materiais que permitem que as crianças desenvolvam a coordenação “mão-olho”, as habilidades emocionais, habilidades motoras finas, bem como a sua imaginação e criatividade, facilitando a interação social, já que, a partir da observação, verifiquei que as crianças partilham ideias para as brincadeiras, bem como existe um sentido de cooperação entre pares para a realização de construções.

Na **área da arte**, penso que seria importante acrescentar outro tipo de folhas, aguarelas, tintas, telas e pincéis, por notar que é do interesse das crianças utilizar este tipo de materiais quando lhes são solicitadas ideias para atividades. A área da música deveria pertencer ao espaço, pelo facto de não ser muito explorada em sala e, ao realizar uma atividade de competências musicais, percebi que as crianças demonstravam interesse, pedindo a repetição da atividade.

Na **área do tapete** é realizado o tempo de acolhimento, em que realizam uma conversa informal com a equipa de sala, cantam a canção da manhã e decidem o que irão fazer ao longo do dia, bem como para que local desejam, antecipadamente, ir brincar. Também o utilizam durante a utilização da área dos blocos.

A **área da natureza**, que se foi construindo ao longo do tempo, é uma área que oferece às crianças liberdade e relaxamento, ajudando-as a conectarem-se com elas próprias. Inicialmente foi colocada uma caixa com água, mas nem sempre corria da melhor forma e a ED retirou-a por não ser possível existir controlo sobre a mesma. As crianças exploram a areia, introduzindo outros objetos na mesma, bem como utilizam os objetos da natureza até para fazerem colagens.

De acordo com Sylwester (1995), as múltiplas inteligências são socialmente fundamentadas e inter-relacionadas: intrapessoal, interpessoal, verbal, artística, musical, lógica, espacial, naturalista e corporal. Portanto, o/a educador/a deve procurar desenvolver um conjunto de áreas que promovam a melhoria do desempenho das crianças. Todas áreas, que anteriormente caracterizei, dispõem de

um conjunto de materiais diversificados e ricos, apoiando as escolhas, explorações e descobertas das crianças, criando condições para que a criança “aprenda a aprender” (Portugal, 2000).

O recreio abarca dimensões aceitáveis, para a permanência das crianças, sendo a construção realizada em parceria com a Leroy Merlin. Ainda que o exterior seja *amplo*, os escassos elementos da natureza transformam-se em registos num panorama que é dominado por um pavimento coberto de borracha cautchu e cimento e nele subsistem três equipamentos lúdicos.

Os dois parques infantis possuem uma estrutura com colunas de madeira plástica revestida com acabamento de Polipropileno e Polietileno. Um deles entre 1 a 2 metros e o outro entre 2 a 3 metros. Contêm um escorrega revestido com pintura eletrostática a pó. Apresentam uma torre principal e uma plataforma com acesso ao escorrega reto, num deles contem uma “ponte” que se atravessa a partir de cordas. Este último, contem, igualmente, duas rampas, uma para escalada e outra com cordas, incorporando, em baixo, um jogo do galo e duas barras de aço inox redondas com argolas de várias cores que se podem mover de um lado ao outro.

Por conseguinte, no centro do espaço exterior, encontra-se uma caixa de areia revestida por madeira de pinho quadrada com duas tampas de correr, bem como se encontram duas casas de brincar, estáveis, em madeira de pinho maciço. Junto de um dos parques encontram-se dois animais com mola em HPL. Todo o espaço exterior conta, ainda, com duas mini árvores, triciclos, bolas e pneus.

Nesta linha de pensamento, este tem materiais diversificados que respondem às necessidades de movimento, descoberta, exploração e descontração, permitindo à criança desenvolver a sua capacidade de observação, de coordenação motora, de socialização, de sensações e de autonomia. Estes materiais cumprem as medidas de segurança legalmente exigidas, sendo *sólido, estável, de fácil limpeza e conservação*, e respeitando a idade mínima aconselhável (PE, 2018).

Segundo Silva et al. (2016), o espaço exterior é, de facto, um lugar privilegiado, que deve ser aproveitado com todas as suas potencialidades por qualquer educador/a, pois “possui características específicas que dificilmente podem ser recriadas no interior” (Bento, 2016, p. 90). É neste espaço que acontecem frequentemente e de forma espontânea e enriquecedora atividades da iniciativa das crianças de forma livre, visto que, ao brincarem, “têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais” (p. 27),

permitindo “desenvolver competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, que se revelam fundamentais para a vida adulta” (Bento, 2015, p. 130).

2.5.2 O tempo que se dissolve por entre os dedos – O Tempo

A partir da rotina, a criança tem a possibilidade de antecipar o que vai acontecer, a sequência dos diferentes momentos e um grande sentido de controlo sobre aquilo que faz no seu dia a dia (PE, 2018). A consciencialização dos vários momentos da rotina cria oportunidades à criança de se tornar mais autónoma, proporcionando-lhe sentimentos de maior segurança e confiança.

A organização do tempo é uma das dimensões a ter em conta no processo de organização do ambiente educativo, isto é, o tempo é de cada criança, do grupo e da equipa educativa, pelo que é crucial a participação das crianças nesta organização temporal (estruturada e flexível). Torna-se necessário criar momentos que se repitam com regularidade para que a criança os adquira progressivamente, o que requer um planeamento da rotina diária, de acordo com o planeamento do tempo semanal, mensal e anua. Assim, a presença de uma rotina diária e a existência de um ambiente físico organizado permite que se responda aos múltiplos interesses das crianças (Silva et al., 2016).

Poderá, de seguida, observar-se a rotina estabelecida na sala 9, em que se potenciam uma sequência de momentos planeados que se repetem todos os dias.

O **tempo de chegada** diz respeito à chegada das crianças, cujo acolhimento é feito na sala a partir das 9h00. Antes dessa hora, as crianças são recebidas na sala polivalente ou no recreio, instituindo-se os primeiros contactos do dia entre a equipa educativa, a criança e outras crianças. Devido à pandemia, as famílias não podem levar as crianças às salas, sendo estas recebidas na receção.

No **tempo de escolha livre**, entre as 9h e as 9h30, as crianças tomam iniciativa para ir brincar numa área e os adultos da sala consentem essa escolha a partir da comunicação.

O **tempo do quadro das mensagens e da refeição ligeira**, que acontece por volta das 9h30 até às 10h, em que as crianças se sentam no tapete e falam sobre assuntos do interesse do grupo. A ED apresenta-lhes uma folha A3 preenchida, previamente, com toda a informação detalhada relativamente à data, ao tempo e às atividades. É neste instante que cantam a canção do “bom dia” e que se

realiza a refeição ligeira (beber água e comer fruta). Este momento vai para além da satisfação das necessidades básicas, pois proporciona a exploração de novos sabores, cheiros, texturas, desenvolvem a iniciativa, autonomia e interações sociais (convívio). Para encerrar a reunião coletiva, as crianças escolhem para onde desejam ir brincar e o que fazer. No final, por volta das 11h revêm e refletem o que fizeram em grande grupo, no tapete - **Tempo de Planear/Fazer/Rever**.

No tempo que se segue, entre as 10h e as 10h45, o **Tempo de Grupo (variável)**, realizam-se propostas pedagógicas, orientados pela ED, e que, na maioria das vezes, ocorrem em pequeno grupo. Altura em que o grupo de crianças faz a exploração de materiais e contacta com histórias ou jogos, previamente planeados pela equipa. Em simultâneo, dá-se o **Tempo de brincar** em que as crianças tomam o espaço-tempo em tempo de contraordem e de fuga (Ferreira, 2004), em que o “brincar não é só jogar com brinquedos” (Neto, 2015, p.2), em que o faz de conta ganha protagonismo.

O tempo de exterior é frequentemente adiado em consequência do Tempo de Planear/Fazer/Rever e da colocação dos catres. É no **Tempo de Exterior (variável)**, entre as 11h e as 11h30, que as crianças participam em atividades lúdicas e fisicamente ativas, apropriando-se de regras de convivência e explorando materiais que de outra forma não seria possível, desenvolvendo uma grande diversidade de experiências individuais ou em interação social e resolvem problemas. Desde a pandemia que este tempo foi minuciosamente organizado para que não existisse contacto com outras salas, sendo um tempo muito reduzido de exterior.

Ao meio-dia é marcado o **Tempo de Refeição (variável)** que acontece na sala de atividades ou, quando está bom tempo, no exterior, o que acarreta a movimentação de mesas e cadeiras para este local. As mesas estão dispostas de forma que as crianças possam ter contacto visual entre todas, não tendo lugares definidos, podendo cada uma escolher onde se quer sentar. Este, por vezes, costuma ser um momento de pressão para algumas crianças por não respeitar os ritmos de cada uma, devido aos horários a ser cumpridos para que não se encontrem com crianças das outras salas na casa de banho após a refeição.

No **Tempo de Repouso (variável)**, por volta do 12h40, todas as crianças da sala 9 dormem à exceção da criança com NEE que vai brincar para o exterior com as crianças da sala 7 e 8 (finalistas), a pedido da família que explica que se torna difícil para o S dormir à noite quando dorme à tarde. As crianças que vão acordando

dirigem-se à casa de banho, voltando para as suas camas, aguardando que chegue às 15h para começarem a arrumar os seus lençóis até ordem da ED para empilharem os catres num compartimento fora da sala. As crianças que terminam a tarefa podem sentar-se à mesa a explorar livros ou a brincar com legos. Depois de arrumada a sala, seguem para o espaço exterior das 15h30 às 16h.

Finalmente, é de referir que os **Tempos de Cuidados Pessoais** são variáveis, ocorrendo em alguns momentos do dia e, muitas vezes, a pedido das crianças, bem como os **Tempos de Transição**, momentos em que experimentam uma ou mais mudanças de atividade, de local, de adultos ou de pares, que acontecem normalmente para os espaços comuns: recreio, polivalente e casa de banho. Decidi criar uma tabela de um dia típico na sala 9 que me apoiou em toda a minha prática (cf. Anexo G).

Tendo em conta a observação realizada e considerando o planeamento da rotina, marcado pelo modelo *HighScope*, *consistente* e *flexível*, é oferecido um ambiente *estável*, permitindo que a criança se aproprie do fluir de acontecimentos, centrado nas suas necessidades e interesses (Post & Hohmann, 2007). Assim, a criança torna-se progressivamente autónoma e consciente ao longo do dia (Cardona 1992; Oliveira-Formosinho, 1998), já que começa a dominar a sequência destes acontecimentos, tornando-se cada vez mais independente. Ainda que haja, neste contexto, crianças que necessitem de apoio para o seguimento da rotina, na sua maioria, demonstram reconhecê-la.

Para finalizar, verifica-se que o tempo de brincar e o tempo de exploração livre predominam em comparação com os momentos que se destinam a propostas pedagógicas, ainda que, por vezes, se note que existe alguma pressão para que estas realizem as atividades.

3. Agora que já atravessei as
portas, o que desejo alcançar? -
Análise reflexiva da intervenção
em JI

| | ' ' | | ' '

Neste terceiro capítulo, evidencio e esclareço as minhas intencionalidades educativas que apoiaram e fundamentaram todo o processo de intervenção, orientado pela caracterização apresentada no capítulo anterior.

Transportei-me até ao contexto com o pensamento de que a análise reflexiva da intervenção deve ser contínua, numa perspetiva formativa, como forma de ir moldando a minha prática pedagógica e adaptar as minhas ações ao contexto, aos atores sociais e às realidades inscritas.

Para a estruturação deste percurso, o PE (2018) e o PCS (2020/2021) apresentaram-se como documentos orientadores, dado que estipulei as minhas intenções de maneira que se nivelassem com as intenções da equipa de sala e de toda a organização, ponderando os objetivos e estratégias das mesmas.

3.1 Da intenção à ação, três eixos de intervenção - Intenções para a ação pedagógica

O/a educador/a encontra-se constantemente em transformação, pelo que deve adequar a sua prática às atuais capacidades e necessidades das crianças (Portugal, 2008). Para implementar as suas intenções terá de recorrer ao processo reflexivo. Arrisco-me, então, a ir mais além e evidenciar a importância de centralizar a minha ação pedagógica nos três principais eixos de intervenção, as crianças, as famílias e a equipa educativa.

Procurei considerar todos os atores sociais sem exclusões e sem competir contra eles, aceitando as iniciativas dos primeiros em relação a mim, pois só assim conseguirei, ao longo de toda a minha profissão, iniciar uma relação na base da confiança, para aceder à sua cultura (Ferreira, 2010).

Como a intencionalidade do processo educativo tende a determinar as minhas ações, gerou-se uma reflexão sobre "as finalidades e sentidos das práticas pedagógicas e os modos como [organizo a minha] ação" (Silva et al., 2016, p. 5).

As minhas intenções passaram por diferentes etapas interligadas entre si e que corroboraram a ideia de Portugal (2008), sendo elas a *Observação*, o *Planeamento*, a *Ação* e a *Avaliação*. Foi, então, possível construir um ciclo interativo a partir de um olhar crítico e reflexivo, essencial "para desvelarmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, afetividade e sem

constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional” (Júnior, 2010, p. 581).

Projeto uma pedagogia estruturada, diferenciada e participativa, organizando intencionalmente todo o processo pedagógico. Este cuidar ético e esta preocupação constante em atentar aos cuidados base das crianças, principalmente, na relação pedagógica do *educuidar* (Dias, 2012), tiveram em atenção o bem-estar social, físico e pessoal dos intervenientes, sentindo a necessidade de organizar as minhas em torno de todos.

Assumo que o meu papel como educadora-estagiária se caracterizou pelo empenho em instituir uma analogia entre as minhas intenções e a caracterização para a ação, procurando ajustá-la a todos os intervenientes e recursos educativos. São, portanto, uma orientação para a prática pedagógica, garantindo a coerência no processo de ensino” (Rosa & Silva, 2010, p. 50), delineando objetivos que, através de propostas e estratégias pedagógicas, ambicionei alcançar.

Explicito, em seguida, as minhas intencionalidades para cada um dos eixos de intervenção, esclarecendo de que forma perspetivei dar resposta às intenções gerais definidas para a ação.

3.1.1 Ao escutar e brincar com as crianças definem-se intenções

Desde cedo, enquanto educadora-estagiária, delineei que as minhas intenções para com o grupo teriam como base o seu desenvolvimento nos vários domínios cognitivo, físico, social e emocional (Portugal, 2008), com base na comunicação, na empatia e na interação, atendendo a um todo intrinsecamente relacionado.

Patenteei o papel decisivo da linguagem e da afetividade, como meio de ligação fundamental para uma interação positiva e conseqüente desenvolvimento da criança. Privilegiei, igualmente, a autonomia, sendo este o principal indicador de avaliação, sem abandonar a ideia de que cada criança só pode ser comparável consigo mesma, não com os outros, respeitando a heterogeneidade do grupo e organizando o contexto envolvente nesse sentido (Portugal, 2008).

Será, então fundamental **respeitar as individualidades e os ritmos de cada criança**, considerando as suas particularidades e progressos, reconhecendo que, para isso, é necessário criar um clima afetivo, de proximidade e segurança, fulcrais em todo o processo, **patenteando uma diferenciação da intervenção pedagógica**,

nas interações, nos cuidados e nas rotinas, sem menosprezar que cada uma “tem uma relação diferente com o saber, diferentes interesses (...) e o seu ritmo próprio de aprendizagem” (Santana, 2009, p. 30). É ainda de sublinhar que o respeito pela individualidade e o ritmo de cada criança necessita de ser (re)pensado, dada dificuldade em concretizá-lo, devido às rotinas estabelecidas no espaço-tempo do JI.

Ainda relativamente à intencionalidade de individualizar a intervenção e envolver as crianças nas coisas que lhes dizem respeito (Portugal, 2000), há-que enfatizar a ideia de que é indispensável **articular este foco individual com o foco no grupo**, sentindo que esta última se tornou uma das minhas dificuldades iniciais e que penso ter sido significativamente superada, amparada pela segurança de estarem presentes a equipa de sala.

Dado que se trata de um grupo com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, mas que, por vezes, a linguagem não-verbal ainda assume grande expressão, facilmente se poderia colocar em causa a participação dessas crianças. Não obstante, tornou-se crucial **valorizar as suas diversas maneiras de participação, envolvendo-as no seu processo, a partir das suas motivações e interesses**, como uma condição indiscutível. Isto é, principiei a criança como parte integrante do seu percurso, de forma que “[aprendi] a não subestimar as formas de comunicação únicas de cada criança e ensinar-lhes a [minha]” (Portugal, 2000, p.95), em que “a negociação e a concertação entre adultos e crianças” (Tomás & Gama, 2011, p. 3) se demonstrou fulcral.

Sendo um grupo heterogéneo e apercebendo-me, desde cedo, que existe um sentido de proteção e cuidado entre as mesmas, compreendi que poderia fomentar a interação entre pares e a entreaajuda, como estratégias fundamentais no sentido de **desenvolver competências de autonomia e de responsabilidade**. Nesta minha intenção-ação, tencionei gerir certos comportamentos “desafiantes”, transmitir às crianças a minha crença nas suas competências, de forma que também elas olhassem para si e para os seus pares como seres competentes e merecedores de respeito.

Desta forma, enquanto mediadora, tive o intuito de **“ativar a construção do pensamento crítico”** (Marchão, 2016), que, apesar da escassa participação das crianças por não estarem familiarizadas com a MTP, deram sinais de emersão com o desenvolver do processo, observável nos momentos em que privilegiava “interacções verbais centradas no questionamento dialógico positivo” (Marchão.2016, p.56), ao

restituir às crianças questões que me eram colocadas. Ainda que nem sempre tenha ocorrido como eu ambicionava, tentei potenciar situações de interação, partilha, cooperação e respeito em situações que despoletavam o confronto de ideias, a argumentação e a negociação.

Outra conceção que tenho desta minha intencionalidade resume-se ao brincar, de forma a **Garantir espaços e tempos para a brincadeira** nem sempre foi fácil de cumprir, devido à ordem institucional adulta (Ferreira, 2004). Quando existiam oportunidades, envolvia-me de tal forma na brincadeira com as crianças que mergulhava nesse “mar” de seriedade, sentido, por vezes, necessidade de voltar ao “mundo real” para colocar o meu foco no grupo.

A nossa identidade profissional e individual contribui para o crescimento pessoal de cada criança, existindo sempre muito de nós nos/as educadores/as que somos. Assim, a partir da identidade e da criação de uma relação próxima, conseguimos conhecer o outro, e, portanto, pretendi **estabelecer uma relação baseada no afeto e na segurança**, muito a partir da empatia, do suporte e da comunicação, dado que “a afetividade constitui o impulso motor da vida (...) e desempenha um papel tão importante quer para o próprio indivíduo quer para a sua relação com os outros” (p. 63). Os afetos tornaram-se a base para o impulsionamento do desenvolvimento intelectual e social das crianças (Brazelton & Greenspan, 2009), dando-lhes confiança para agir e serem elas próprias sem barreiras.

Como na sala 9 existem bastantes conflitos, conduzindo à necessidade de gestão de emoções e desenvolvimento das competências sociais, outra das minhas intencionalidades e, das mais significativas para este grupo, é a ideia de **fomentar a socialização, a cooperação e a partilha entre as crianças**. Enquanto educadora, demonstrei “atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça (...) [contribuindo] para que as crianças [reconhecessem] a importância desses valores e se [apropriassem] deles” (Silva et al., 2016, p.33).

Em conclusão, existem diversas vantagens na organização de um grupo heterogéneo, uma vez que a diferença entre idades acaba por influenciá-los de forma positiva. Assim, na definição das minhas intenções pedagógicas afiancei sempre que uma prática de excelência teria de compreender um ambiente lúdico e de “aprendizagem estimulante, atividades escolhidas pelas crianças e um acompanhamento por parte de um educador” (Portugal, 2009, p. 13), sem interferir na sua liberdade de escolha, nem no seu pensamento.

3.1.2 As famílias... na descoberta partilhada de possíveis significados

Para a realização deste relatório, que acaba por delinear e apresentar as principais características da minha identidade profissional, tornou-se fundamental o meu contributo, enquanto profissional, para se aprofundar o desenvolvimento da parentalidade e a complexidade dos fatores psicodinâmicos que estão subjacentes na relação escola–família.

Partindo da suposição de que as famílias se assinalam como os primeiros e principais atores na vida das crianças e que devem participar no processo educativo, tornou-se crucial **promover uma relação de cooperação assente na comunicação e nos contactos informais e diários**, ainda que durante a maior parte do tempo da PPS não me tenha sido possível este contacto direto com as famílias devido à pandemia. Tentei, a partir da ED, estar a par de todos os assuntos que importam, pois conforme Coelho (2013), “a comunicação com os pais é sempre considerada um factor essencial ao desenvolvimento de práticas educativas de qualidade” (p. 298), considerando a família e a sua cultura na ação educativa.

Ao mesmo tempo que as famílias e os/as educadores/as aprendem acerca das crianças e sobre si próprios, cada criança beneficia das relações que se estão a desenvolver entre os adultos (Bove, 1999), tomando-se importante **valorizar o papel da família e a ligação que deve ser realizada com a mesma**. Para isso, empenhei-me em conhecer as famílias e tirar o maior partido possível do conhecimento que estas tinham sobre as crianças, trocando observações e procurando proporcionar consistência entre as experiências em casa e longe de casa.

Se estas parcerias com as famílias se caracterizam, a meu ver, pela confiança e respeito mútuos e abarcam um constante dar-e-receber, em que todos os envolvidos têm um interesse comum e promissor (Post & Hohmann, 2007), tornou-se crucial **partilhar com as famílias acontecimentos e experiências do dia a dia** que, de certa forma, aproximam as famílias das aquisições, vitórias e vivências das crianças, transpondo um ambiente emocional seguro e previsível tanto para os adultos como para as crianças. A troca de informação específica sobre ações, sentimentos, preferências, interesses e capacidades da criança revelaram-se cruciais no processo.

Em todos os instantes, estive consciente da distinção entre apoiar as famílias e competir com as mesmas, do quão importante seria **evitar preconceitos e juízos de valor que me fizessem contemplar as famílias de modo precipitado e incorreto.**

Para terminar, outra das grandes intencionalidades que conduziu a minha atitude para com as famílias foi a prontidão em **escutar e acolher as famílias calorosamente e com disponibilidade.** Esta comunicação aberta levou-me a expressar os meus sentimentos e pensamentos com clareza de forma amável, gentil e pensada, sem abandonar, em nenhum momento, a ideia de que, por vezes, são as famílias que necessitam de segurança, afeto e compreensão, estabelecendo um processo de inscrição centrado nelas (Post & Hohmann, 2007).

Se cada criança é um ser único, as famílias carecem de uma individualização na maneira como são tratadas e como se instituem estas relações. Como tal, e apesar dos constrangimentos e desafios que se colocaram neste eixo de intervenção, tentei nunca desistir de as incluir, procurando encontrar novas soluções e respostas “de uma forma integradora e global” (Reis, 2008, p.77), para que permitisse a continuidade entre os valores e as culturas das famílias.

3.1.3 Agora que já faço parte da equipa educativa... quais as minhas intenções para a ação?

A base da aprendizagem e desenvolvimento da criança é um esforço consciente de toda a equipa educativa no intuito de promover o sentimento de pertença a um grupo de crianças e a outro que abrange um todo bem maior - a organização socioeducativa (Lewis, Schaps & Watson, 1996).

Creio que, se toda a equipa participar no planeamento, ação e avaliação do grupo, naturalmente, serão alcançadas as intencionalidades educativas. A partir do contributo de cada um, são descortinadas todas as questões e ter-se-á uma melhor perspetiva global, visto que, simultaneamente, os/as próprios/as educadores/as beneficiam em participar num trabalho contínuo em equipa (Post & Hohmann, 2007), instaurando-se a comunidade.

Assume-se, desta forma, que o planeamento e a avaliação são um processo participado em que os diversos agentes educativos deverão estar envolvidos. Estes processos interativos envolvem-se numa estreita relação de interdependência

(Sanchez, 2003), em que a aprendizagem pela ação “implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 130).

Partindo das ideias supracitadas, uma das minhas grandes intencionalidades foi **conhecer os profissionais, os seus pontos de vista e os seus “olhares”**, para que, aos poucos, me conseguisse **integrar na dinâmica da equipa educativa** e, posteriormente, criar uma dialética pedagógica. Com esta intencionalidade pretendi, essencialmente, priorizar o respeito pelos princípios de cada profissional e focalizar-me na qualidade das relações, de modo a cooperar numa reflexão sobre o processo educativo, num ambiente de entreajuda.

Brazelton e Greenspan (2009) afirmam que as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças começam com o afeto e este afeto tem de partir de uma boa relação entre a equipa. Assim, na minha prática tornou-se importante **estabelecer uma relação positiva a partir da modelação de interações respeitadoras**, de acordo com os valores e crenças dos mesmos. Isto permitiu promover relações mais afetuosas em sala, já que “trabalhar colaborativamente permite, pois, ensinar mais e melhor” (Roldão, 2007, p. 28). tornando o ambiente reciprocamente seguro e atencioso. Desta forma, as crianças também se sentiam confortáveis para arriscar e avançarem sem desconfortos adversos. O facto de a pandemia ter trazido o período de confinamento e alguns isolamentos fez com que esta relação entre mim e a equipa, por vezes, não acontecesse.

Por fim, tornou-se fundamental **tomar uma atitude de contínua disponibilidade para com a equipa e colaborar nas várias propostas pedagógicas**, fomentando, desta forma, a partilha de conhecimentos e estratégias, demonstrando, igualmente, às crianças mútuo apoio, coordenação e organização pedagógica. Trabalhar cooperativamente tornou-se crucial para a qualidade do ambiente educativo e para a construção mútua de novas aprendizagens, fundamentando as minhas perspetivas sem nunca colocar em causa as perspetivas dos restantes profissionais.

3.2 Observar, questionar, refletir e planejar para uma práxis de avaliação formativa – Processos de avaliação

Se o “próprio estudo estrutura a investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 83), fazendo com que o trabalho que se desenvolve em JI se apoie “na perspectiva e interesse das crianças e [na focalização das] respostas às necessidades, à curiosidade e ainda às experiências do dia-a-dia” (p. 32), uma investigação conduz-se, igualmente, a partir de uma organização coesa e coerente.

Nesta linha de pensamento e seguindo a ideia de Silva et al. (2016), deverão subsistir, em toda a prática profissional, “ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual” (Silva et al., 2016), que requer que se *observe, registe, documente, planeie e avalie*. Estas etapas interligam-se e objetivam-se a partir de estratégias de comunicação, de forma a promover um envolvimento profundo e facilitador nos variados contextos de vida das crianças.

Só a partir de uma avaliação holística, que abranja recursos humanos e materiais, espaços e tempos e as distintas relações entre os atores educativos, é que se consegue desenvolver e promover a concretização das intencionalidades a que nos desafiamos. É por meio desta que se recolhe informações que “permitam reformular as suas intervenções, podendo esta ter vários tipos de incidência, consoante as diferentes áreas de atuação” (Cardona, 2007, p.10).

A **avaliação** que realizei coesa, integrante e gradual, assentou num combo de pressuposições para que se construísse um ambiente estimulante e promotor de aprendizagens significativas e diversificadas para todos, bem como um correto planeamento da rotina pedagógica “de acordo com os interesses e ritmos das crianças” (Cardona, 1992, p. 9), ou seja, adequada ao grupo. É importante referir que, relativamente às crianças, esta avaliação seguiu as linhas estruturantes do modelo *High/Scope*, a partir do COR, realizadas pela ED e partilhadas comigo.

Primeiramente, cismo numa **avaliação que se centra nos processos mais do que nos resultados**, com o intuito de analisar uma evolução que é gradual.

Por consequência, reputo uma **avaliação focalizada nas competências manifestadas e adquiridas**, uma *avaliação das conquistas* em oposição aos olhares que constatarem o que a criança ainda não é capaz de fazer, valorizando as suas realizações e aquisições, a partir do nível de desempenho. Ao reconhecer e

considerar as suas conquistas estarei a encorajá-las e a reforçar os seus comportamentos, atitude esta fundamental para a continuidade do progresso das crianças, contrariando a negatividade constituinte (Sarmiento, 2005).

Tencionei construir **uma avaliação que reconhecesse o percurso de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança comparando-a somente consigo própria**, considerando a criança como única e um ser ímpar. Ponderei os inúmeros fatores que contribuem para esta evolução, respeitando a heterogeneidade do grupo e organizando o contexto envolvente nesse sentido (Portugal, 2008).

Objetivei **promover uma avaliação participada**, dentro das práticas presentes em sala, ao invés de uma avaliação unilateral, recorrendo aos vários atores educativos que engrandecem não só a avaliação da criança como do próprio ambiente educativo.

Projetei e aprimorei a minha **avaliação em diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados**, admitindo que a diversificação sustenta uma visão mais próxima da realidade, aquando da recolha de dados, elaborando o seu cruzamento.

Nesta linha de raciocínio, concedi hegemonia à **observação**, nomeando esta como uma técnica de qualidade através da qual pude documentar esta experiência em profundidade nas suas diferentes dimensões.

Durante o processo de recolha de dados, perfilhando um carácter contínuo e processual, numa perspetiva formativa de natureza qualitativa e contextualizada (Sanches, 2003), salientou-se o papel fulcral de **registar** o que se observa, já que é “a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 2008, p. 29).

Assim, pretendi compreender o que as crianças são, o que fazem, dizem e como interagem, reagem e aprendem diante de situações. Esta observação permitiu-me conhecê-las, reconhecer os seus interesses e necessidades e relacionar-me com elas, tornando-se uma estratégia crucial na recolha de informação, sem me cingir às impressões que fui obtendo no contacto diário. O registo possibilitou contextualizar o que fora observado, situando essas informações no tempo, permitindo-me distanciar da minha prática através da reflexão. Estes registos diários, observaram-se a partir de NC e de metodologias visuais (fotografias, áudios e vídeos), que suportaram as reflexões semanais, como, também, a avaliação das propostas implementadas. É importante referir ainda que, esta metodologia visual transpareceu um notável destaque na avaliação do projeto implementado com as crianças a partir da MTP,

viabilizando, inclusive, a montagem final de uma coletânea de fotografias e áudio de todo o processo.

Saber avaliar tornou-se uma questão com indubitável interesse ao longo da minha prática, dado que me levou a aprender a (re)conhecer a criança e as suas particularidades, bem como da sua família e da sua forma de viver.

Importa salientar que “a avaliação [se] apresenta como um processo de obtenção de informação, de formulação de juízos e de tomadas de decisões” (Sanches, 2003, p. 112). Assim, centrei-me “na **documentação** do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos” (Silva et al., 2016, p.15), com o objetivo intrínseco de interpretar todo o processo educativo e caracterizar situações da minha realidade pedagógica.

Com este *instrumento projetual* (Sanches, 2003), envolvi-me nos processos cognitivos das crianças e serviu para colocar em prática processos de avaliação e de autoavaliação do processo educativo, muitas vezes afixado nas paredes da sala 9 e nos corredores, ajudando as crianças a terem, também, perceção do seu processo de desenvolvimento, tornando possível que as famílias, já no final da PPS, acompanhassem a descoberta partilhada de possíveis significados (Malavasi & Zoccatelli, s.d.).

Posteriormente à observação, registo e documentação, sucedeu-se o **planeamento** em que refleti sobre as minhas intencionalidades educativas para encontrar formas de as adaptar ao grupo, bem como antecipei experiências e situações de aprendizagem e desenvolvimento, organizando todos os recursos necessários para a sua concretização.

Com efeito, tentei que as atividades orientadas fossem ao encontro dos interesses e necessidades do grupo, em que a criança se tomou um elemento ativo e sujeito e agente do seu processo educativo, bem como troquei ideias com a ED para um reajustamento e para que se integrassem no plano de trabalho. O planeamento foi produzido à priori e na rotina diária de forma que existisse uma linha condutora que transmitisse uma continuidade dos conteúdos, através da mobilização de estratégias adequadas à ação.

É de referir que, na reunião de conselho era feita uma reflexão em grande grupo para declaramos os acontecimentos da semana e as situações/attitudes a melhorar, consciencializando-se dos vários momentos passados. Posso afirmar que

dei voz às crianças (Tomás, 2007a) para se expressarem e definirem os objetivos a alcançar.

Em conclusão, a concretização do portefólio individual da criança deu-se como uma das maiores dificuldades, por um lado, porque, a meio da PPS, a criança seguiu para outra organização socioeducativo e, por outro, devido à pandemia que não me permitiu ver ambas as crianças, com as quais o iniciei, por longos períodos de tempo. Ainda assim, este foi realizado numa ação partilhada com as crianças e a família, demonstrando-se uma ferramenta centrada na criança e na valorização dos seus progressos. A própria criança autoavalia-se, acompanha o seu processo de evolução e trabalha a sua capacidade de reflexão (Gaspar & Silva, 2010).

3.2.1. Planificar com as crianças num percurso partilhado - Planificações

A planificação, como um ato pensado e refletido (Quaresma, 2018), só se torna significativa se for baseada numa avaliação sistemática que só é benéfica se influenciar a planificação da ação e a sua concretização (Silva et al., 2016). Estas componentes tornam-se interdependentes em todo o processo, como aspetos fulcrais para o exercício da profissão.

Para as planificações defini estratégias que promovessem e facilitassem a articulação entre os diversos contextos de vida de cada criança. Tendo por base os aspetos emergentes do currículo, a planificação serviu para estruturar e dar sentido ao conjunto de objetivos, procedimentos e ações que defini. Isto implicou uma reflexão sobre as minhas “intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.15).

Ao longo da PPS, planifiquei um conjunto de atividades (cf. Anexo A, pp. 132-156), discutidas com a ED para que fossem integradas no plano de atividades já existente, indo ao encontro dos interesses, necessidades e o grau de desenvolvimento das crianças, bem como tencionei que estas fossem partilhadas com as famílias.

Importa referir que, algumas planificações se referem projeto “*Porque é que as gaivotas comem plástico?*” que partiu do questionamento e curiosidade das crianças, sendo planeadas uma panóplia de atividades, assentes na MTP.

Todas as planificações, além de serem flexíveis (Zabalza, 1992), seguiram uma estrutura que esclarecia: **(i)** dia em que ocorreu a atividade; **(ii)** denominação da atividade; **(iii)** proposta educativa; **(iv)** intencionalidades educativas; **(v)** organização

do espaço e do grupo; **(vi)** materiais utilizados; **(vii)** recursos humanos; **(viii)** estratégias adotadas; **(ix)** indicadores de avaliação; **(x)** reflexão da atividade; e **(xi)** Registos fotográficos. No seu total foram desenvolvidas 13 atividades com o grupo, em sala, e 4 atividades, em conjunto com a ED, online, no tempo de confinamento, em que se pretendeu abarcar os vários domínios das áreas de conteúdo definidas nas OCEPE.

3.2.2. Avaliar cada uma e todas as crianças - Avaliação aprofundada de uma criança

O currículo institui o processo de ensino/aprendizagem e o seu desenvolvimento, resultante da avaliação educacional (Oliveira-Formosinho, 1998). Esta caracteriza-se como componente integrada do currículo, que abarca momentos de reflexão e decisão sobre a ação educativa. Para a construção e gestão de um currículo promotor do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, com identidade holística e transdisciplinar (Roldão, 1999), é essencial refletir sobre as diferentes dimensões presentes no processo educativo.

Portugal (2012) afirma que a avaliação deve ser tida pelo/as educadores/as como “o motor de aperfeiçoamento do seu trabalho pedagógico” (p. 235), em que *olhar* a criança significa olhar para um cidadão que, desde o início, é parte integrante de um todo, o grupo.

Comparar a criança consigo própria será analisar a evolução do seu desenvolvimento e aprendizagem ao longo do tempo, permitindo tomar consciência das minhas conceções subjacentes à intervenção e à forma como estas se concretizam na ação, fundamentando as razões da minha ação (Silva, et al., 2016). Assim, estarei a valorizar as suas diversas formas de aprender e a sua transformação enquanto indivíduo, reconhecendo, ainda, o potencial que se manifesta menos.

Na prossecução dos princípios apresentados, tentei realizar a avaliação de uma criança, que se transpôs na construção de um portefólio do desenvolvimento e aprendizagem (cf. Anexo H), em que foram identificadas e detalhadas atitudes/comportamentos em episódios iniciados pela própria, bem como outras situações eleitas pela mesma, na sua interação com materiais, com adultos/as e com outras crianças.

Utilizei o verbo *tentar* para expor os vários constrangimentos durante a concretização do mesmo. A criança com quem, inicialmente, estava a concretizar o portefólio foi transferida para outra organização socioeducativa e ao iniciá-lo com outra criança, entrei em isolamento e, de seguida, entrámos em confinamento. A criança ficou, posteriormente, em isolamento, restando pouco tempo de prática para que concretizássemos o portefólio de forma coerente e respeitando os ritmos da criança.

O portefólio da criança, sendo um procedimento metodológico de avaliação que permite operacionalizar a avaliação formativa, contínua e sistemática (Gaspar & Silva, 2010), funcionou como uma prática alternativa de avaliação, “com o objectivo de demonstrar a aprendizagem e os progressos efectuados ao longo do tempo” (Parente, 2004, p.60). Assim, ao reunir e organizar informação relativamente à criança, decidi analisar o percurso da *Lina* (4 anos) para uma avaliação aprofundada para a aprendizagem.

Para esta avaliação, a criança realizou a seleção das suas obras, imagens e fotografias que pretendia que fizessem parte deste registo, acompanhadas por comentários da mesma e, também, registos e anotações dos adultos. Novamente se reconheceu o valor da sistematicidade dos registos de observação, “da selecção de evidências que documentam os progressos ao nível das aprendizagens e das realizações e de reflexões sobre as mesmas, visto que o portefólio objetiva contar a história das experiências, esforços, progressos e realizações de uma criança revelando as suas características únicas (Parente, 2004), tornando-se um exemplar autenticamente seu, genuíno e único.

4. A relação pedagógica: Uma
janela para o desenvolvimento
e aprendizagem das crianças -
A Investigação

| ' ' ' | ' ' ' |

4.1 O surgimento da problemática

Vou ter com o Chase e pergunto “*posso brincar contigo?*”, o Chase olha para os meus olhos, por segundos, e volta a fazer o que estava a fazer sem reagir à questão que lhe faço (excerto de NC 10/11, registo 32).

Nesta transcrição que nos encaminha para o segundo dia da PPS, pode constatar-se que, apesar da tentativa de estabelecer uma interação com o Chase, não obtive resposta da parte dele que, nos dias seguintes, se mostrava *desafiante, agressivo e agitado*, sendo algo que precocemente deteve a minha atenção. Para além desta criança, inicialmente, observei comportamentos em outras crianças que se repetiam e que declaravam a necessidade de intervir na área da Formação Pessoal e Social, área que, muitas vezes, se encontra adormecida nos dias de hoje.

Vou ter com o Popas e explico-lhe que não pode estar sempre a abrir a torneira da água por ficar todo molhado, ao que me responde: “*não*”. Fecho a torneira e afasto-o da torneira. O Popas diz “*não*” e volta a abrir a torneira (...) O Popas dirige-se para a área dos livros e começa a atirar os livros todos para o chão enquanto olha para mim (...) Ignoro o seu comportamento por segundos, enquanto limpo o lavatório. O Popas senta-se e pega num livro. Depois, levanta-se e começa a empoleirar-se em cima do móvel. Vou ter com ele e explico-lhe que não pode andar em cima dos móveis. O Popas diz “*não*”, coloco-o no chão e este volta a subir, escorrega e cai... olha para mim, começa a chorar (...) Vou ter com ele e digo: “*percebo que estejas chateado e que fizeste algumas coisas erradas, mas da próxima vez tenho a certeza de que vais pensar melhor no que estás a fazer. Queres ajuda para arrumar os livros?*”. Levanta a cabeça e abana-a para a frente e para trás (excerto de NC 11/11, registo 56).

Nesse instante, comecei a questionar-me sobre estes comportamentos, a razão do seu surgimento e como poderia, progressivamente, reagir e lidar com eles. Estive sempre ciente de nunca desrespeitar as crianças, tentando transmitir-lhes empatia, confiança e segurança, de forma a criar uma relação que, ao mesmo tempo, o grupo se desenvolvesse e aprendesse num ambiente securizante e me contemplassem como uma referência, com quem poderiam contar e expressar-se.

Estes comportamentos influenciavam não só os comportamentos de outras crianças, como o dos adultos, gerando um ambiente *pesado* e *stressante*. Assim, iniciei um processo de reflexão sobre a necessidade de gestão e controlo do grupo e de criar estratégias que promovessem a minha interação com as crianças, a partir da comunicação e do afeto, chegando ao âmago da questão: a relação. *Será que a relação pedagógica influencia a forma como as crianças lidam com as suas emoções? A relação pedagógica pode apoiá-los a desmistificar os seus conflitos interiores? Como posso diminuir estes comportamentos ditos desafiantes através da relação pedagógica? Como é que se garante um bom desenvolvimento e aprendizagem por meio de interação?*

Com estas dúvidas e interrogações (e outras), dei início à investigação em torno da **relação pedagógica**.

Como a problemática que decidi investigar em contexto de JI tem como objetivo **compreender de que forma a relação pedagógica influencia o desenvolvimento e aprendizagem das crianças**, tomou-se crucial, primeiramente, estipular algumas linhas orientadoras das principais questões que considerei pertinentes investigar junto da ED, pois “as questões iniciais de investigação orientam a procura sistemática de dados para extrair conclusões” (Meirinhos & Osório, 2010, p.56). Considerei, neste sentido, as seguintes questões: *Qual a influência da relação pedagógica na gestão de comportamentos, no controlo de emoções e na interação social?* e *Como pode o/ educador/a garantir um bom desenvolvimento e aprendizagem e diminuir os comportamentos “desafiantes” a partir da relação pedagógica?*

Percebi, de antemão, que era crucial escutar as vozes das crianças (Tomás, 2007a) e da equipa educativa, em especial, da ED e da psicóloga, na tentativa de encontrar respostas às minhas inquietações. Senti uma necessidade intrínseca de compreender o que as crianças sentiam e o que as atormentava, para, a partir daí, tentar compreendê-las e apoiá-las no seu percurso, partindo, claro, da caracterização e das intenções delineadas para a ação pedagógica.

Segui para a investigação com a consciência de que a relação pedagógica e as prováveis implicações que sobrevêm da maneira como esta é perspectivada são uma temática basilar na educação de infância, em que o sucesso da aprendizagem se fundamenta principalmente na forte relação afetiva (Siqueira, citado por Quintela, 2015). Desta forma, torna-se necessário (re)pensar as práticas e os desafios que se

colocam à ação pedagógica no que concerne a esta dimensão, pela importância em priorizar o respeito e a focalização na qualidade das relações que se estabelecem com a criança (Portugal, 2000).

Primeiramente, remeto para um outro excerto de NC que fortaleceu a minha reflexão sobre a importância da relação pedagógica e a necessidade de enveredar por este caminho investigativo, antes de seguir para a apresentação do corpus teórico que justifica e fundamenta a investigação:

O Mickey encontra-se a subir e a saltar para as camas e chamo-o, este ignora-me e o Chase começa a imitá-lo. Vou ter com ele e peço-lhe que pare e o Mickey diz “*não*” (...) Continua aos saltos, abraço-o e digo “*não estás nada calmo, só podes sair do meu abraço quando ficares mais calmo e fizeres o que te estou a pedir*”. O Mickey olha para mim, para e sorri. Digo “*gostava muito que fosses vestir o teu casaco e te sentasses perto da Lina até poderem ir para o recreio*”. O Mickey fá-lo e valorizo com um reforço positivo (excerto de NC 12/11, registo 71).

4.2 A relação pedagógica... um paradigma da atualidade – Revisão de Literatura

Ao abordarmos o conceito de relação pedagógica este remete-nos para o discurso e práticas dos adultos que, cada vez mais, o definem como uma relação assimétrica entre os atores da relação pedagógica (Stecanela, 2018). Senti, portanto, a necessidade de reconfigurar esta conceção de ofício do/a educador/a e ofício da criança que é praticado num exercício permanente de autoridade pedagógica, “até então alicerçada na tríade composta pelos elementos [educador-criança-conhecimento]” (p. 936).

Numa perspetiva contemporânea da relação pedagógica, o diálogo torna-se fundamental nesta tríade de elementos que interagem entre si (Stecanela, 2018; Quintela, 2015), dado ser um dos princípios característicos da pedagogia, pois como declarava Gama, a todos cabe o direito de falar (Quintela, 2015). Pode-se acrescentar, ainda, as dimensões temporais, comunicativas, espaciais, cognitivas e pessoais, sem a exclusão dos contextos sociais, culturais e históricos nos quais a relação pedagógica se desenvolve (Stecanela, 2018).

O diálogo torna-se, nesta linha de raciocínio, uma ação fundamental nas relações instituídas entre o/a educador/a e a criança, visto que concretiza a ligação entre o cognitivo e as ações concretas. É a partir da comunicação que o/a educador/a consegue “avaliar os conhecimentos adquiridos pelas crianças, compreender os seus receios, as suas necessidades e (...) reconhecer cada um num contexto particular e diferente” (Siqueira, citado por Quintela, 2015, p. 11).

Estas relações de interdependência demonstram que não existe docência sem discência, logo, educadores e crianças desempenham papéis essenciais na relação pedagógica. Neste sentido, a aprendizagem não ocorre sozinha como resultado de um ato inteiramente independente do ensino, consistindo uma das realizações da relação educativa (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009), determinante para o progresso e o sucesso da prática, visto que o processo educativo não está assente somente na aquisição de competências ou na construção de conhecimento (Quintela, 2015).

Denote-se que se dá uma dificuldade no domínio da relação pedagógica, dada a formação dispersa e pouco fundamentada oferecida aos docentes (Amado et al., 2009). Os mesmos autores constataam, ainda, que muitos profissionais, ao longo da carreira, têm dificuldade em superar questões no campo relacional, refletindo-se de forma negativa no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como no seu bem-estar e no seu sucesso futuro.

Se a chave para a aprendizagem e desenvolvimento reside na interação social, “envolvendo processos sociais de comunicação, ensino e aprendizagem” (Portugal, 2008, p. 37), é importante priorizar o respeito e a focalização na qualidade das relações que se estabelecem.

Aqui, o carácter integrador e a perspectiva da criança reconhecem-se como verdadeiras potencialidades, possibilitando a construção de uma relação de companheiros, que se traduz numa díade de atividade conjunta (Bronfenbrenner, citado por Portugal, 2000), em que o desenvolvimento deriva de “determinadas propriedades: reciprocidade, relação afectiva e equilíbrio de poder” (p. 90), isto é, depende essencialmente da criação de vínculos afetivos de qualidade (Quintela, 2015).

Senti, portanto, a necessidade de definir este conceito. Primeiramente, a relação pedagógica advém do estabelecimento de “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)” (Amado, 2005, p. 11). No seu sentido mais restrito, traduz-se no “contacto interpessoal” que se constrói, num espaço-tempo delineados no decurso do ato pedagógico, ou seja, num processo de ensino-aprendizagem entre o/a educador/a-criança-grupo e no resultado desse contacto (Estrela, 1992), de forma a atingirem objetivos educativos (Postic, 1990) que dependem de múltiplos fatores como as situações, as experiências e vivências, os trajetos de vida, as famílias, isto é, o seu contexto de vida.

Como as crianças são *eternos exploradores*, necessitam de confiar no apoio da família e de outros agentes educativos para despertarem a sua curiosidade e isto acontece a partir de interações responsivas que as permitam avançar.

Esta interação com adultos funciona como “combustível” emocional de que as crianças precisam para desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico (Post & Hohmann, 2007). Derivando, assim, de um permanente *input* linguístico, em que se assume a comunicação como a principal forma pela qual as crianças formam relações, regulam as interações com os outros e constroem o contacto interpessoal (Portugal, 2000).

Tendo em conta as ideias supracitadas, poder-se-á patentear, então, o papel decisivo da linguagem, enquanto instrumento de pensamento e de comunicação (Burner & Vygotsky, citados por Portugal, 2008), o que significa que todos os agentes educativos “desempenham um papel de grande relevo num desenvolvimento emocional saudável da criança e, portanto, na sua capacidade para aprender” (Spodek, citado por Quintela, 2015, p. 10).

Denham, Bassett e Zinsser (2012) garantem que, as crianças, por vezes, muito em função das suas limitações comunicacionais, se relacionam a partir das emoções, assumindo estas um papel crucial no seu desenvolvimento social. Quando a criança já consegue identificar, nomear e compreender as suas emoções, aumenta a sua consciência e sensibilidade em relação aos pensamentos e sentimentos dos outros. Assim, o/a educador/a deverá ser explícito/a e/ou modelar as suas ações e pensamentos, mostrando como este processo se faz (Brázio, 2013). Consequentemente, as relações e interações que constroem com os pares e com o adulto tornam-se mais positivas e reativas, com interações de maior sucesso (Denham et al., 2012).

É a partir deste autoconhecimento e da construção gradual e perceção emocional que a criança começa a reagir de forma mais adequada a determinada

situação, autorregulando as suas reações face ao comportamento do outro. Assim, Whitebread (citado por Portugal, 2008) resume os aspetos cruciais no desenvolvimento das crianças ao assumir que estas, para se desenvolver emocional e intelectualmente, “necessitam de amor e auto-estima, necessitam de se sentir emocionalmente seguras e de sentimento de controlo” (Portugal, 2008, p. 45).

Também os neurocientistas atentam para o facto de que, ao existir uma forte e segura vinculação com o agente educativo e uma adequada estimulação ergue-se uma função biologicamente protetora, imunizando a criança, de certo modo, contra os efeitos do stress (Portugal, 2008), nocivos ao bem-estar e à aprendizagem.

As emoções e os sentimentos têm um forte impacto na mente, constituindo as raízes da consciência (Damásio, citado por Amado et al., 2009), já que o cérebro necessita de desafio para ativar aprendizagem e emoções. Brazelton e Greenspan (citados por Lopes, 2014) corroboram esta ideia ao afirmarem 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. 18).

Ora, a palavra *relação* possui, a título de exemplo, sinónimos como contacto, conexão, afinidade, ligação, dependência, vínculo, ligada intimamente aos conceitos de proximidade e afetividade.

Urge, assim, a necessidade de abordar o conceito de afetividade que, apesar de polissémico, como Espinosa (citado por Amado et al., 2009) afirma, se alimenta de “cinco componentes: motivação, confiança em si, atitudes, emoções e atribuição causal” (p. 77), em que se privilegiam “as atitudes de respeito, de empatia, de abertura ao outro, e que se prendem com sentimentos (bem-estar subjectivo) e emoções (...) decorrentes de situações e contextos de interacção pedagógica em que aquelas atitudes prevalecem” (p. 77). A afetividade torna-se, então, uma característica da relação e vai-se construindo a partir de momentos e condições criadas pelo/a educador/a (Quintela, 2015).

A dimensão afetiva, na gestão do currículo, encontra-se correlacionada a categorias do comportamento verbal, como a proximidade e a recetividade, e do comportamento não verbal, verbalizações de incentivo, ajuda, feedback e elogio (Amado et al., 2009). Exemplo disso é que, num estudo a respeito de uma experiência de gestão personalizada do currículo, Gonçalves e Alarcão (citado por Amado et al.,

2009) concluem que: “chamar [a criança] a decidir é [chamá-la] a reflectir, a assumir responsabilidade pela sua decisão, ligando-se afectivamente a ela” (p. 79).

Parece evidente a existência de uma forte relação entre as aprendizagens das crianças e a qualidade das relações educador-criança. Pode afirmar-se, então, que na relação pedagógica, a afetividade facilita o bem-estar de ambos os envolvidos, estando intimamente relacionada com o cognitivismo (Magalhães, 2011; Gonçalves & Alarcão, 2004), pois, ao influenciar a mente, possibilita o desenvolvimento e as aprendizagens significativas mediante a satisfação da criança. Todos estes fatores levam a que a educação afetiva se torne uma prioridade dos/as educadores/as por condicionar o comportamento, a personalidade e a inteligência da criança, dado que esta só é concebível se se der uma ligação entre os aspetos intelectuais e os afetivos (Neves & Carvalho, 2006, p. 202).

Segundo Brazelton (citado por Fonseca & Rosa, 2015), depois do amor vem a disciplina, sendo “a segunda dádiva mais importante que se deve dar às crianças” (p. 166). A disciplina é sinónimo de aprendizagem, perpetrando as conquistas destas, entre as quais: “o autocontrolo, o reconhecimento dos seus sentimentos, a perceção dos sentimentos dos outros, o desenvolvimento de um sentido de justiça e o altruísmo” (p. 166), transportando o autodomínio, a ordem interior e exterior, a liberdade responsável e a condição de realização pessoal e coletiva (Amado, citado por Fonseca & Rosa, 2015).

Como resultado, ajuda as crianças a confiarem em si próprias, a gerirem as suas emoções, a respeitarem o “outro”, a controlarem os seus impulsos, de forma a agirem para o seu próprio bem, isto é, é um caminho para que a criança consiga interagir consigo interiormente. Para que tudo isto se torne uma realidade, deverão ser estabelecidas regras de regulação (Fonseca & Rosa, 2015) consistentes, claras e práticas, que se tornam um instrumento precioso na regulação da vida social do grupo.

Se a comunicação é o motor essencial da interação e a base para que as crianças tomem consciência da forma como agem, é fundamental que o/a educador/a seja capaz de identificar qual a competência social da criança e identificar os seus estilos de interação social. A partir deste conhecimento, tem de ser capaz de dar um ambiente educativo de qualidade, bem organizado, de forma clara e eficiente a todo o grupo (Catarreira, 2015), que tenha em atenção toda a estrutura e o processo.

Quanto maior for a qualidade estrutural e processual do ambiente educativo, maior é a competência social das crianças e melhor será a interação entre pares

também (Howes & James, 2002), sendo que o/a educador/a pode intervir por forma a adequar os estilos interativos às necessidades do contexto. Importa considerar este conceito, pois

a social competence is defined as behavior that reflects successful social functioning. To be successful, children must be both effective in meeting their own social goals with others and be sensitive to social communications from others so that their partners also are effective in meeting social goals (p. 139).

Ao refletirmos sobre estas questões, podemos constatar que, antes de delinear qualquer tipo de estratégia, se dá a necessidade de conhecer as características da personalidade de cada uma das crianças, de modo a podermos agir em conformidade com o temperamento de cada uma.

É importante realçar que, como Rubin, Bukowski e Parker (2007) afirmam, o temperamento, os mecanismos de autorregulação e a reatividade emocional afetam as habilidades das crianças para formar relações sociais positivas. Em consequência, deve ter-se consciência do temperamento para compreender como é que determinada criança se comporta para estipular a forma de agir, indo ao encontro da competência social.

O/a educador/a representa um papel crucial no processo de regulação emocional, na medida em que é ele/a que modela as emoções infantis (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014; Cole & Cole, 2003). Neste processo, a emergência e desenvolvimento do *self* assume um grande relevo, isto porque a acumulação de conhecimento e reflexão sobre si próprio, o autoconceito, autoconhecimento, a autorregulação e a autorrepresentação podem influenciar a facilidade com que a criança se coloca na posição do outro, regulando e modelando padrões de comportamento (Fabes, Gaertner & Popp, 2006; Cole & Cole, 2003).

Como tal, propõe-se a ligação e a interdependência funcional entre as capacidades intelectuais, emocionais, sociais e manuais, em nome do desenvolvimento integral e da autonomia da criança (Amado et al., 2009). Esta combinação subjetiva encaminha-nos para a exigência de uma ética que garanta que o/a educador/a esteja atento para a sua responsabilidade “como “mediador” na construção do “itinerário” do aluno” (p. 77), enquanto autoridade nos planos cognitivo, moral e afetivo.

Catarreira (2015) sugere que é crucial a existência desta relação responsiva, atenta e ativa entre o/a educador/a e cada uma das crianças para que, assim, se

possam desenvolver todas as condições fulcrais para a formação de indivíduos responsáveis e capazes de estabelecer relações equilibradas e de qualidade. O/a educador/a, enquanto mediador, atenta às necessidades e interesses de cada uma, a partir das oportunidades sistemáticas e consistentes, permitindo, igualmente, o desenvolvimento da arquitetura cerebral, muito pelo facto de a criança também desempenhar “um processo ativo na moldagem das relações” (Post & Hohmann, 2007, p. 32).

Na persecução do que tem vindo a ser constatado, é evidente que as crianças, ao desenvolverem as habilidades básicas que possibilitam a resolução de problemas, a tomada de decisões, o controlo de comportamentos impulsivos e o planeamento, são encaminhadas para o desenvolvimento de circuitos cerebrais que sustentam a capacidade de funções executivas³.

Como indicam Shonkoff, Duncan, Fisher, Magnuson, Raver e Yoshikawa (2011), “os adultos definem uma estrutura que [ajuda] as crianças a usarem [e a desenvolverem] as habilidades de funções executivas que estão desenvolvendo no melhor de suas possibilidades” (p. 3), designando-se por *scaffolding* (construção de andaimes) (Hauser-Cram et al., 2014), até que estas consigam praticá-las e desempenhá-las autonomamente.

Uma das ideias centrais do pensamento de Vygotsky (uma referência teórica nas teorias construtivistas), inserida no conceito de ZDP, é a de que “as relações concretas entre pessoas estão associadas ao desenvolvimento das funções superiores, tornando-se assim fundamentais as atitudes de ajuda e apoio exercidas pelo [educador]” (Amado et al., 2009, p. 78). Por outras palavras, a ZDP fornece aos/às educadores/as uma ferramenta a partir da qual se pode compreender o curso interno do desenvolvimento cognitivo. O uso deste método possibilitará que se considere os ciclos e processos de maturação que já estão concluídos, além dos que estão em formação (Vygotsky, 2007).

Considerando o que tem vindo a ser debatido, importa clarificar esta temática para a análise da relação entre pares. A relação de amizade e companheirismo e o seu efeito no progresso dos objetivos educacionais tem-se demonstrado crucial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Berndt & Keefe, 1992). Lewin (citado por Amado et al., 2009) garante que “um bom clima de grupo é condição fundamental

³ Conjunto de habilidades necessárias para o controle da saúde mental e vida profissional (Shonkoff, et al., 2011).

para bons desempenhos e para a satisfação pessoal de todos os seus membros” (p. 80) e que grande parte desta aprendizagem adquirida se deve a este “sistema de pares” (Ortega, 1997, p. 146).

Desta forma, se o/a educador/a for capaz de fomentar, a par dos saberes curriculares, um clima socioafetivo positivo entre as crianças “(capacidade de trabalhar em grupo, solidariedade e entreatada, aceitação do outro-diferente, consciência da incompletude dos indivíduos e dos saberes)” (p. 79), a partir de uma relação pedagógica de qualidade, as crianças terão oportunidade de exprimir, sem receios, o que pensam e sentem em relação a determinada situação, comportamento, adversidade ou relevância (Ortega, 1997).

A propósito, a tomada de decisões conjunta, na sequência de momentos de interação social (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008), relacionada com o princípio da negociação, é uma estratégia decisiva na medida em que possibilitará um clima de livre expressão, estimulando o respeito pelos diversos pontos de vista e promovendo oportunidades que podem ser vistas como meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem.

Termino este referencial teórico com enfoque na esfera das características pessoais do/a educador/a (Amado et al., 2009), em que se destacam a disponibilidade, a aproximação respeitosa e amistosa e a criação de um clima de bem-estar e de brincadeira e ao mesmo tempo seriedade.

O/a educador/a deve ser capaz de “temperar a severidade com humor” (p. 79). Este deve, por esse motivo, valorizar a prática educativa e as implicações relacionais no processo educativo, não se cingindo somente ao cumprimento do planeamento e do currículo, “mas a uma troca recíproca de conhecimentos que envolvem o discente na construção do seu próprio processo de aprendizagem” (Quintela, 2015, p. 8), aliado à criação de laços afetivos, proximidade, convívio, estima, reconhecimento e diálogo.

Quando o/a educador/a é capaz de compreender e gerir as suas próprias emoções, irá apoiar as crianças a desenvolver, a comunicar e a expressar as suas também, fornecendo-lhes inclusive pequenas e simples estratégias de regulação.

As crianças, quando chegam ao espaço, trazem consigo uma organização de ligações sobre os modelos que tiveram anteriormente com educador-criança e utilizam-nas com o/a novo/a educador/a (Howes & James, 2002). Assim, é indispensável formar educadores motivados e vocacionados para o exercício da

profissão docente, mas que concomitantemente se tornem seres humanos aptos a produzir condições favoráveis ao desenvolvimento e à aprendizagem, capazes de respeitar e amar as crianças (Amado et al. 2009), ao invés da criação de uma relação autoritária de poder, que nega a socialização do conhecimento a partir da interação.

É a partir de toda esta relação construtiva e transformadora que o/a educador/a encoraja e motiva as crianças a desenvolverem-se como cidadãos competentes e cientes das suas capacidades, num clima de estima e empatia (Silva & Navarro, 2012).

Em suma, em todo o processo, os dois envolvidos, educador/a e criança, a partir da construção desta ligação, difundem reciprocamente partilhas de conhecimento e ensinamentos enriquecedores, “construindo a partir desta experiência de relação a sua própria personalidade” (Quintela, 2015, p. 9). O/a educador/a deverá ter fé nas crianças e esperança nos seus progressos, reconhecendo o valor único de cada uma delas, depositando confiança e ouvindo as suas palavras, sendo sincero e leal, para que o grupo o considere, também, um companheiro e amigo, sem lhe perder o respeito.

4.3 No centro da sala 9 – onde e como quero chegar? – Quadro metodológico e roteiro ético

Desvendada a problemática e com o objetivo de fazer cumprir este propósito, tornou-se necessário conhecer as perspetivas intrínsecas ao conceito de relação pedagógica, a conceção e acoplagem ao conceito de interação adulto-criança e ao efeito/benefício que advém de todo este processo. Ainda pretendi compreender a forma como ocorre esta relação pedagógica e os efeitos na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.

Posto isto, para atingir os meus objetivos, dirigi a minha investigação com base no método de **estudo de caso** que tem como objetivo investigar um “*fenómeno contemporâneo* dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p. 32). Isto significa que se pretende captar a particularidade de um caso específico, sem menosprezar a conceção de que “o estudo de caso permite uma investigação para se

preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (Yin, 2001, p.21).

Partindo da linha de pensamento de Yin, subsistem variações no estudo de caso, mas no cenário específico desta investigação evidencia-se o *exploratório*, uma vez que se tenciona desenvolver hipóteses e proposições pertinentes a inquirições adicionais (Yin, 2001).

No que concerne à natureza do estudo, trata-se de uma abordagem *qualitativa*, orientada para a descoberta, dado que “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47).

Refere-se a um estudo de carácter empírico, holístico e interpretativo, tentando preservar rigorosamente a credibilidade do estudo, em que o contato entre o investigador e o objeto de estudo é direto e prolongado (Lüdke & André, 1986). Este possibilita não só um maior entendimento de momentos relacionados com a temática, como, também, se usufrui de uma maior aproximação e envolvimento com os intervenientes (Tomás, 2011).

Desta forma, transporto-me para as **técnicas e instrumentos**, que suportam a minha investigação.

Em primeiro lugar, a **observação naturalista, direta**, participante e não participante, transversal a toda a minha prática profissional, surgiu como uma técnica de recolha de dados relevante no sentido em que consistiu “na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (Aires, 2015, p. 25) proporcionando “o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87), tanto que a observação qualitativa se designa por ser naturalista, num contexto intencionado, em que os observados participam naturalmente (Aires, 2015).

Eempreguei uma variedade de **instrumentos de registo** como as NC, os registos visuais/multimédia, as reflexões e a consulta documental.

As NC basearam-se em “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, suas acções e interacções” (Sprandley, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Os registos visuais/multimédia (fotografia, áudio e vídeo), forneceram dados descritivos das ações das crianças e dos adultos, bem como de algumas atividades e do ambiente educativo. Por fim, as reflexões semanais fizeram-me refletir sobre o contexto socioeducativo que, juntamente com as NC, tomaram o

ponto de partida para a problematização desta investigação, emergindo constantemente novas questões a refletir e, posteriormente, a investigar.

Destaco, igualmente, as conversas informais com todos os atores educativos, pois, para além de serem uma mais-valia, serviram para a criação de relações, partilha de opiniões, experiências e conhecimentos.

Não obstante, enfatizo a **entrevista semiestruturada** realizada à ED (cf. Anexo I – Guião da Entrevista), que se desenvolveu de acordo com objetivos definidos e com perguntas definidas *a priori*. Esta entrevista permitiu que o foco fosse dirigido à problemática, não existindo obrigatoriedade de cumprir a ordem pré-estabelecida na formulação das perguntas.

Deu-se uma flexibilidade em “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134) e “captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (Meirinhos & Osório, 2010, p.62), sabendo à partida que a entrevista consistiu numa das técnicas essenciais do estudo de caso. Esta proporcionou inferências causais e ofereceu a vantagem de ser orientada com foco diretamente no tópico do estudo (Yin, 2001), optando, por fim, pela transcrição seletiva (Costa, 2011) (cf. Anexo J).

Pautada em último lugar, mas uma das primeiras a ser utilizada e pela qual me fiz acompanhar, a **consulta documental** possibilitou a leitura dos documentos pedagógicos, especialmente o PE, o PCS e o RI, bem como o referencial teórico foram fulcrais para obter conhecimento sobre o contexto e sobre a temática. Esta técnica apoiou os métodos diretos de recolha de informação, “validando” e contrastando a informação obtida, por forma a “reconstituir acontecimentos importantes para as pessoas ou grupos sociais em análise, [gerando] hipóteses” (Aires, 2015, p. 42).

Elevo a dimensão ética que deverá ser indissociável da profissionalidade em educação de infância, salvaguardando um conjunto de princípios éticos e deontológicos que orientaram a minha prática e que confluem num *roteiro ético* que estipula e evidencia um quadro de referência para a ação (cf. Anexo K).

Neste sentido, posso adiantar que a minha ação foi constituída pelos seguintes princípios: (i) **responsabilidade**; (ii) **competência**; (iii) **respeito**; e (iv) **integridade** – enquanto conjunto de atributos pessoais, numa conduta justa, honesta e lógica. Estes princípios assumem-se a partir do compromisso com as crianças, a equipa educativa e as famílias, bem como com toda a organização socioeducativa, procurando um

sentido ético, quer pessoal quer profissional, direcionado para a ação e que preserva a confidencialidade e privacidade de todos os participantes com os quais interagi.

Para finalizar, é importante referir que me baseei num conjunto de documentos de regulação das questões éticas, consubstanciando a interseção entre os princípios éticos e deontológicos ostentados por Tomás (2011), os princípios e orientações práticas na relação com os participantes decretados na *Carta de Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (SPCE, 2014) e os compromissos éticos pessoais e profissionais apresentados na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2012), considerando que esta é uma dimensão transversal a toda a ação.

4.4. A voz da educadora na procura de respostas – Apresentação e análise dos dados

Ao analisar-se dados, estrutura-se o pensamento e todo o processo de investigação com o intuito de dar significado às primeiras impressões e, a posteriori, declarar as conclusões finais do estudo (Stake, 2009).

A análise e a interpretação dos dados recolhidos tornaram-se indispensáveis a todo o processo de investigação. Ao longo de todo o meu percurso, a partir das NC pude observar a evolução da minha relação e interação com as crianças e entre pares, bem como me permitiu criar laços prazerosos que facilitaram o seu desenvolvimento e aprendizagem, servindo de suporte para esta análise.

Depois de abordar a problemática que pretendi investigar, para dar início à mesma, senti a necessidade de conhecer as conceções da ED relativamente à relação pedagógica e à interação adulto-criança.

Ao abordamos o **conceito de relação pedagógica**, a noção inicial evidenciada a partir da narrativa da ED é que a relação pedagógica é um fator em constante construção e “passa pela relação com os espaços, com os materiais, com a rotina, com as famílias, a equipa [e] com as crianças” (cf. Anexo J, excerto da transcrição da entrevista à ED, p. 600). Esta ideia aparenta ir ao encontro do que nos diz Quintela (2015) ao garantir que toda a aprendizagem requer o desempenho de todos os agentes educativos pelo papel de grande relevo que assumem no desenvolvimento emocional saudável da criança e na sua capacidade para aprender.

A ED alude para o conceito de envolvimento, sendo este associado à comunicação entre educador/a e criança (Manarte et al., 2013), ainda que “as dimensões espaciais, temporais, linguísticas ou comunicativas, pessoais e cognitivas” (Cordeiro, 2011, p. 78) são fatores que devem ser considerados, uma vez que influenciam tanto a criança como o/a educador/a.

Quando questionada sobre o **significado de interação adulto-criança**, a ED assevera que “é a forma como eu me relaciono com eles, a forma como documento os processos de aprendizagem. A forma como me dou a conhecer, a forma como eu estou disponível” (ED, p. 599). Ao pensarmos concretamente nesta afirmação, no contexto pedagógico, será importante completar esta informação ao revelar que esta é uma reação recíproca a partir da qual o comportamento de um interveniente influencia e afeta o comportamento do outro, num encontro entre ambos (Manarte et al., 2013).

Conhecidos os significados atribuídos à relação pedagógica e à interação adulto-criança, pretendi compreender como a ED perspetiva a **influência da relação pedagógica no comportamento das crianças**, tendo esta assumido que “a relação tem influência na medida em que eu estou disponível para eles, na medida em que sou paciente (...) a relação vai crescendo com eles, mais fácil se torna, também fazer as coisas, porque eles vão-me conhecendo a mim e eu vou conhecendo-os” (ED, p. 598). De facto, como nos dizem Silva e Navarro (2012), a partir de relações transformadoras e construtivas, que ambos estabelecem, o/a educador/a torna-se capaz de encorajar as crianças a desenvolverem-se como cidadãos competentes e conscientes das suas capacidades.

A ED acredita que a **relação entre pares é influenciada pela relação pedagógica** quando declara que “eles olham muito para nós como espelho (...) eles reproduzem comportamentos nossos (...) quando acontece algum conflito, a forma como nós nos aproximamos e resolvemos o conflito, eles depois reproduzem quando estão a brincar” (ED, p. 598). É evidente que, como afirma ED, somos um exemplo para as crianças, pois o que impulsiona a criança à imitação é o facto de existir uma harmonia entre objetivos (Telles, 2014). Estas procuram imitar o resultado e, por esse motivo, é tão importante o papel do/a educador/a, por exemplo, na gestão de conflitos.

A par da **necessidade das crianças do contacto com o adulto**, a ED acredita que as crianças sentem necessidade deste contacto, contudo reforça apenas

esta necessidade “sempre que são coisas mais orientadas (...) e para mediar eventuais conflitos ou para estabelecer algum controlo” (ED, p. 599). Efetivamente, através desta elocução, percebe-se que o princípio da negociação se torna fundamental para as crianças (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008), daí a necessidade da criação de vínculos afetivos de qualidade que se criam nos vários momentos da rotina diária (Quintela, 2015).

Quando interrogada sobre **a sua participação na brincadeira das crianças**, a ED reconhece que participa “quando elas solicitam, infelizmente quando há esta disponibilidade (...) muitas vezes, sinto que estou a dar resposta à resolução de conflitos” (ED, p. 601). Sendo o brincar a atividade mais séria na vida da criança (Kishimoto, 2010) faz todo o sentido dedicarmos tempo a este momento, em que entramos no mundo da criança.

Ao realizar uma leitura do Diário de Sebastião da Gama (1975), naturalmente se constata a importância extrema que o autor concede ao convívio com as crianças, não apenas quando estas solicitam, em que o brincar se torna um meio privilegiado para promover a relação não só entre crianças, mas com o/a educador/a. Ao observar e envolver-se na brincadeira das crianças, conhece melhor os seus interesses, encoraja-as e coloca desafios às suas explorações e descobertas (Silva et al., 2016), indo ao encontro da ideia de ED quando diz “[isto permite-me] tirar uma série de elações sobre o que a criança está a fazer naquele momento... a forma como pensa, os processos que está a desenvolver” (ED, p. 602).

No que se refere **às experiências de interação como um potencial para o desenvolvimento e aprendizagem** das crianças, a ED reforça a interação positiva, acrescentado que “ambos, quer adulto quer criança, [têm] um papel ativo nas coisas e eu acho que as aprendizagens se tomam muito mais significativas e o desenvolvimento da criança torna-se mais favorável” (ED, p. 599). Como nos é dito por Manarte et al. (2013), percebe-se que as crianças criam reações emocionais positivas e/ou negativas relativamente à aprendizagem, em função do comportamento do/a educador/a e das crianças do grupo.

Ao longo de todo o seu discurso, A ED reforça a observação, o registo e a documentação como **pontos chave para uma relação pedagógica de qualidade**, num “caminho de procura, de estar mais disponível para observar (...) A importância de estar e de analisar os registos, para saber de que forma [pode] intervir melhor e interagir” (ED, p. 599). Entende-se que a ED valoriza as questões teóricas, mas é

crucial acrescentar que a interação e a criação de laços são, igualmente, cruciais para uma relação de qualidade (Manarte et al., 2013)

Veja-se que a ED concorda com o importante valor da **dimensão afetiva**, considerando esta ser “um dos pilares desta relação” (ED, p. 601), pois esta envolve um sentimento partilhado que se espelha numa relação marcada de “compreensão, carinho, respeito, confiança, atenção e afeto” (Sousa, citado por Barata, 2014, p.40).

Relativamente aos **fatores que pondera quando promove a interação adulto-criança**, a ED refere o conceito de “disponibilidade, com esta visão que eu tenho da criança, com a visão que eu tenho de qual é o meu papel” (ED, p. 601). Claramente que a forma como perspetivamos o nosso papel enquanto educadores/as e o papel das crianças condiciona esta interação, pois Paiva, Lino e Almeida (2018) garantem que o/a educador/a tem de tomar consciência de si e dos seus próprios sentimentos e emoções (Barata, 2014) para estar prontamente disponível para as crianças.

Ao referir **de que maneira o/a educador/a se deve relacionar com as crianças**, a ED sugere que se “tem de criar esta relação com as crianças (...) para que sintam segurança naquela pessoa, para que possam confiar os seus medos, que o vejam ali como um apoio” (ED, p. 600). Esta é uma questão com indubitável interesse, pois ao ser analisada, no ponto de vista da relação do/a educador/a para com as crianças, urge a necessidade da tomada de consciência da forma como concretizamos a nossa ação no domínio do respeito, no plano da competência, da justiça relacional, da gestão dos poderes e no plano pessoal (Amado et al., 2009).

Como principais **fragilidades**, na generalidade do discurso, é apontada a questão do tempo e a pouca disponibilidade para as crianças, pois, para a ED, “estamos tão assoberbados por coisas ao nível da rotina, de atividades que estão previamente estabelecidas (...) nem sempre nós estamos predispostos a isto. Nem sempre temos este cuidado de observar, de escutar... Mesmo a disponibilidade para as famílias” (ED, p. 601). Esta torna-se um desafio na perspetiva de ED, mas existe, igualmente, de acordo com Claro (2015), fragilidade nos fios que compõem a relação pedagógica, que carecem de fortalecimento ao nível de conhecimentos, afeto e formação, para que se compreenda que esta é um pilar na educação de infância.

Perante este cenário, ao ser questionada sobre **o que o/a educador/a deve fazer para ser capaz de escutar e aprender em conjunto com as crianças**, a ED intensifica que nos devemos colocar “junto da criança. De tentar perceber e de ver

todo o processo que a criança faz até alcançar determinada conquista” (ED, p. 597). Para além disso, o/a educador/a deve, portanto, ser comunicativo e exemplar, baseando-se fundamentalmente no testemunho das crianças para conseguir transformá-las em seres completos (Gama, citado por Quintela, 2015).

Paralelamente à ação do/a educador/a, a ED afirma que, **como características**, deverá “ter uma capacidade de observação imensa, uma capacidade de escuta, uma disponibilidade (...) reconhecer no outro este ser capaz de fazer, de agir e, depois, esta relação é com as famílias, com as crianças, com a equipa” (ED, p. 597). Acresce a todos estes aspetos, a aproximação amistosa e respeitosa e, muito particularmente, a capacidade de criar um clima de bem-estar e de humor (Amado et al., 2009), bem como o exercício da disciplina decisiva para o sucesso da relação pedagógica.

Para finalizar, a ED afirma que a **autorreflexão e a autoanálise contribuem para a melhoria desta relação**, devido ao facto de fazer com que se consciencialize “de pontos fortes e pontos fracos da sua ação (...) para que eu possa melhorar esta relação. E aí, vai buscar informação, faz partilha com a equipa” (ED, p. 597). Este argumento remete-nos para a reformulação da prática a partir de reflexões, que apoiam a fundamentação e a conceção das práticas e das escolhas educativas (Quintela, 2015).

No decorrer da PPS, fui constatando que as crianças careciam de competências na Área da Formação Pessoal e Social e que a intervenção da ED raramente arcava a intencionalidade de ampliar o desenvolvimento sobre a mesma.

Ao observar comportamentos da ED e analisar o que a própria afirma, esta ambiciona criar uma relação pedagógica que na sua essência abarca a disponibilidade, o envolvimento, a escuta, a observação e a documentação, ainda que, por falta de tempo, declare que nem sempre se torna concebível. Importa referir que a ED manifesta necessidade em analisar todo o contexto, bem como a sua prática para agir de forma contextualizada.

Importa sublinhar que o conhecimento sobre a relação e interação pedagógica é escasso e as reflexões sobre esta temática tornam-se muito superficiais, sendo insuficiente a atenção dedicada a esta problemática (Manarte et al., 2013). Assim, termino esta análise referindo que, para a criação de uma relação afetiva, efetiva e positiva entre a criança e o/a educador/a é crucial a componente não-verbal da comunicação, sendo esta tão importante como a componente verbal.

5. Refletir... um verbo
indissociável de quem se assume
como educadora de infância - A
(re)construção da
profissionalidade docente

| | " " | | " "

A formação inicial é a “fase de um processo de desenvolvimento pessoal, de socialização e construção da identidade profissional” (Estrela & Caetano, 2012, p. 220), sendo a partir desta e de um exercício de reflexão crítica sobre as práticas que desconstruímos modelos e conceitos da profissão anteriormente interiorizados.

Esta etapa é vital em todo o processo (Cardona, 2007), contudo, este primeiro momento formativo deve ser estendido através da formação contínua, que sustenta práticas pedagógicas atualizadas e fundamentadas, garantindo que estamos em permanente (re)construção ao procurar ir mais além, desafiando-nos a cada fase, colocando em causa, questionando e refletindo sobre o que fazemos, como e porque o fazemos. Desta forma, estaremos a comparar várias perspetivas e a confrontá-las para nos observarmos e analisarmos enquanto Seres em constante mudança.

Para que se consiga determinar o perfil profissional e o papel de um/a educador/a de infância, é necessário ter, igualmente, em conta o desenvolvimento profissional ao longo da vida, a experiência. Esta trata-se de uma das dimensões essenciais para a qualidade na educação de infância. É essencial, como tal, ler o que está a acontecer e isto significa ler o que se escreve e escrever sobre o que se lê, sem nunca parar no tempo, num “modelo integrador que contemple simultaneamente as necessidades da pessoa e as competências profissionais desejáveis” (Estrela, citada por Duarte, 2008, p. 49).

Nesta linha de pensamento, reconheço que existe uma provisoriedade na construção identitária dos/as educadores/as de infância (Sarmiento, 2009), em articulação com as circunstâncias e o tempo, onde nada tem uma índole permanente.

Daqui se salienta a centralidade da ação com a criança, a dimensão humana e ética, a pertinência da formação, do conhecimento e da cultura. Admito, portanto, o talento que cada educador/a detém ao “reconstruir significados e ações ao longo da sua trajetória identitária” (Sarmiento, 2009, p.50). Esta toma-se mais esplêndida se o/a educador/a, durante o seu percurso, reconhecer estas modificações, pois ao compreender que existem transformações constantes na prática, estaremos a (re)construir-nos enquanto seres humanos, sobretudo nas questões que levantam certas barreiras e desafios.

Ora se esta é uma profissão de “especialistas do humano” (Bidou, citado por Sarmiento, 2009), não admira que o maior de todos os desafios se centralize nas relações, dado o carácter relacional que existe em ser-se educador/a, instituindo-se

como um dos maiores alicerces e fascínios da educação, mas, também, como um dos confrontos desta construção.

Curiosamente, não existe uma ação educativa mais apropriada do que aquela em que se caracterize todo o contexto, tornando-se esta uma das bases para uma prática pedagógica de qualidade. E esta prática terá em vista a observação, principalmente, da criança, pois é esta que possibilita que o adulto aja com base na tensão criativa entre uma perspectiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competência e possibilidades da criança (Oliveira-Formosinho, 2012).

Pode aludir-se para a caracterização do grupo de crianças e das famílias, que consta, igualmente, neste relatório e que, muitas vezes, se fica a saber pouco sobre a matéria principal acerca destes atores sociais, como as potencialidades e as fragilidades do grupo. Cai-se na homogeneização e, por esse motivo, deve-se (re)pensar e (re)estruturar forma como realizamos caracterização para a ação, ambicionando, no futuro, construir um projeto pedagógico em que cada criança surja singularmente retratada, assim como a família.

Assim, necessitamos de olhar as crianças e todos os atores educativos como indivíduos únicos, a partir de uma práxis de diferenciação pedagógica em oposição às práticas estandardizadas e homogeneizadas que desvalorizam, por vezes, a herança que existe na heterogeneidade das crianças e das suas famílias.

A atividade ética (Duarte, 2008) induzida, imperiosamente, pela dimensão humana a partir dos compromissos e princípios que admitimos para e nas relações, torna-se a maior fonte de investigação que emprego na minha formação, visto que “esta [é] uma actividade relacional por excelência, [em que] as identidades profissionais são forjadas nessas relações” (Sarmiento, 2009, p.59). Assume-se, então, a importância do/a educador/a ser eticamente formado (Estrela, citada por Duarte, 2008).

Desde o primeiro dia que entrei na creche, despertou em mim uma inicial consciencialização relativamente à (re)construção da identidade profissional que, em certa parte, se desenvolve pela interação com outras identidades, interrogando-me, nesse momento, sobre “o que é ser educadora?”.

Dei-me conta que a interação se constituía como um pilar para que todos os meus valores profissionais se (re)definissem e se (re)construíssem. Daí, senti a necessidade de investigar, especificamente, a interação adulto-criança para uma

maior aquisição de conhecimentos que me transportassem até ao mundo das crianças.

Estes valores exigiram, igualmente, que tivesse em conta os valores da equipa educativa, dando por mim a reproduzir os seus. Ao longo do tempo, fui expandindo e aperfeiçoando a minha prática, numa atitude mais própria, abrindo asas à minha identidade enquanto profissional. A partir desta reprodução interpretativa (Corsaro, 2002) e decorrente melhoria fez-se o “cruzamento entre a identidade individual e a identidade colectiva” (Sarmiento, 2009, p.49), que me permitiu (re)definir as minhas concepções, intenções e formas de estar, que, atualmente, representam a minha identidade profissional.

Hoje sei que o papel do/a educador/a se fundamenta em ser “ouvinte e mediador, o de facilitar e animar experiências e descobertas que as crianças vão fazendo e o de agente cívico promovendo atitudes de cooperação e partilha” (Vala & Guedes, citado por Paiva et al., 2018, p. 25).

Todos ensinam e todos aprendem. Este envolvimento expande-se à medida que me dou por completo a cada uma das crianças num processo de comunicação em que as diferentes linguagens que as crianças exercem conduzem-nos muito mais do que à sua fonética, como os seus pequenos gestos e expressões faciais. Foi a partir desta sensibilidade que aprimorei esta relação e fui mais além ao comprometer-me em garantir a participação, os direitos e a escuta da voz das crianças, bem como os seus interesses e necessidades, constatando-se, desta forma, transformações significativas na minha ação pedagógica.

Realmente, o brincar tornou-se um dos meus maiores focos e prioridades na criação de uma relação pedagógica de qualidade, outorgando a lei do brincar. Ao brincar consegui conhecê-las melhor e elas a mim, permanecendo a confiança e a cumplicidade, em que me permiti ser criança, ainda que sem esquecer o meu papel enquanto adulta, desejando que, nas minhas planificações, possamos criar a partir do brincar e não como um trabalho que se exige às crianças. Isto é visível quando:

A Elsa diz “*vamos acampar*” e leva-me até ao acampamento, de mão dada comigo, que se situa debaixo da mesa. Ao chegar ao acampamento, diz-me para me sentar no chão, debaixo da mesa. Fiquei um bocado aflita quando vi a estreiteza da passagem que tinha de atravessar (*inferência*), mas, depois, coloquei as pernas por baixo da mesa, deixei o corpo na parte de fora e pergunto “*posso ficar assim? Pois eu sou muito alta para caber aí em baixo*” [NC 23/11, registo 93].

Ao longo da minha prática no JI, atribuí à Formação Pessoal e Social uma enorme relevância, que, pelo seu carácter transversal, muitas vezes, se encontra adormecida, devido à supremacia das outras áreas de conteúdo das OCEPE. Foi a partir desta que surgiu a problemática que tencionei investigar relativamente à importância da relação pedagógica, (re)estruturando, desta forma, a minha identidade profissional.

Esta relação foi perspectivada quando, no final deste percurso da PPS, as crianças vinham ao meu encontro com a confiança de que iriam obter um comportamento responsivo da minha parte. Como exemplo:

Ao entrar na sala 9, o Tigre apressa-se a correr para saltar para os meus braços. O Mickey corre na minha direção e abraço-os com ternura, questionando-os pelo tempo que estiveram em casa e pelas saudades que tinham dos amigos. O Mickey diz “*eu sou o...*”, respondo-lhe “*eu sei que sim, como me poderia esquecer de ti?*” (NC 15/03, registo 374).

A afetividade é uma componente que desde sempre me acompanha e que me recheou de momentos únicos que me gloriavam os dias, muito em prol da minha atitude para com as crianças:

O Chase começa-me a dar beijinhos, começo a rir-me e dou-lhe beijinhos também. Rimo-nos por algum tempo e salta, de seguida, para o meu colo. O Mickey começa a rir-se e atira-se também para cima de mim a dar-me beijinhos. Rimo-nos às gargalhadas. Voltamos à brincadeira e o Chase encosta a sua cara à minha por várias vezes enquanto brinca (excerto de NC 4/01, registo 292);

De entre estes factos, valorizei a liberdade e a autonomia como princípios básicos da minha ação ao incentivar as crianças a acreditarem nelas e na sua capacidade, já que

O Hulk pede-me ajuda para lhe vestir o casaco e demonstro-lhe como pode vesti-lo sozinho. Coloco-lhe o casaco no chão, junto dos pés e digo-lhe para se ajoelhar e colocar as mãos dentro do respetivo lugar. Incentivo-o a colocar os braços para cima de forma a que o casaco os percorra. Após vestir o casaco, faz uma expressão de espanto. Valorizo a sua tentativa através dum choque de mão (excerto de NC 10/11, registo 43).

Recordo-me que, no final do projeto *Porque é que as gaivotas comem plástico?* pensei “eu desejo ser esta educadora que reconhece e acredita nas capacidades das crianças”. O mesmo se constituiu como prova de que é possível explorar esta área, porque, para além do tópico em si, efetivou-se a consciência para a preservação da natureza criando nas crianças um sentido de responsabilidade, de consciência, de estima, de partilha, cooperação, comunicação e negociação. Estimulou-se, igualmente, a capacidade para resolver problemas e, conseqüentemente, o desenvolvimento do espírito crítico. A título de exemplo:

A Lina diz “*eu apendi que as gaivotas comem cane, eu nunca sabia que elas comiam cane, mas também comem ovos dotos pássaos, camaãos e lixo, plástico, mas as tataugas comem mais plástico poque confundem o plástico com a pate de cima das alforrecas e ficam mal*”. A LadyBug diz “*Catarina vou escrever o que vocês tão a dizer*”, afirmo que sim com a cabeça. O GatoNoir declara “*assim fica a doer a barriga, coitadinhas... e morrem poque os humanos mandam o lixo para o chão*” (...) Super-aranha “*as tataugas ficam doentes com sacos na boca, não respiram*” (...) Lina diz “*eu tenho uma sugestão, podemos faze mais cartazes a dizer: não deites lixo para o chão!*”. Pergunto “*e o que gostavam de dizer mais às pessoas?*”, Lina “*temos de pedir às pessoas para salvarem o mar com os ecopontos!* (excerto de NC 17/03, registo 413).

Permanecendo exemplos de construção da área da Formação Pessoal e Social:

A Elsa volta a gritar quando lhe tiram um Minion que tem nas mãos (...) Digo-lhe “*meu amor, não estás a agir de uma forma boa para ti nem para os outros, quando nós gritamos ninguém nos ouve, não se percebe nada daquilo que que queremos dizer (...)* Eu percebo que *ficas incomodada com a situação, mas e em vez de gritares diz-lhes o que estás a sentir*” (...) a Elsa dá-me um abraço e voltamos para a sala (excerto de NC 7/01, registo 316).

Onde reinou, igualmente, a tentativa de que as crianças tivessem sentido de responsabilidade, de empatia e compreensão para com o outro e os seu sentimentos:

Pergunto ao Chase “*podes-me dar o brinquedo vermelho?*”, Chase “*toma*” (...) Chase “*posso?*”, aponta para um brinquedo que tenho, digo “*podes, toma*”. Brincamos juntos. O Chase tenta bater com os bonecos

dele nos meus e digo “*coitadinho, estás a magoá-lo, precisamos de salvá-lo!*” (...) o Chase coloca um brinquedo em cima de uma caixa, olha para mim e aponta para o brinquedo, digo “*o que foi?*”, o Chase diz “*ajuda, ajuda*” (excerto de NC 17/12, registo 281)

Tentei manter o convívio com as crianças e mostrar o meu interesse pelos seus assuntos e preocupações:

Chega o Pateta que vem ter comigo a sorrir, dou-lhe um abraço e pergunto “*como foi o teu ano novo? Foi divertido?*” este abana que sim com a cabeça enquanto se mantém ao meu colo, pergunto “*viste o fogo de artifício?*”, Pateta “*sim, foi da rua, mas era muta foça e eu tou cum medo dos foguetes*”, pergunto “*pois, fazem muito barulho, mas não fazem mal*” (excerto de NC 4/01, registo 287).

Sendo o/a educador/a “um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados” (Perrenoud, 2002, p.13), torna-se crucial considerar a componente que detém um dos maiores, senão o maior peso, a reflexividade.

Tenho aprendido que a reflexão nos faz crescer e desenvolver ao longo da vida não só a nível profissional, tendo, por esse motivo, uma influência direta nos princípios que preconizo e na qualidade das práticas que implemento, tornando-me eu a maior crítica de mim mesma em todos os aspetos, supondo que “metodologias que não se auto-observem, auto-examinem, que não sejam reflexivas, estarão condenadas a entorpecer-se” (Tomás, 2007b, p. 145).

Registrar e documentar, como ferramentas da prática, serviram para que me envolvesse nos processos cognitivos das crianças, auxiliando a reflexão que, conseqüentemente, me transportou até à (re)construção, visto que “escrever sobre a experiência – em diários, relatos da prática, portefólios ou outros registos – significa reinterpretar vivências e buscar para elas novos sentidos” (Vieira, 2009, p.5284). Através destes, interrogamo-nos e conseguimos interpretar acontecimentos que se alimentam e vivem de perguntas e interrogações.

O registo fotográfico é, igualmente, uma ferramenta com enorme relevo para esta profissão, no sentido em que documentam as experiências, historiam todo o desenvolvimento e refletem um momento específico, sem esquecer o registo de vídeo e de áudio. Todos estes instrumentos me permitiram refletir e avaliar ações de todo o

processo de aprendizagem, tornando-se parte integrante do processo de construção do conhecimento, essencial para processos metacognitivos e para a compreensão das crianças, mas, também, dos adultos (Rinaldi, 2001).

Refletir é, então, o verbo que subscreevo na construção de um “saber profissional docente” (Roldão, 2007), “para criar modelos e para exercer a [minha] capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação” (Lafortune, Mongeau & Pallascio, citados por Perrenoud, 2002, p.17).

A meu ver, a reflexão é um “ingrediente” decisivo para o desenvolvimento profissional do/a educador/a, influenciando continuamente toda a intervenção educativa. Só, desta forma, se tornará exequível compreender a complexidade das situações educativas, embrenhar-se nelas e tomar decisões concetual e moralmente ajustadas aos interesses de todos quantos nelas participam (Vieira, 2011, p.13).

Perspetivo a construção da minha identidade e profissionalidade baseada numa ação contextualizada, acompanhada de um olhar analítico, exaustivo, permanente e gradual alienado às interações recíprocas, através de um permanente *input* linguístico. A prática de um/a educador/a de infância não se cinge à dimensão profissional, requerendo muito dos valores e princípios enquanto pessoa, isto é, requer muito da dimensão pessoal, em que somos muito do que se é fora desta profissão.

Em jeito de conclusão, pretendo sustentar, no futuro, a minha intervenção educativa fundamentalmente na relação pedagógica, assumindo a importância do trabalho em equipa que pressupõe a aceitação de que “não há homogeneidade na composição, nas funções, nas perspectivas, nos valores e nas atitudes de todos os membros” (Sarmiento, 2009, p.47), na medida em que ao confrontar opiniões, ao partilhar experiências, ao ajudar o outro e ao observar diferentes práticas, redefino as minhas crenças, enquanto educadora, ou seja, transformar “a experiência colectiva em conhecimento profissional” (Nóvoa, 2015, par. 21).

“(Re)começar, continuar, errar, ultrapassar, inovar, sonhar, procurar, encontrar, alcançar” (Matias & Vasconcelos, 2010, p.17) foram alguns dos verbos que caracterizaram todo este que foi o meu processo.

↳. Considerações finais

| | " " | | " "

Antes de mais, torna-se crucial abordar a questão da pandemia, pela qual todos estamos a passar. Parece-me que educar é mais do que uma arte, especialmente quando começamos a depender de processos tecnológicos para levar o ensino para casa de cada um. As famílias passaram a conhecer o lado que ainda não conheciam das crianças e a valorizar em certa parte todo o esforço dos docentes. Esta foi uma realidade pela qual todos tivemos de passar e que me fez refletir sobre a minha identidade profissional e a minha intervenção educativa.

O momento que se vive, ainda hoje, tem sido um grande desafio, mas, também, uma oportunidade para desenvolver formas alternativas de ensino e de transmissão de conhecimento, importa, portanto, num primeiro momento, repensar a minha prática relativamente à ligação que foi criada com as crianças, a família e a equipa educativa. Não me encontrava preparada para esta inesperada forma de interação à distância, ficando, igualmente, a educação inclusiva comprometida.

Desta forma, sinto que, a partir da minha experiência enquanto ser humano, o tempo, mesmo à distância uns dos outros, deve ser de partilha e de proximidade, tornando-se um processo dinâmico, de reflexão e de reconstrução constantes para uma melhoria contínua e sistemática do saber profissional. Portanto, todos temos a enorme responsabilidade de passarmos a ser agentes de uma mudança perene.

Ao chegar a este ponto da minha formação, com o sentimento de ter alcançado os objetivos pretendidos e do dever cumprido por ter chegado ao fim de uma etapa tão importante para a minha identidade profissional, sinto que levo comigo um conjunto de experiências e vivências que comportam em si as primeiras de muitas pinceladas de uma obra de arte que nunca estará completa. Quando terminei a Licenciatura em Educação Básica não tinha uma ideia concreta de que educadora ambicionava ser, avançando neste percurso com questões e incertezas que, ao mesmo tempo, me davam forças para continuar a descobrir o mundo da Educação.

Com as experiências adquiridas a partir da PPS, consegui definir onde me quero posicionar nesta que será, futuramente, a minha profissão e, mesmo não trazendo todas as respostas às minhas dúvidas, acredito que serão respondidas ao longo de toda a minha ação pedagógica.

Este trajeto permitiu que me fosse conhecendo melhor e que gerisse melhor as minhas atitudes e emoções, levando a que refletisse sobre a minha ação para com as crianças e todos os restantes atores sociais, definindo qual o caminho que pretendo seguir daqui para a frente.

Neste percurso, enquanto educadora-estagiária, surgiram constrangimentos que dificultaram esta caminhada, entre eles o entorpecimento da minha voz perante discursos e práticas prevaletentes, algo que sempre ambicionei ver respeitado nas crianças e contra os quais pouco conseguimos batalhar.

Ainda assim, detive comigo uma arma que me acompanhou e a mais relevante de todas: a reflexão e, no final de todo o esforço e responsabilidade, apercebemo-nos de que todos os registos e as suas análises existiram para que nos sentíssemos vivos, definindo-nos enquanto seres humanos, fundamentando toda a prática em “processos dialógicos que impliquem crianças e adultos na construção do processo” (Fernandes, 2016, p.771).

Olhar a criança como a obra de arte que estamos a criar, enquanto artistas, constrói toda a nossa ação. Neste sentido, a investigação que decidi aprofundar tornou-se uma mais-valia em todo o processo, de tal forma que hoje entendo intrinsecamente a importância de, principalmente, Ser e Estar, mas, também, de escutar, de me envolver, de brincar, de respeitar, de apoiar e de ser a amiga e companheira com quem podem contar e confiar. Orgulho-me de ter permanecido de alma e coração, sem o impulso de sustar as crianças de serem elas próprias sem medo de errar, na lembrança de que são seres competentes com capacidades de lidar com aquilo que é a vida.

Termino este relatório ao assumir que serei uma eterna responsável em demonstrar às crianças que o amor e o respeito são a base para que se sintam seguras e confiantes delas próprias para avançar na sua trajetória.

7. Referências

| | ' ' | | ' ' |

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- 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 afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Revista de Ciências da Educação*, 08, 75- 86
- APEI. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI.
- Barata, S. (2014). *A importância da afetividade na relação pedagógica* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Consultado em Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal: A importância da afetividade na relação pedagógica.pdf (ipl.pt)
- Barbosa, M. & Horn, M. (2001). Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: C. Craidy & G. Kaercher (Org.). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre. p.67-79.
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspectivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação – II Série*, 4, 127-140.
- Bento, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bove, C. (1999). L'inserimento del bambino al nido (Welcoming the child into infant-care). *Young Children*, 54 (2), 32-34.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo*. (6ª Ed.). Editorial Presença.
- Brázio, A. (2013). *Descobrimo as emoções no jardim-de-infância* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9279/1/Relatório de Estágio do Ensino da Prática Pedagógica Supervi.pdf>
- Berndt, T. & Keefe, K. (1992). Friends' influence on adolescents' perceptions of themselves at school. In D. H. Schunk & J. L. Meece (eds.). *Student Perceptions in the Classroom*. Hillsdale. Lea, pp. 51-73.

- Cardona, M. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 136-143.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10-16.
- Catarreira, C. (2015). *As emoções das crianças em contexto de Educação Pré-Escolar* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre] Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal: Cátia Sofia Sá Rato Catarreira.pdf (rcaap.pt)
- Claro, M. (2015). Interpretações do trabalho do professor de educação infantil em textos para e sobre esse profissional [Dissertação de Mestrado, Universidade de Taubaté]. Repositório Institucional da Unitaú: Maria Isabel de Fatima Claro.pdf
- Coelho, A. (2013). *Comunicação e Linguagem na Creche e no Jardim de Infância: Alguns Desafios*. Universidade do Minho.
- Cole, M., & Cole, S. (2003). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*, pp. 125-251. Porto Alegre: Artmed.
- Cordeiro, J. (2011). *A relação pedagógica*. Universidade Estadual Paulista. Pp. 66-79
- Corsaro, W. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao "faz de conta" das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 113-134.
- Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). Investigação-Ação e a Produção de Conhecimento no Âmbito de uma Formação de Professores para a Educação Inter/Multicultural. *Educação, Sociedade e Culturas*, 7, 7-28.
- Costa, R. (2011). *Ridendo castigat mores*. A transcrição de entrevistas e a (re)construção social da realidade. Comunicação apresentada no VII Congresso Português de Sociologia.
- Dias, D. (2012). *O educuidar na creche e jardim-de-infância* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal: Projecto educuidar_Daniela Dias.pdf (rcaap.pt)
- Denham, S., Bassett, H., & Zinsler, K. (2012). *Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence*. Springer Science+Business Media.
- Duarte, M. M. (2008). Contributos para a formação ética dos educadores de infância em formação inicial [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação]. Repositório da Universidade de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10451/777>

- Epstein, A. (2007). *Essentials of active learning in preschool: Getting to know the HighScope Curriculum*. MI: HighScope Press.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.
- Estrela, M. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Sala de Aula*. Porto Editora (3ª ed.).
- Estrela, M. & Caetano, A. (2012). Reflexões sobre a formação ética inicial de professores. *Interações*, 21 (pp. 219-230).
- Fabes, R. A., Gaertner, B. M., & Popp, T. K. (2006). Getting along with Others: Social Competence in Early Childhood. In K. McCartney, & D. Phillips (Eds.). *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 297-316). Blackwell Publishing.
- Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 759-779.
- Ferreira, M. (2004). «A porta do JI da Várzea» ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância* (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2010). Ela é a nossa prisioneira! - Questões teóricas, epistemológicas e éticometodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Acção – Revista do Departamento de Educação*.
- Fonseca, A. & Rosa, M. (2015). A construção da disciplina na Educação: pré-escolar e escolar. Desafios e estratégias. *Atas do II encontro de mestrados em educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*, p. 164-171,
- Forneiro, L. (1996). A organização dos espaços na educação infantil. In A. Zabalza, *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre.
- Gama, S. (1975). *Diário de Sebastião da Gama*. (5ª ed.). Edições Ática.
- Gaspar, D. & Silva, A. M. C. (2010). A avaliação na Educação Pré-Escolar e a utilização do Portfólio. In J. C. Morgado (Org), M. Alves, P. Sell, & I. Cunha. *Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação: Aprender ao Longo da Vida. Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da Avaliação*. (pp. 1104-1121). Universidade do Minho.

- Gonçalves, A. (2012). *O Trabalho em Equipa – A reflexão pedagógica nos momentos de trabalho em equipa* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal: Relatório de Estágio - Ana Teresa Gonçalves.pdf (rcaap.pt).
- Gonçalves, L. & Alarcão, I. (2004). *Haverá lugar para os afectos na gestão curricular?* In *Gestão Curricular — Percurso de Investigação*. Universidade de Aveiro, pp. 159-172.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K.M., & Travers, J. F. (2014). *Development of children and adolescents* (pp.130-271). Wiley.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Weikart, D., & Banett, B. (1995). *A Criança em Acção*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Howes, C & James, J. (2002). *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Blackwell Publishers Ltd. 8(3), p. 137-155.
- Júnior, V. (2010). Rever, pensar e (re)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. *Revista Brasileira de Educação Médica* 34(4).
- Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil*. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte.
- Lewis, C., Scharps, E., & Watson, M. S. (1996). The caring classroom's academic edge. *Educational Leadership*. 54 (1), 16-21.
- Lopes, M. (2014). *A construção da relação de afetividade entre educador/a e criança na educação de infância* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa] Repositório Científico Instituto Politécnico de Lisboa: <http://hdl.handle.net/10400.21/3945>
- Louro, D. (2013). *Aprender a Escutar as Crianças* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra] Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal: <http://hdl.handle.net/10400.26/12702>
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária.
- Magalhães, S. (2011). Relação Pedagógica, afetividade, sensibilidade: Pressupostos transdisciplinares para a formação docente. *Educação e Fronteiras On-Line*, 1(3), 51- 63.

- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (s.d). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Associação de profissionais de educação de infância. 1, 7-24.
- Manarte, J., Lopes, A., & Pereira, F. (2013). A relação pedagógica: O que existe para lá da palavra?. *Outros Espaços e Tempos de Aprendizagens. Atas ICICSE_III ESE*. 3. pp. 1810-1814.
- Marchão, A. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de infância. *Revista Lusófona de Educação*, 32, 47-58.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, 2(2), 49-65.
- 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 Institucional da Universidade de Lisboa: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5489>
- Monello, P., & Jacobson, V. (1976). *O trabalho social em equipe*. Moraes Editores.
- Neto, C. (2015, 25 de julho). "Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável". *Observador*, pp. 1-16.
- Neves, M. C., & Carvalho, C. (2006). A importância da afectividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar: Um estudo de caso com alunos do 8.º ano. *Análise Psicológica*, 24(2), pp. 201-215.
- Nóvoa, A. (2015). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Universidade de Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do "Projeto Infância". In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil (B. Neves, Trad.)*. (pp. 141-170). Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2012). *Pedagogia em creche: espaços, tempos, projetos*. Coleção Infância, 18. Porto Editora.
- Ortega, R. (1997). El Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar. *Revista de Educación*, 313, pp. 143-158
- Paiva, M., Lino, D., & Almeida, A. (2018). *A Interação Adulto-Criança e a Promoção da Competência de Escolha e de Resolução de Problemas com Crianças de 4 e 5 Anos*, 9(1). 19-35. Consultado em <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.176>
- Parente, M. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na Pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem* [Dissertação de

- doutoramento, Universidade do Minho, Braga] Repositório Institucional da Universidade de Lisboa: <http://hdl.handle.net/1822/888>
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor. Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Portugal (2000). Educação de Bebés em Creche – Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação – Investigação e Práticas. Revista do GEDEI. Campo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*, 1, 85-105.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na infância. In: I. Alarcão. *Relatório do Estudo: A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. CNE.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 1, 9-24.
- Portugal, G. (2011). No âmbito da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In Conselho Nacional de Educação, *Educação da criança dos 0 aos 3 anos*, pp. 47-60. CNE.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Postic, M. (1990). *A Relação Pedagógica*. Coimbra Editora, Lda. (2.ª Ed.).
- Quaresma, M. (2018). *Brincar e Planificar com as Crianças em Educação Pré-Escolar – Um percurso partilhado* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Jean Piaget]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal: [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23874/1/Marlene Quaresma - ESE.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23874/1/Marlene%20Quaresma%20-%20ESE.pdf)
- Quintela, T. (2015). *A relação pedagógica no pré-escolar. Perspetiva de profissionais* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal: TERESAQUINTELA.pdf (rcaap.pt)
- Reis, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso* [Dissertação de doutoramento, Universidade de Málaga]. <http://hdl.handle.net/10400.26/2238>
- Rinaldi C. (2001). *The Pedagogy of Listening: The Listening Perspective from Reggio Emilia*. Wayne State University.

- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-103.
- Rosa, M. & Silva, I. (2010). *Por dentro de uma prática de jardim de infância, a organização do ambiente educativo. Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, 10(1), 43-63.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology. 3, Social, emotional, and personality development*, (6.ª Ed.). pp 571-645. Hoboken. Wiley-Blackwell.
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: A eloquência das ausências. In L. Guedes (Org.), *A escola e os actores: Políticas e práticas* (pp. 133-152). Centro de Formação Profissional do Sindicato de Professores da Zona Norte.
- Sanches, A. (2003). A avaliação na educação pré-escolar: alguns dilemas e perspectivas. In *EduSer*, 111-124.
- Santana, I. (2009). Práticas Pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8, 30-33.
- Sarmento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361-378.
- Shonkoff, J., Duncan, G., Fisher, P., Magnuson, K, Raver, C. & Yoshikawa, H. (2011). *Construindo o sistema de “Controle de Tráfego Aéreo” do cérebro: Como as primeiras experiências moldam o desenvolvimento das funções executivas*. Estudo 11. National Scientific Council On The Developing Child. National Forum On Early Childhood Program Evaluation. Universidade Harvard.
- Silva, I. (2005). Projectos e aprendizagem. Comunicação apresentada no *Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo*.
- Silva, R. (2014). A organização do espaço – O seu impacto na aprendizagem das crianças [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Acervo Digital da Unesp: A organização do espaço.pdf (ipl.pt)
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

- Silva, O. G., & Navarro, E. C. (2012). A Relação professor-aluno no processo ensinoaprendizagem. *Revista Eletrônica Interdisciplinar*, 2(8), 95-100.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos. In. I. Siraj-Blatchford (Coord.). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (P. Almeida, Trad.) (1.ªed.) (pp. 10-20). Texto Editora.
- Baptista, I. (Coord.). (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica – Carta Ética*. SPCE.
- Stake, R.E. (1998). Case studies. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.) *Handbook of qualitative research*, Thousands Oaks.
- Stecanela, N. (2018). A coisificação da relação pedagógica no cotidiano escolar. *Educação & Realidade*. 43(3).
- Sylwester, R. (1995). *A Celebration of Neurons: An Educator's Guide to the Human Brain*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Telles, T. (2014). A infância na fenomenologia de Merleau-Ponty: contribuições para a psicologia e para a educação. *Revista NUFEN*, 6(2). Universidade Federal do Triângulo Mineiro.
- Tomás, C. (2007a). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. In *Media & Jornalismo*, (11). 119-134
- Tomás, C. (2007b). *Há muitos mundos no mundo...direitos das crianças, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil* [Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho]. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6269>
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*»: *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.21/1116>
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Bookman.
- Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Departamento da educação básica, Gabinete para a expansão e desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

- Vieira, F. (2009). Reconfigurar a profissionalidade docente através de uma pedagogia da experiência. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5281-5296). Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2011). A experiência educativa como (trans)formação profissional. *Lingvarum Arena*, 2, 9-25.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente* (7ª ed.). Martins Fontes.
- Wall, S., Litjens, I., & Taguma, M. (2015). *Early childhood education and care pedagogy review*. Department for Education.
- Zabalza, M.A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições ASA.

ANEXOS

| | " | | " |

**Anexo A. *A aprendizagem constrói-se* – Portefólio da Prática
Profissional Supervisionada II**

Anexo B. Tabela com as diferentes áreas de conteúdo das OCEPE, os respetivos KDI's e estratégias a utilizar

Tabela B1

As diferentes áreas de conteúdo das OCEPE (2016), os respetivos KDI's e estratégias a utilizar.

ÁREAS DE CONTEÚDO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES	CONTEÚDO DO CURRÍCULO PRÉ-ESCOLAR HIGH SCOPE	INDICADORES DO DESENVOLVIMENTO – KDI's (MODELO HIGH SCOPE)	ESTRATÉGIAS
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita 	<p>A. ABORDAGEM À APRENDIZAGEM</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciativa: As crianças demonstram iniciativa à medida que exploram o seu mundo. 2. Planeamento: As crianças fazem planos e concretizam as suas intenções. 3. Envolvimento: As crianças focam-se em atividades que lhes interessam. 4. Resolução de Problemas: As crianças resolvem problemas com que se deparam durante a brincadeira. 5. Uso de Recursos: As crianças reúnem informação e formulam 	<ul style="list-style-type: none"> - Encorajar e valorizar tomadas de decisões, escolhas, intenções e conquistas - Planear oralmente através de diversas estratégias (ex: objeto mágico, binóculos, comboio pela sala que visita as diversas áreas) - Estimular regras de convivência e respeito pelo outro - Criar desafios e estratégias conjuntas de resolução de problemas - Estimular as crianças para falarem abertamente durante o momento “rever” do “planear-fazer-rever”

		ideias acerca do seu mundo. 6. Reflexão: As crianças refletem sobre as suas experiências.	- Incentivar as crianças a fazerem planos de aprendizagem durante a realização dos projetos de sala
Área de Formação Pessoal e Social Área de Expressão e Comunicação: <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Linguagem Oral e abordagem à escrita 	B. DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL	7- Sentido de Si próprio: As crianças têm uma ideia positiva de si próprias. 8-Sentimento de competência: As crianças sentem-se competentes. 9-Emoções: As crianças reconhecem, nomeiam e regulam os seus sentimentos. 10-Empatia: As crianças demonstram empatia para com o outro. 11-Comunidade: As crianças participam na comunidade da sala de aula. 12-Criar laços: As crianças criam laços com outras crianças e adultos. 13-Brincadeiras e cooperação: As crianças envolvem-se em brincadeiras de cooperação.	- Promover uma autonomia progressiva no que respeita às necessidades básicas - Reconhecer as características individuais de cada criança - Fomentar a autoestima, autoconfiança, interajuda e trabalho em equipa - Respeitar e reconhecer os sentimentos expressos por crianças e adultos - Valorizar e praticar uma educação multicultural e inclusiva, baseada na aquisição de um espírito crítico e interiorização de valores - Incentivar as relações interpessoais e com pares entre as crianças - Promover uma abordagem positiva face aos conflitos interpessoais

		<p>14-Desenvolvimento Moral: As crianças desenvolvem um sentido interno de certo e errado.</p> <p>15-Resolução de Conflitos: As crianças resolvem conflitos sociais.</p>	<p>- Promover jogos cooperativos (ex: tradicionais ou de movimento)</p>
<p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da educação motora 	<p>C. SAUDE E DESENVOLVIMENTO FÍSICO</p>	<p>16-Motricidade grossa: As crianças demonstram força, flexibilidade, equilíbrio e sentido de oportunidade no uso de músculos grandes.</p> <p>17-Motricidade fina: As crianças demonstram destreza e coordenação olho-mão no uso dos músculos pequenos.</p> <p>18- Consciência Corporal: As crianças conhecem o seu corpo e sabem como o mover no espaço.</p> <p>19.Cuidados Pessoais: As crianças levam a cabo rotinas de cuidados pessoais, de forma autónoma</p> <p>20. Comportamento Saudável:</p>	<p>- Fomentar a tomada de consciência das potencialidades e limitações do corpo no que respeita à motricidade global e fina</p> <p>- Proporcionar oportunidades para a manipulação de objetos com diferentes características</p> <p>- Criar condições favoráveis para uma vida saudável e aquisição da sua auto-imagem</p> <p>- Explorar diferentes formas de movimento e relações espaciais</p> <p>- Promover jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas</p> <p>- Estimular a expressão e comunicação através do próprio</p>

		As crianças realizam práticas saudáveis.	<p>corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Articular as diferentes expressões que permitam diversificar e enriquecer as oportunidades da expressão motora - Realizar percursos de movimento diversificados e adequados à faixa etária das crianças, incentivando diferentes tipos de movimentos e deslocamentos
<p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da linguagem oral e abordagem escrita. 	D. LINGUAGEM, LITERACIA E COMUNICAÇÃO	<p>21. <u>Compreensão:</u> As crianças compreendem a linguagem.</p> <p>22. <u>Discurso:</u> As crianças expressam-se através da linguagem.</p> <p>23. <u>Vocabulário:</u> As crianças compreendem e usam uma variedade de palavras e frases.</p> <p>24. <u>Consciência Fonológica:</u> As crianças identificam sons distintos na linguagem verbal.</p> <p>25. <u>Conhecimento alfabético:</u> As crianças identificam o nome das letras e os seus sons.</p> <p>26. <u>Leitura:</u> As crianças lêem por prazer e para a aquisição de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar a língua materna - Promover contacto direto e indireto com diferentes línguas/dialetos - Proporcionar momentos de partilha em grande ou pequeno grupo - Criar um clima de comunicação - Fomentar momentos de diálogo e de escuta - Explorar canções, lengalengas, rimas, poemas e trava-línguas - Proporcionar diferentes situações de comunicação (narrar

		<p>informação.</p> <p>27. <u>Conceitos sobre Impressão:</u> As crianças demonstram conhecimento sobre as impressões do seu meio ambiente.</p> <p>28. <u>Conhecimento dos Livros:</u> As crianças demonstram conhecimento sobre o uso de livros.</p> <p>29. <u>Escrita:</u> As crianças escrevem com diferentes objetivos</p> <p>30. <u>Dupla aquisição da linguagem:</u> (se aplicável). As crianças usam o Português e a sua língua materna (inclui linguagem simbólica).</p>	<p>acontecimentos, reproduzir, representar histórias e situações do quotidiano, jogos auditivos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimular a comunicação verbal e não-verbal assim como a descodificação de diferentes códigos simbólicos - Considerar o “desenho” como forma de escrita, valorizando-o como possível representação de objetos ou acontecimentos - Proporcionar recursos que facilitem a emergência de comportamentos de leitura e escrita - Familiarizar com o código escrito - Criar várias situações de escrita e registo, servindo-se de texto e imagem - Estimular o contacto com diferentes tipos de livros (ex: livros só com imagens, livros de histórias, enciclopédias, dicionários, entre outros) e outros suportes de comunicação - Promover o contacto com as novas tecnologias
--	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> - Criar uma área dos livros apelativa com materiais diversificados e estimulantes, de acordo com a idade e interesse das crianças - Incentivar as crianças a trazerem livros para a sala - Incentivar os pais em casa a lerem livros para os seus filhos
<p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Matemática 	E. MATEMÁTICA	<p>31. Números e símbolos: As crianças identificam e usam números e símbolos.</p> <p>32. Contagem: As crianças contam coisas.</p> <p>33. Relação todo-parte: As crianças combinam e separam quantidades de objetos.</p> <p>34. Formas: As crianças identificam, nomeiam e descrevem formas.</p> <p>35. Consciência Espacial: As crianças reconhecem relações espaciais entre pessoas e objetos.</p> <p>36. Medições: As crianças fazem medições para descrever,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar uma diversidade de materiais com diferentes características, no que respeita à sua forma, tamanho, textura, peso, espessura e essência próprias. - Promover situações que permitam contar, pesar, medir e resolver problemas - Colocar questões que permitam a construção de noções matemáticas - Explorar diferentes recursos (puzzles, dominós, tangrans, blocos lógicos, jogos de encaixe, jogos de memória, cuisenaire e materiais de desperdício) - Proporcionar momentos para observar e interpretar diferentes perspetivas e estados de objetos, materiais e

		<p>comparar, e ordenar coisas.</p> <p>37.Unidade: As crianças compreendem e usam o conceito de unidade.</p> <p>38.Padrões: As crianças identificam, descrevem, copiam, completam, e criam padrões.</p> <p>39. Análise de dados: As crianças usam informação sobre quantidades para tirar conclusões, tomar decisões, e resolver problemas.</p>	<p>pessoas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valorizar os diferentes espaços do contexto educativo e explorar todas as suas potencialidades - Explorar padrões e sequências (ex: numéricas, imagens) - Analisar informação recolhida durante os projetos desenvolvidos na sala.
<p>Área de Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio da Educação Artística: <ul style="list-style-type: none"> - Subdomínio das Artes visuais - Subdomínio da Dramatização - Subdomínio da Música - Subdomínio da Dança 	<p>F. ARTES CRIATIVAS</p>	<p>40.Arte: As crianças expressam e representam o que observam, pensam, imaginam, e sentem através de arte bi e tridimensional.</p> <p>41.Música: As crianças expressam e representam o que observam, pensam, imaginam, e sentem através da música.</p> <p>42.Movimento: As crianças expressam e representam o que observam, pensam, imaginam, e</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar o contacto com diferentes materiais e facilitar a sua acessibilidade - Criar momentos da expressão tridimensional e modelagem - Promover uma aprendizagem através da educação pela arte - Estimular o sentido estético - Contactar e promover o acesso à arte e à cultura sobre as

		<p>sentem através do movimento.</p> <p>43.Faz de conta: As crianças expressam e representam o que observam, pensam, imaginam, e sentem através do faz de conta.</p> <p>44.Gosto pelas artes: As crianças gostam de artes criativas.</p>	<p>suas diferentes formas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar o jogo simbólico e o faz-de-conta e situações da vida quotidiana - Fomentar a dramatização de histórias, vivências e acontecimentos. - Proporcionar o contacto e utilização de diferentes recursos dramáticos (vestuário, fantoches, sombras chinesas, marionetas) - Recorrer a novas tecnologias como suporte de apresentação dramática (data show, televisão, vídeo, retroprojctor) - Possibilitar o contacto, reprodução e identificação de diferentes sons e ritmos - Explorar as diferentes características do som (altura, intensidade, timbre e duração) - Proporcionar o contacto com canções de diferentes tonalidades, modos, métricas, formas, géneros e estilos
--	--	---	--

			<ul style="list-style-type: none">- Facilitar a experimentação musical a partir de diversos estímulos e/ou intenções (ex: recriar o ambiente sonoro do recreio, de um dia de chuva, sons de um planeta desconhecido, de uma cidade...) - Proporcionar momentos de silêncio e de escuta de sons do meio ambiente - Proporcionar o contacto com diversos estilos de dança e expressar sentimentos e emoções em diferentes situações - Refletir sobre os movimentos rítmicos e as coreografias que experimentam - Reproduzir canções e contactar com a cultura e tradições musicais - Recorrer a canções, rimas e lengalengas para discriminar os sons e criar variações do original - Criar e inventar sons, canções, melodias e ritmos - Gravar, reproduzir e identificar sons e vozes familiares
--	--	--	---

			<ul style="list-style-type: none"> - Dançar ao som da música ou ritmos musicais, individualmente ou em grupo - Explorar as diferentes potencialidades e sons corporais - Fomentar a exploração de diversos instrumentos musicais ou objetos sonoros - Proporcionar jogos cooperativos de movimento
Área do Conhecimento do Mundo	G. CIÊNCIA E TECNOLOGIA	<p>45. <u>Observação:</u> As crianças observam os materiais e processos do seu meio ambiente.</p> <p>46. <u>Classificação:</u> As crianças classificam os materiais, as ações, as pessoas e os eventos.</p> <p>47. <u>Experimentação:</u> As crianças experimentam para testar as suas ideias.</p> <p>48. <u>Antecipação:</u> As crianças antecipam o que acham que irá acontecer.</p> <p>49. <u>Tirar Conclusões:</u> As crianças tiram conclusões com base nas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a educação ambiental e o respeito pela natureza - Aprofundar a diferentes etapas do “método científico” (interrogar, observar, planejar, experimentar, registrar, sistematizar, avaliar, concluir e/ou levantar novas questões) - Realizar experiências a partir dos interesses e questões das crianças, despertando para o desejo em descobrir. - Proporcionar a exploração de objetos com diferentes características, quanto à sua forma, tamanho, cor, textura, peso, espessura, quantidade e velocidade, entre outras, que permitam estabelecer relações entre eles e a sua consequente classificação

		<p>suas experiências e observações.</p> <p>50. Comunicar Ideias: As crianças partilham as suas opiniões sobre as características das coisas e como funcionam.</p> <p>51. Mundo natural e físico: As crianças reúnem conhecimento sobre o mundo natural e físico.</p> <p>52. Ferramentas e Tecnologia: As crianças exploram e usam ferramentas e tecnologia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar as rotinas de modo previsível e flexível, de modo a prever a sua sucessão - Utilizar o quadro das mensagens, para que as crianças possam prever o que vai acontecer durante o dia - Fazer registos escritos/gráficos das aprendizagens realizadas durante projetos (tirar conclusões a partir das questões iniciais) - Criar oportunidades de referências temporais (histórias, imagens reais, mapas, tabelas, entre outros) - Explorar diferentes formas de registos temporais (mapas, tabelas, registos, quadro do tempo, calendário) - Proporcionar uma área das ferramentas e do computador na sala
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo</p>	<p>H. ESTUDOS SOCIAIS</p>	<p>53. Diversidade: As crianças percebem que as pessoas têm características, interesses e aptidões diferentes.</p> <p>54. Papéis na Comunidade: As</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Criar oportunidades para a sensibilização das diferentes ciências (história, sociologia, geografia, ecologia, entre outras) - Fomentar a arrumação dos materiais das áreas da sala

		<p>crianças reconhecem que as pessoas exercem diferentes papéis e funções na comunidade.</p> <p>55. Tomada de decisão: As crianças participam nas decisões feitas em sala de aula.</p> <p>56. Geografia: As crianças reconhecem e interpretam características e locais no seu meio ambiente.</p> <p>57. História: As crianças percebem o passado, presente e futuro.</p> <p>58. Ecologia: As crianças percebem a importância de cuidar do ambiente.</p>	<p>bem como a sua limpeza e conservação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criar oportunidades de interação com objetos e entre pares, de modo a suscitar interesses e necessidades - Realizar visitas de estudo à comunidade (se forem possíveis tendo em conta o contexto de pandemia) - Proporcionar momentos na rotina que permitam às crianças fazer escolhas e tomar decisões - Sensibilizar para a importância da preservação do meio ambiente (ex: reciclagem, não desperdiçar recursos do planeta, energias renováveis, entre outros) - continuação do trabalho iniciado o ano passado com o <i>Eco-escolas</i>
--	--	---	--

Anexo C. Tabela com as idades das crianças da sala 9

Tabela C1

Tabela com as idades das crianças da sala 9. Realizada a partir da informação exposta no PCS (2020-2021)

Nome da criança	Sexo	Data de nascimento	Idade em novembro 2020
Elsa	Feminino	23/02/2016	4A, 9M
AN	Masculino	2/09/2016	4A, 2M
Cloe	Feminino	2/09/2016	4A, 2M
Super-aranha	Masculino	13/04/2017	3A, 7M
LadyBug	Feminino	9/02/2017	3A, 9M
Lina	Feminino	28/05/2016	4A, 6M
Tigre	Masculino	15/06/2017	4A, 5M
Ruca	Masculino	22/12/2017	3A, 11M
Pateta	Masculino	7/01/2017	3A, 10M
Pikachu	Feminino	23/09/2017	3A, 2M
KB	Masculino	04/01/2017	3A, 10M
Mickey	Masculino	23/02/2016	4A, 9M
Chase	Masculino	24/10/2017	3A, 1M
2Ana	Feminino	26/10/2017	3A, 1M
MF	Feminino	13/11/2017	3A
Diana	Feminino	23/09/2017	3A, 2M
RF	Masculino	13/11/2017	3A
Popas	Masculino	1/11/2017	3A
S	Masculino	11/09/2016	4A, 2M
GatoNoir	Masculino	25/01/2017	3A, 10M
TH	Feminino	23/10/2017	3A, 1M
Hulk	Masculino	2/03/2017	3A, 8M
Ben	Masculino	28/11/2017	3A
Fifi	Feminino	3/05/2017	3A, 6M
Rosita	Feminino	21/06/2017	3A, 5M

Anexo D. Fotografias da sala 9, da polivalente e do espaço exterior

Figura D1

Entrada da sala 9



Figura D2

Interior da sala 9 - entrada



Figura D3

Espaço completo da sala 9 – do lado direito a área da Natureza e da Arte

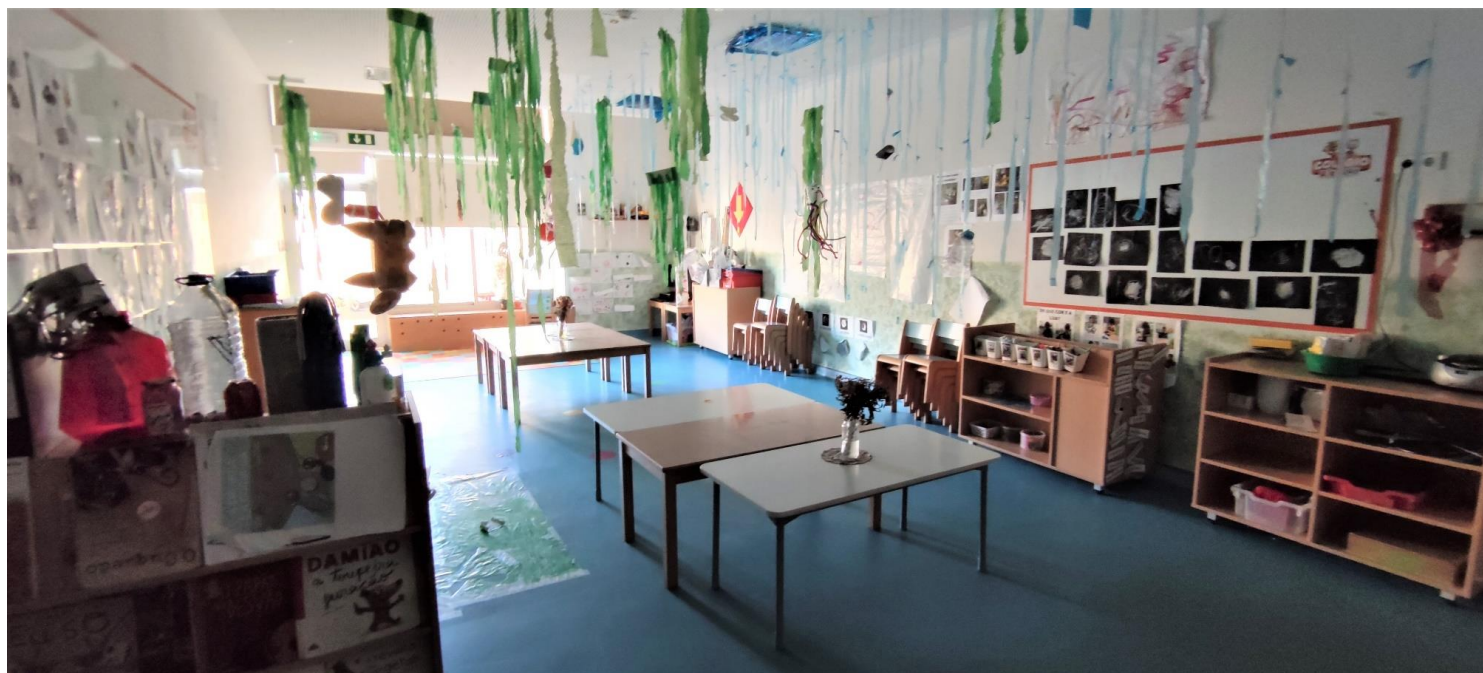


Figura D4

Espaço amplo da sala 9 – do lado esquerdo os dossiers individuais de cada criança, a área dos Livro



Figura D5

Área do computador



Figura D6
Área da casa



Figura D7

Cabides de arrumação para as crianças da sala 9



Figura D8

Equipamento lúdico 1



Figura D9

Caixa de areia e cesto de bolas

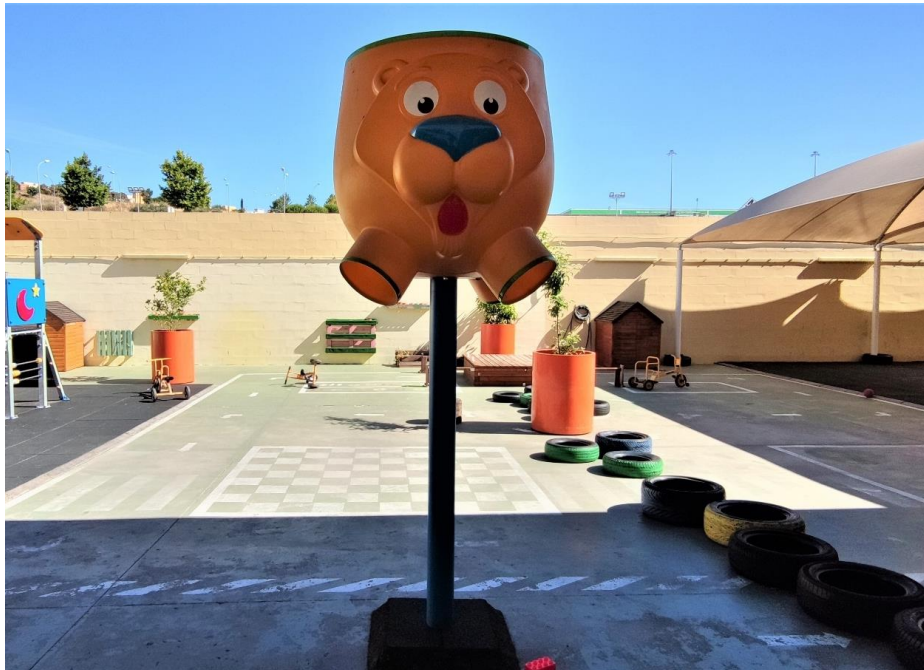


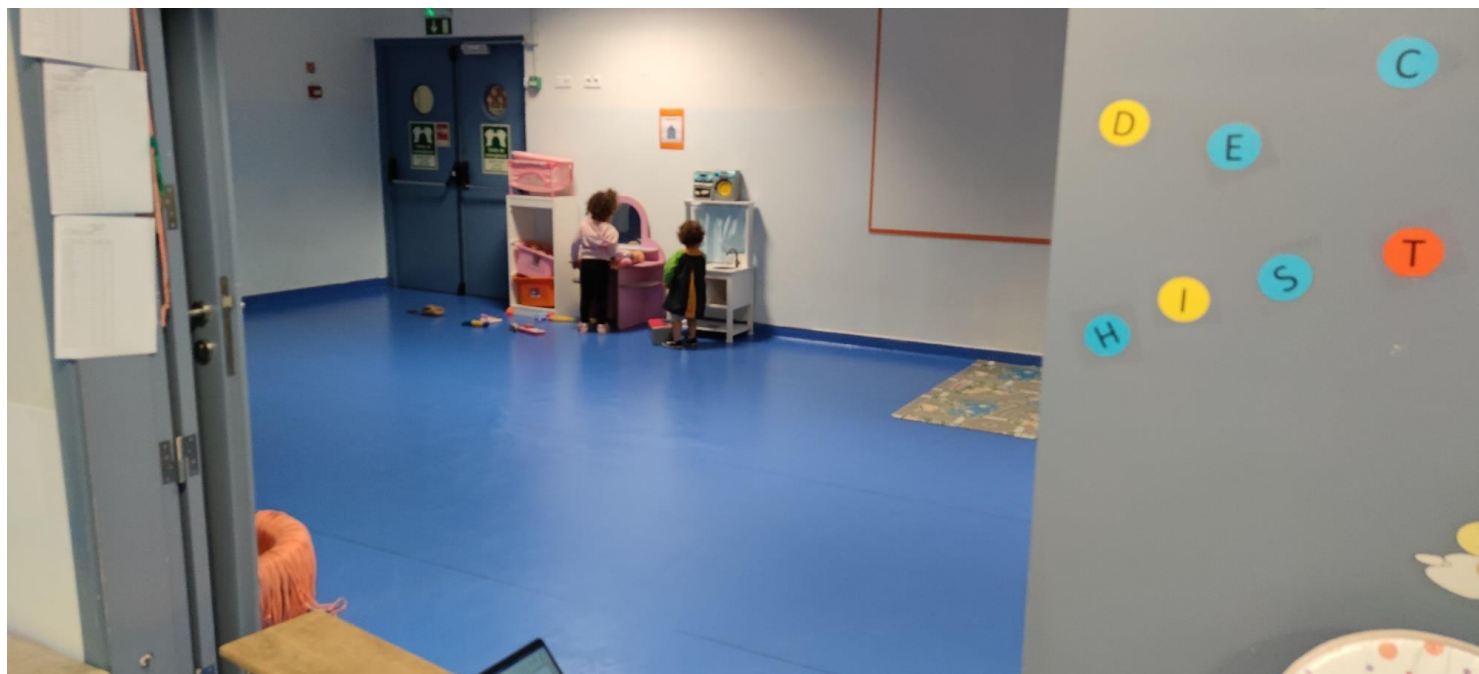
Figura D10
Equipamento lúdico 2



Figura D11
Sala Polivalente



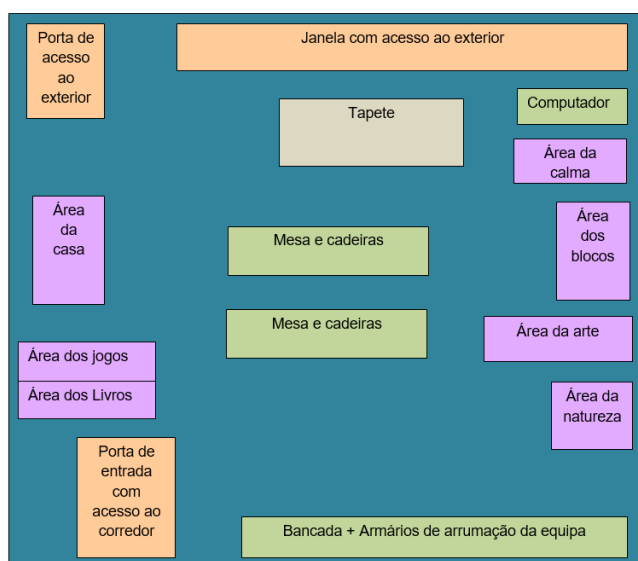
Figura D12
Sala Polivalente



Anexo E. Planta da Sala 9

Figura E1

Planta da sala 9 no ano letivo 2020/2021.



Anexo F. Áreas de interesse da sala 9 e os respetivos materiais

Tabela 1

Materiais respetivos às áreas de interesse.

Áreas de Interesse	Materiais respetivos
Área dos Jogos	Puzzles, blocos lógicos, imagens para padrões, letras, jogos da memória, números magnéticos, jogos de associação e correspondência (encaixe) e quebra-cabeças simples
Área da casa	Bebés vários, cama, banheira, pratos, talheres, panelas, cesto com comidas várias, malas, embalagens, tupperwares, caixa de manteiga, caixa de ovos, boiões, copos, espelho
Área dos livros	Livros diversos, sofá, quadro e canetas de feltro
Área dos blocos	Carros de diversos tamanhos e cores; estradas; animais; legos pequenos e grandes; jogo de peças de encaixe colorido; blocos de madeira; rolos de papel higiénico; peças para enfiamentos, caixas de vários tamanhos, rolos de plástico
Área da arte	Plasticina e utensílios, folhas A4 brancas e coloridas, cartolinas canetas, lápis de cor e de cera, prateleiras individuais para as crianças guardarem os seus trabalhos, tesouras, colas batom, diferentes tipos de papel, régua, folhetos publicitários
Área da natureza	Areia, conchas, paus, folhas, terra, pedras, pinhas, baldes, pás

Anexo G. Rotina institucional no espaço-tempo do JI – Exemplo de um dia típico na Sala 9

Tabela D1

Exemplo de um dia típico na Sala 9

TEMPOS	ESPAÇOS	ROTINAS INSTITUCIONAIS
9h00 Entrada / Acolhimento	Da sala polivalente para a sala 9 Da família para as AAE Das AAE para a sala 9	Momento de transição família / JI ou momento de transição sala polivalente / JI - Algumas das crianças chegam à sala com a ED, enquanto outras vêm com a AAE.
9h – 9h20 Atividades livres	Sala 9 - Área dos jogos - Área dos blocos - Área das TIC - Recreio - Área dos livros - Área da casa - Área da plástica (desenhar, pintar, colar/recortar, modelar/amassar)	Momento do brincar - À medida que vão chegando, as crianças desenvolvem atividades livres individualmente ou em pequenos grupos. - A ED realiza trabalhos de pesquisa no computador com as crianças interessadas.
9h20 – 9h30 Arrumação	Sala 9	Momento de arrumação coletiva
9h30 – 10h Reunião da manhã	Sala 9 - Área das reuniões em grande grupo	Momento de reunião coletiva - Em grande grupo, realiza-se a reunião da manhã. - Objetiva-se o planejar-fazer-rever.
10h – 10h15 Lanche da manhã	Sala 9 - Área das reuniões em grande grupo	Regulação social da alimentação – Lanche da manhã - Ainda em grande grupo, as crianças comem o lanche da manhã (fruta) e bebem água.

10h15 – 10h45 Propostas pedagógicas orientadas pelos(as) adultos(os) e/ou atividades livres	Sala 9 - Área dos jogos - Área dos blocos - Recreio - Área da natureza - Área dos livros - Área da casa - Área da plástica (desenhar, pintar, colar/recortar, modelar/amassar)	Momento de propostas pedagógicas estruturadas e/ou momento do brincar - As crianças desenvolvem propostas pedagógicas orientadas pelo(a) adulto(a) individualmente, em grande grupo ou em pequenos grupos. - As crianças desenvolvem atividades livres individualmente ou em pequenos grupos. - Terça feira: sessão de Música.
10h45 – 10h55 Arrumação	Sala 9	Momento de arrumação coletiva - Terça feira: sessão de Inglês.
10h55 – 11h15 Preparação da sala para o repouso e vestir casacos	Da sala 9 para o corredor/ Do corredor para a sala 9	Momento de organização coletiva - As crianças, com a ajuda do(a) adulto(a), levam o seu catre e lençóis até à sala 9 e fazem a cama; - Cada criança vai buscar o seu casaco ao respetivo cabide.
11h15 – 11h40 Recreio	Da sala 9 para o recreio	Momento do recreio
11h40 – 11h50 Arrumar os casacos; Desinfecção das mãos	Do recreio para o corredor / Do corredor para a sala 9	Momento de higiene - Ao voltarem do recreio para a sala, as crianças vão-se dirigindo até ao corredor para arrumar o seu casaco, consoante a indicação do adulto e, de seguida, sentam-se na respetiva cadeira na sala 9. - O(a) adulto(a) utiliza o desinfetante para desinfetar as mãos a cada criança.
11h50 – 12h15 Almoço	Sala 9 ou Recreio	Regulação social da alimentação – Almoço
12h15 – 12h30 Higiene	Da sala 9 para a casa de banho	Momento de higiene - As crianças vão-se dirigindo à casa de banho, em grande grupo e, consoante a indicação do(a) adulto(a), fazem as necessidades fisiológicas e lavam as mãos e a boca.
12h30 – 15h00 Repouso	Sala 9	Momento de repouso
15h – 15h30 Arrumação	Sala 9	Momento de organização coletiva - As crianças arrumam os lençóis no saco, vão colocá-los no cabide, no corredor, e, com a ajuda do(a) adulto(a), vestem as batas, os casacos e calçam os sapatos.

15h30 – 16h00 Recreio	Da sala 9 para o recreio	Momento do recreio
16h00 – 16h20 Lanche	Sala 9 ou Recreio Na mesa de atividades	Regulação social da alimentação – Lanche da tarde
16h20 – 16h45 Reunião da tarde	Sala 9 - Área das reuniões em grande grupo	Momento de reunião coletiva (à sexta-feira é reunião de concelho) - Em grande grupo, realiza-se a reunião coletiva onde o(a) adulto(a) lê um livro para as crianças e falam sobre o mesmo; Na reunião de concelho abordam-se os momentos que aconteceram durante a semana, comenta-se o que mais se gostou ou não de fazer e o que se gostaria de realizar na próxima semana.
16h45 – 17h20 Propostas pedagógicas orientadas pelos(as) adultos(as) e/ou atividades livres	Sala 9 - Área dos jogos - Área dos blocos - Área das TIC - Recreio Área dos livros Área da casa Área da plástica (desenhar, pintar, colar/recortar, modelar/amassar)	Momento de propostas pedagógicas estruturadas e/ou momento do brincar - As crianças desenvolvem propostas pedagógicas orientadas pelo(a) adulto(a) individualmente, em grande grupo ou em pequenos grupos. - As crianças desenvolvem atividades livres individualmente ou em pequenos grupos.
17h20 – 17h30 Arrumação	Sala 9	Momento de arrumação coletiva
17h30 – 17h45 Higiene	Da sala 9 para a casa de banho	Momento de higiene - As crianças vão-se dirigindo à casa de banho, em grande grupo e, consoante a indicação do(a) adulto(a), fazem as necessidades fisiológicas e lavam as mãos.
17h45 – 18h00 Reforço do lanche	Sala 9	Regulação social da alimentação – Reforço do lanche
18h00 Saída	Da sala 9 para casa e/ou da Sala 9 para a polivalente	Momento de transição JI / Sala polivalente ou momento de transição de JI / família

Nota. Tabela construída com base no conceito de *rotinas institucionais* apresentado por Ferreira (2004).

Anexo H. Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem da *Lina*
(cf. Anexos ao Relatório da PPS II)

Anexo I. Guião da entrevista à educadora cooperante

Tabela E1

Guião da entrevista realizado à educadora cooperante.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ENTREVISTA ÀS EDUCADORAS	OBSERVAÇÕES
A. Caracterização do/a educador/a	Características do/a educador/a	A1. Que características deverá ter um/a educador/a na promoção de uma relação de qualidade?	
		A2. O que pode o/a educador/a fazer para ser capaz de escutar e aprender com as crianças?	
	Autorreflexão	A3. De que forma contribui a autorreflexão e a autoanálise para a melhoria da relação pedagógica?	
B. Caracterização do grupo de crianças	Comportamento	B1. Caracterize, de uma forma geral, o comportamento do grupo.	Este comportamento poderá ser influenciado a partir da relação pedagógica estabelecida?
	Relação entre pares	B2. Caracterize a relação que as crianças estabelecem entre si.	Acredita que esta relação é influenciada pela relação adulto-criança?
	Relação com o/a educador/a	B3. O grupo mostra necessidade de contacto com os adultos?	Se sim, em que momentos?
C. Interação adulto-criança	Conceito de interação	C1. O que considera ser a interação adulto-criança?	

	Relação entre interação e a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças	C2. Considera que as experiências que envolvem interação podem estar relacionadas, ou não, com as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças?	
	Estratégias	C3. Que estratégias utiliza para uma melhor interação com as crianças?	
D. Concepções sobre a relação pedagógica	Conceito de relação pedagógica	D1. O que considera ser a relação pedagógica no âmbito da educação?	
E. Caracterização da relação pedagógica	Potencialidades	E1. Quais são as principais potencialidades da relação pedagógica?	
	Relação com o/a educador/a	E2. De que maneira deve o/a educador/a relacionar-se com as crianças?	Porquê?
		E3. Como caracteriza a sua relação com as crianças do grupo?	
		E4. Quais as dificuldades que sente na relação que estabelece com as crianças?	
Dimensão afetiva	E5. A dimensão afetiva deve ser considerada um elemento imprescindível?	Em que medida?	
F. Tempos de interação	Condições	F1. Quais são os fatores que pondera quando promove a interação adulto-criança?	O que pode ou não condicionar esta interação?

	Brincadeiras	F2. Costuma participar na brincadeira das crianças?	De que forma esta interação é importante na construção da relação?
		F3. Qual a postura que adota durante as brincadeiras para fortalecer esta relação?	
G. Experiência profissional	Relação com as crianças	G1. Com o passar dos anos, ao nível da experiência profissional, considera que estabelece melhor relação com as crianças?	
Conclusão da entrevista		- Gostaria de acrescentar algo mais à entrevista? Obrigada pela disponibilidade e atenção!	

Muito obrigada pela sua colaboração.

A estagiária

Ana Catarina Martins

Data:

Anexo J. Transcrição da entrevista realizada à educadora cooperante

A1. Que características deverá ter um/a educador/a na promoção de uma relação de qualidade?

Isto a mim faz-me pensar no que é que é a relação. Quais são os parâmetros de qualidade que devemos avaliar, para que a relação seja efetivamente de qualidade. Tem de ter uma capacidade de observação imensa, uma capacidade de escuta, uma disponibilidade gigante... e esta capacidade de reconhecer no outro este ser capaz de fazer, de agir, de fazer melhor e, depois, esta relação é com as famílias, com as crianças, com a equipa. Acho que é ter aqui alguma sensibilidade para com aquilo que é o trabalho que realiza com estes diferentes intervenientes.

A2. O que pode o/a educador/a fazer para ser capaz de escutar e aprender com as crianças?

Colocar-se ao nível delas, não ao nível delas de ter comportamentos ditos infantis, mas de estar junto à criança. De tentar perceber e de ver todo o processo que a criança faz até alcançar determinada conquista e acho que implica da parte do educador uma pesquisa, uma busca, uma leitura, um querer saber, um conhecer muito daquilo que é o desenvolvimento da criança, para ser capaz de a escutar e, ao mesmo tempo, ir aprendendo com ela.

A3. De que forma contribui a autorreflexão e a autoanálise para a melhoria da relação pedagógica?

A reflexão e análise que o educador faz da sua prática é fundamental. Para já, para se consciencializar de pontos fortes e pontos fracos da sua ação e, depois, claro, reconhecendo esses pontos fortes e esses pontos fracos... então, o que vamos fazer para que eu possa melhorar esta relação pedagógica. E aí, vai buscar informação, faz partilha com a equipa... pede ajuda a quem realmente sabe, tendo em conta aquilo que são as dificuldades. Esta reflexão e autoanálise é fundamental, daí ser tão importante nós todos os dias pensarmos um pouco sobre “o que é que eu fiz hoje?”, “como é que eu estive hoje?”. Daí os registos de vídeo serem tão importantes.

B1. Caracterize, de uma forma geral, o comportamento do grupo. Este comportamento poderá ser influenciado a partir da relação pedagógica estabelecida?

O comportamento do grupo... é um grupo desafiante, no sentido em que se eu disser para fazer determinada coisa, não é um grupo que a faça logo de imediato, é um grupo que vai testando se pode fazer outro tipo de coisas e se consegue ir escapando, sem o adulto se dar conta disso. Têm dificuldade em cumprir as regras que nós implementamos, o conseguir estar sentado, o conseguir escutar o outro, conseguir esperar, são tudo algumas dificuldades que o grupo pode ter, mas depois é um grupo que assimila bastante bem aquilo que são as aprendizagens significativas e daquilo que eles estão interessados e que, realmente, quando se interessam, conseguem fazer coisas fantásticas. Claro que a relação tem influência, na medida em que eu estou disponível para eles, na medida em que sou paciente com todos estes desafios que eles vão colocando, assim claro que terá influência. Na medida em que eu me relaciono com as pessoas, na medida em que esta minha relação vai crescendo com eles, mais fácil se torna, também, fazer as coisas, porque eles vão-me conhecendo a mim e eu vou conhecendo-os.

B2. Caracterize a relação que as crianças estabelecem entre si. Acredita que esta relação é influenciada pela relação adulto-criança?

Eles olham muito para nós como espelho e é muito notório os pares preferidos de brincadeira e é muito engraçado estarmos de fora e eles estão a reproduzir comportamentos nossos... expressões, atitudes que nós adultos temos. Quando acontece algum conflito, a forma como nós nos aproximamos e resolvemos esse conflito, eles depois reproduzem quando estão a brincar na área da casa, por exemplo. Isto acontece muito... estarmos na hora do almoço e "olha mas a ED já te disse que não é...". Eu acho que nós acabamos muito por ser o exemplo, eles acabam muitas vezes por nos imitar.

B3. O grupo mostra necessidade de contacto com os adultos? Se sim, em que momentos?

Eu acho que sim, eles precisam e sentem esta necessidade. Sinto mais sempre que são coisas mais orientadas, eles precisam deste adulto, mas não sinto que para brincar precisam que o adulto esteja presente. Muitas vezes o adulto acaba por estar para media eventuais conflitos ou para estabelecer algum controlo. Aqui é pensar, como é que o adulto deve estar lado a lado com a criança. Penso sobretudo em momentos de coisas mais orientadas, porque em momentos de brincadeira não acho que precisem do adulto para brincar ou, às vezes, podem até dizer “podes vir comigo fazer este jogo?”, mas não é uma coisa que aconteça com regularidade.

C1. O que considera ser a interação adulto-criança?

É a forma como eu me relaciono com elas, a forma como documento os processos de aprendizagem deles. A forma como eu me dou a conhecer, a forma como eu estou disponível para eles. A forma como eu falo, ou seja, como eu interajo. Como eu crio relação com eles.

C2. Considera que as experiências que envolvem interação podem estar relacionadas, ou não, com as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças?

Eu acho que sim. A interação que é estabelecida, eu acho que tem influência na aprendizagem e no desenvolvimento. Se houver uma interação positiva, que ambos, quer adulto quer criança, tenham aqui um papel ativo nas coisas, eu acho que as aprendizagens se tornam muito mais significativas e o desenvolvimento da criança torna-se muito mais favorável.

C3. Que estratégias utiliza para uma melhor interação com as crianças?

Eu tenho estado a fazer este caminho de procura, de estar mais disponível para observar. A importância de estar e de analisar estes registos, para saber de que forma posso intervir melhor e interagir melhor com aquela criança. E este observar e registar, documentar e estar disponível para, permite que eu conheça melhor a criança. Se eu a conheço melhor, vou interagir melhor com ela, porque sei de que forma eu consigo chegar até ela.

D1. O que considera ser a relação pedagógica no âmbito da educação?

Eu estou a fazer muitas chuvas de ideias e estou a fazer uma sobre “o que é ser educadora de infância?” e há pouco tempo escutei uma comunicação sobre isto

da relação e dei-me conta que é algo muito complexo. Não passa só por dar um beijinho e um abraço. Passa pela relação com os espaços, com os materiais, com a rotina, com as famílias, a equipa, com as crianças... com tudo. É um envolvimento enorme e é uma coisa que vai sendo trabalhada e nunca está acabada. A cada momento vão surgindo coisas novas, vão surgindo acontecimentos que podem melhorar ou, às vezes, não melhorar esta relação. É algo extremamente complexo, em constante construção, e toca em muitos pontos do nosso trabalho diário com as crianças, com as famílias, com a equipa, com toda a gente que está envolvida no jardim de infância.

E1. Quais são as principais potencialidades da relação pedagógica?

A relação permite-nos conhecer, intervir, atuar de forma contextualizada. Permite-nos um conhecer, um observar melhor. Quanto mais capacidade de observação, de estar, de autorreflexão, de autoavaliação daquilo que são as minhas práticas e quanto melhor eu documentar estes processos que a criança faz até chegar a uma determinada etapa... Isto tudo parte da relação pedagógica, tendo um potencial enorme.

E2. De que maneira deve o/a educador/a relacionar-se com as crianças? Porquê?

O educador tem de relacionar-se na medida em que tem de criar esta relação com as crianças, para que o seu trabalho faça algum sentido e para que as crianças não sejam dependentes, mas vejam no educador... que sintam segurança naquela pessoa para que possam confiar os seus medos, que o vejam ali como um apoio nas coisas todas que elas podem fazer.

E3. Como caracteriza a sua relação com as crianças do grupo?

E4. Quais as dificuldades que sente na relação que estabelece com as crianças?

Talvez a principal dificuldade seja o tempo. Nós estamos tão assoboados por coisas ao nível de rotina, de atividades que estão previamente estabelecidas e que não são orientadas por nós, que muitas vezes pode não haver tempo para que esta relação se concretize e esta relação implica tempo, escuta, observação e nem

sempre nós estamos predispostos a isto. Nem sempre temos este cuidado de observar, de escutar cada criança como um ser único. Mesmo a disponibilidade para as famílias, na medida em que eu me relacionando com elas, também tenho de me relacionar com as famílias, para a conhecer melhor e a todo o contexto em que ela está envolvida.

E5. A dimensão afetiva deve ser considerada um elemento imprescindível? Em que medida?

A dimensão afetiva tem de ser considerada e tivemos agora esta questão do confinamento em que não há esta proximidade física com as pessoas, mas que se esta relação realmente já existia, eu acho que ela continua a manter-se. A afetividade é um dos pilares desta relação e devemos mantê-la com as crianças.

F1. Quais são os fatores que pondera quando promove a interação adulto-criança? O que pode ou não condicionar esta interação?

Quando eu promovo estes fatores... aqui está relacionado com a disponibilidade, com esta visão que eu tenho da criança, com a visão que eu tenho de qual é o meu papel, mediante isto, assim será a minha interação. Se é um adulto que comanda e a criança apenas escuta e assimila aquilo que o adulto diz, eu vou interagir de uma determinada forma. Se eu estou lado a lado com a criança, a minha posição e a forma de eu interagir será outra. Esta interação tem muito a ver de como é que eu vejo o meu papel enquanto adulto, qual papel da criança e que visão é que eu tenho da criança.

F2. Costuma participar na brincadeira das crianças? De que forma esta interação é importante na construção da relação?

Eu participo quando elas solicitam, infelizmente quando há esta disponibilidade para... muitas vezes sinto que estou a dar resposta à resolução de conflitos e a outras coisas que me tiram esta disponibilidade para participar na brincadeira das crianças, mas eu acho que é importante. Não imponho a minha presença na brincadeira delas, mas sinto que, às vezes, quando elas me pedem, que devo participar e que isso me

permite tirar uma série de elações sobre o que a criança está a fazer naquele momento... a forma como pensa, os processos que está a desenvolver.

F3. Qual a postura que adota durante as brincadeiras para fortalecer esta relação?

G1. Com o passar dos anos, ao nível da experiência profissional, considera que estabelece melhor relação com as crianças?

Anexo K. Roteiro Ético da investigação para uma prática profissional sustentada

Princípios éticos e deontológicos na investigação com as crianças (Tomás, 2011)	Prática pedagógica	Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2012)	Princípios e orientações práticas na relação com os participantes (SPCE)
<p>Objetivos do trabalho</p>	<p>Logo no primeiro dia em que entrei neste contexto socioeducativo senti necessidade de me apresentar a todos os atores educativos (equipa educativa, crianças e famílias).</p> <p>Crianças: Apresentei-me às crianças referindo-lhes que iria brincar com elas e realizar um trabalho para a escola em que elas iriam estar presentes.</p> <p>Equipa Educativa: Clarifiquei os meus objetivos em relação à PPS e à investigação, a partir de conversas informais que me favoreceram na construção privilegiada de uma ligação significativa e que deram abertura ao diálogo que se veio a constatar durante toda a intervenção, dispondo-me a todo o momento para esclarecimento de dúvidas relativamente à PPS II.</p> <p>Famílias: Com iniciativa própria e de forma a</p>	<p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1).</p> <p>Estabelecer relações de cooperação com as diferentes entidades socioeducativas da comunidade” (p.2);</p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2);</p> <p>“Garantir a troca de informações</p>	

	<p>fortalecer esta apresentação, coloquei à porta da sala uma folha (cf. Anexo L) que reunia todas as informações relativamente ao que sou e ao que estava ali a fazer. Em relação à investigação em que me posicionei, um estudo de caso sobre a relação pedagógica no JI, não consegui apresentá-la às famílias, fazendo-o apenas com a equipa educativa.</p>	<p>entre a instituição e a família” (p.2).</p>	
<p>Custos e benefícios</p>	<p>Crianças: Dado que o meu estudo partiu de uma inquietação relativa ao grupo – a relação pedagógica para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, todas as observações que realizei e todas as intervenções que fiz tiveram como base as interações com as crianças. Neste sentido, considero que a investigação não apresentou custos para o grupo. Já no que se refere aos benefícios, como defendem Benavente et al. (citados por Tomás, 2011), “o objetivo será que, depois da saída do investigador de campo, os actores locais se apropriem das dinâmicas entretanto criadas” (p.161). Creio que o estudo foi gratificante, uma vez que tiveram a oportunidade de criar um vínculo e laços fortes que favoreceram o seu desenvolvimento, interação adulto-criança e entre pares.</p>	<p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2).</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” (p.2)</p>	<p>“A relação dos investigadores com os participantes deverá, sempre, ser orientada pela intenção de benefício. Como tal, os processos de investigação, bem como os seus resultados, deverão ser pensados e comunicados de forma a evitar qualquer situação que possa constituir ameaça para a integridade das</p>

	<p>Equipa Educativa: O principal custo prende-se ao tempo dispensado por cada elemento da equipa para me apoiar e ajudar a arranjar soluções para algumas dúvidas que fui tendo durante a investigação. Ainda assim, penso que a minha investigação contribuiu para o debate e a reflexão sobre as práticas que os adultos perseguem, uma vez que percecionam a relação pedagógica como algo que vai para além da afetividade e que, por vezes, pode acarretar consequências negativas.</p> <p>Famílias: Penso que não tenham existido custos para a família, a não ser em desafios que eram enviados às famílias para a realização de atividades como o registo e a construção de objetos com materiais recicláveis. Os benefícios prendem-se com a partilha de projetos com a família, promovendo a sua participação.</p>	<p>“Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional” (p.2);</p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa” (p.2).</p>	<p>“pessoas e comunidades envolvidas” (p. 10).</p>
<p>Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Crianças: Para garantir a privacidade e confidencialidade das crianças, tive o cuidado e a atenção de ocultar as suas faces em fotografias e vídeos. Recorri à apresentação de nomes fictícios escolhidos pelas crianças.</p> <p>Equipa Educativa: Os nomes da equipa e das famílias nunca foram divulgados e quando me queria</p>	<p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p.2)</p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os</p>	<p>“Os participantes da investigação têm direito à privacidade, à discrição e anonimato. Como tal, os investigadores deverão assegurar que os</p>

	<p>referir a estas fazia-o utilizando siglas.</p> <p>Famílias: Nos registos visuais enviados pelas famílias as suas faces foram ocultadas, bem como no portefólio da criança tive o cuidado de informe sobre o carácter confidencial e que todos os dados recolhidos seriam tratados de forma absolutamente anónima.</p> <p>No sentido de oficializar este meu compromisso de respeito pela privacidade de todos e de cada um, redigi diferentes protocolos de consentimento informado (Anexo M e N).</p> <p>O respeito pela privacidade e confidencialidade das crianças e de todos os outros atores educativos revelou-se como um princípio intransponível na minha ação.</p>	<p>intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (p.2);</p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p.2).</p>	<p>dados fornecidos pelos participantes sejam totalmente anónimos e confidenciais, a não ser que os próprios participantes, ou os seus representantes legais, tenham voluntária e explicitamente renunciado a esse direito” (p. 8).</p>
<p>Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Tendo em conta que a temática selecionada para o estudo partiu de uma necessidade do grupo, considereirei como participantes todas as crianças da sala 9, não concretizando qualquer processo de seleção e/ou exclusão.</p> <p>Todas foram incluídas na investigação e encaradas como atores para os quais remeteu a centralidade da</p>	<p>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p.2).</p>	

	minha ação pedagógica, considerando não a voz das crianças, mas sim as diferentes vozes destas.		
Fundamentos	Durante todo o processo considerei o papel dos adultos e das crianças, tentando rigorosamente evitar que quaisquer comportamentos naturais e espontâneos fossem influenciados pelas minhas vontades e crenças pessoais que pudessem subtilmente induzir ou entorpecer os dados recolhidos. Desta forma, evitei ter comportamentos que influenciassem certas ações e situações ou as conduzissem num caminho que se revelasse artificial e limitante. Prevalecendo, assim, a sobreposição dos interesses das crianças e dos adultos a quaisquer interesses ou conveniências pessoais.	<p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (p.2):</p> <p>“Assegurar uma isenção que impeça a utilização das famílias em favor de interesses e/ou cumplicidades pessoais” (p.2):</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais” (p.2).</p>	
Assentimento/ Consentimento informado	Crianças: Antes de proceder à realização de qualquer tipo de registo, as crianças autorizaram a sua utilização, validando o seu consentimento (Anexo M), dando voz às crianças, mas também a auscultação que fazia de todas as suas linguagens que nos dão os indícios necessários das suas vontades, interesses e escolhas, da sua participação, já que são as protagonistas da minha ação. Mostrei-	“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p.2).	“Os participantes têm direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação, bem como a mudar os termos da

	<p>lhes, também, que poderiam ser elas a pedir para fotografar ou filmar algo do seu interesse ou, se assim o entendessem, a recusar esse registo.</p> <p>Equipa educativa: Foi apresentado à ED um consentimento para a realização da entrevista, bem como para aparecer nos registos, informando a equipa, ao longo da prática, quando me encontrava a gravar alguma situação.</p> <p>Famílias: Solicitei às famílias o consentimento para que as crianças participassem no estudo, bem como para a realização dos registos. Igualmente foi pedida autorização à família da criança com quem realizei o portefólio individual (Anexo N), para proceder à elaboração deste suporte, informando-as que este serviria apenas para fins académicos.</p> <p>Foi minha intenção que todos ficassem conscientes de que a recusa de autorizar o que lhes estava a propor não iria colocar em causa nem prejudicar a minha relação ou a minha ação com nenhum ator social. Paralelamente, fiz questão de frisar que a qualquer momento poderiam retirar a autorização já concedida, deixando em aberto a possibilidade de alterar e reajustar os pressupostos iniciais.</p>	<p>Respeitar as normas e regulamentos” (p.2)</p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p.2).</p>	<p>sua autorização, em qualquer altura da investigação” (p. 7);</p> <p>“Os participantes têm sempre direito a manifestar dúvidas ou reservas relativamente à sua participação, com motivo ou sem motivo expresso” (p. 9)</p>
Uso e relato das	Crianças: No sentido de privilegiar e garantir a	“Partilhar informações relevantes,	“Os participantes têm

<p>conclusões</p>	<p>devolução da informação e do trabalho que fui desenvolvendo com as crianças durante a minha intervenção, planeei a divulgação dos registos escritos e fotográficos que fui recolhendo e que ilustraram a minha intervenção e ação pedagógica a partir da documentação.</p> <p>Equipa Educativa: A partilha e comunicação da análise, dos resultados e conclusões do estudo com a equipa e as famílias poderia ter decorrido de forma mais constante e próxima.</p> <p>No que respeita à investigação, não realizei uma conversa final para apresentar os resultados obtidos. Contudo, tive o cuidado de ir fornecendo, ao longo da prática, alguns feedbacks e informações que garantissem uma devolução da informação, em especial, à equipa educativa, como por exemplo os registos e as reflexões semanais. O relato das conclusões do estudo será, no entanto, comunicado e enviado para a equipa.</p>	<p>dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p>	<p>direito a ser informados sobre os resultados da investigação e sobre a forma como esses resultados vão ser usados e divulgados, em conformidade com o que for acordado no âmbito do <i>consentimento informado</i>” (p. 9).</p>
<p>Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p>	<p>Crianças: A relação pedagógica permitiu que as crianças se sentissem mais seguras e confiantes para agir, permitindo que se compreendessem melhor a elas próprias a partir da criação de laços afetivos de</p>	<p>“Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e</p>	

	<p>qualidade, conseguindo reagir de forma mais ponderada a situações de conflitos interiores e entre pares.</p> <p>Equipa Educativa: O estudo poderá levar a que haja uma consciencialização da importância da relação pedagógica, para além da dimensão afetiva, no sentido de apoiar as crianças no seu desenvolvimento e aprendizagem.</p> <p>Tal como supracitei no ponto referente aos custos e benefícios, o maior impacto que saliento está relacionado com a promoção e fomentação da reflexão acerca da temática da investigação e das práticas pedagógicas implementadas, geralmente, inibidoras do impacto que têm no comportamento e na gestão das emoções por parte das crianças, bem como do seu próprio comportamento enquanto agentes educativos. Por conseguinte, caso esta reflexão seja potenciada e aceite pela equipa, as crianças serão as maiores beneficiadas por esta investigação.</p>	<p>potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma” (p.2).</p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2)</p>	
<p>Informação às crianças e adultos envolvidos</p>	<p>Crianças: Privilegiei o convívio com as crianças, no qual abordava os avanços do meu estudo e a participação que estas tinham no meu relatório.</p> <p>Equipa educativa: Consciente de que todo o</p>		

	<p>processo deve ser transparente e promover a participação de todos os intervenientes, tentei concretizar esta ideia a partir de conversas informais que diariamente privilegiei com a equipa à qual fui dando o meu feedback.</p> <p>Família: Regi a minha prática pela crença de que as famílias são os maiores detentores de conhecimento das suas crianças, por esse motivo, fui-me inserindo no processo que garantia a troca de informações entre o JI e a família, que só pode acontecer através de email e, já no final da PPS, no momento de transição família-JI-família, promovendo a comunicação e oferecendo um pouco de conforto às famílias, deixando-as seguras da minha presença.</p>	<p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p2)</p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2)</p>	
--	--	--	--

Anexo L. Folha de apresentação às famílias das crianças

OLÁ, FAMÍLIAS



Sei que já me viram pelo Jardim de Infância e, por isso, quero apresentar-me e mostrar-vos o que irei fazer durante os próximos meses. O meu nome é Catarina Martins, sou estagiária da Escola Superior de Educação de Lisboa, a frequentar o último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

No âmbito da Prática Profissional Supervisionada, módulo II, em contexto de Jardim de Infância, encontrar-me-ei na sala 9, de 9 de novembro de 2020 até 12 de março de 2021.

Encontrar-me-ei a desenvolver um conjunto de atividades enriquecedoras para que juntos possamos aprender, crescer e explorar o mundo através de várias experiências e da aventura que é brincar.

Durante todo este período, estarei inteiramente disponível para as crianças, mas, também, para as famílias, que são tão importantes neste percurso para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças

Grata pela vossa atenção.

Lisboa, 9 de novembro de 2020

Anexo M. Protocolo de consentimento informado apresentado às crianças e famílias para autorizar a realização de filmagens e fotografias



Protocolo de consentimento informado

Eu, Ana Catarina da Fonte Martins, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2020/2021, a realizar o último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Neste âmbito, estou desde o passado dia 9 de novembro de 2020 até ao próximo dia 12 de março de 2021 a realizar o meu estágio na sala 9 do Jardim de Infância.

Venho por este meio solicitar que me seja autorizado tirar fotografias e/ou fazer filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas no Jardim de Infância para que possam ser integradas no relatório final.

Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e, a não ser que expressamente autorize, não será exibida a sua face em qualquer documento. E, igualmente, garantido que a presente autorização pode ser retirada, em qualquer momento, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

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

Peço que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

Autorização da criança:

(nome ou impressão digital)

Assinatura do/a Encarregado de Educação:

Anexo N. Protocolo de consentimento informado apresentado à equipa da sala 9 para autorizar a realização de fotografias e filmagens



PROTOCOLO DE COSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Ana Catarina da Fonte Martins, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2020/2021, a realizar o último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse sentido, estou desde o passado dia 9 de novembro de 2020 até ao próximo dia 12 de março de 2021 a realizar o meu estágio na sala 9 do jardim de infância.

Venho, por este meio, solicitar autorização para tirar fotografias e/ou fazer filmagens dos adultos que constituem a equipa pedagógica da sala 9 em atividades realizadas no jardim de infância para que possam ser integradas no relatório final.

Será garantida a ocultação dos seus dados de identificação e, a não ser que expressamente o autorize, não será exibida a sua face em qualquer parte. E, igualmente, garantido que a presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura.

Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

Grata pela sua atenção e disponibilidade.

Assinatura da educadora cooperante:

Assinatura da assistente operacional:

Anexo O. Protocolo de consentimento informado apresentado às educadoras do JI para autorização da gravação da entrevista para a investigação



PROTOCOLO DE COSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Ana Catarina da Fonte Martins, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2020/2021, a realizar o último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse sentido, estou desde o passado dia 9 de novembro de 2020 até ao próximo dia 12 de março de 2021 a realizar o meu estágio na sala 9 do jardim de infância.

A avaliação da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II incide sobre o desempenho na prática pedagógica e a realização de um relatório de estágio, sendo que, neste último, é reservado um capítulo sobre a investigação realizada, que tem como objetivo compreender de que forma a relação pedagógica influencia o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Na prossecução do que foi supracitado, venho por este meio pedir a sua colaboração e participação na investigação e solicitar que me seja autorizado proceder à gravação da entrevista e utilizar os dados recolhidos na mesma para o relatório de estágio, isto é, os dados serão utilizados somente para os objetivos do trabalho referido e será garantido o anonimato.

Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

Grata pela sua atenção e disponibilidade.

Assinatura da educadora cooperante:

Anexo P. Protocolo de consentimento informado apresentado à família da Lina para a realização de uma coletânea de fotografias e áudio para o trabalho por projeto



Protocolo de consentimento informado

Eu, Ana Catarina da Fonte Martins, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2020/2021, a realizar o último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. No âmbito da Unidade Curricular Conhecimentos e Docência em Educação de Infância, venho solicitar que me seja autorizado a utilização de fotografias e/ou filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas relativamente ao projeto "Porque é que as gaivotas comem plástico?", para que possa ser exposto um vídeo, na apresentação do trabalho final da Unidade Curricular, às colegas de turma e ao professor orientador do trabalho realizado em Metodologia de Trabalho de Projeto. O vídeo não será enviado a ninguém, apenas será exposto durante a apresentação para a análise e avaliação do projeto.

Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e, a não ser que expressamente autorize, não será exibida a sua face em qualquer documento. E, igualmente, garantido que a presente autorização pode ser retirada, em qualquer momento, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

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

Peço que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

Autorização da criança:

(nome ou impressão digital)

Assinatura do/a Encarregado de Educação:
