

A AFETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DE UMA RELAÇÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Mafalda Sofia Martins Pereira

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

2021-2022



A AFETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DE UMA RELAÇÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Mafalda Sofia Martins Pereira

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientador: Professora Especialista Ana Simões

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Com o término de mais uma etapa da minha vida que se aproxima, não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que foram imprescindíveis e que contribuíram para a concretização deste percurso. O alcance deste objetivo só foi possível graças ao apoio e à força de várias pessoas em diferentes fases, às quais desde já agradeço e dedico este projeto:

À **minha mãe**, por ser o meu pilar e porto de abrigo. Por nunca me ter deixado desistir e apoiar-me incondicionalmente no sucesso desta caminhada. Por sempre acreditar em mim e por fazer das minhas conquistas, as conquistas dela. Isto não seria possível sem toda a sua força da natureza.

À **minha avó**, por toda a preocupação que sempre teve comigo. Por estar presente em todos os momentos! Acompanhou o meu crescimento e toda a evolução e sei que agora será um orgulho para ela. Por ser sempre a minha segunda mãe!

Ao **meu pai**, que apesar de estar muitas vezes ausente na minha vida, sempre quis e exigiu o melhor de mim. Por fazer de mim a “menina dos olhos” dele!

Às **minhas amigas**, que são aquelas que estarão sempre à distância de uma mensagem ou de uma chamada e que, agora, terminada esta fase, vamos recuperar e compensar todo o tempo perdido. Catarina, Sónia Antunes, Sónia Serrano e Neuza, as amigas que eu levo para a vida e todas com o mesmo sonho e ambição – a educação.

À **minha grande amiga Luísa**, por ter sido a minha primeira colega de trabalho, a companheira de todas as horas e por muitas vezes, também fazer o papel de mãe. Sei que esteja onde estiver e a fazer o que quer que seja, ela estará sempre lá para mim.

À **minha querida colega e amiga Patrícia**, por sempre acreditar em mim e em todas as minhas capacidades.

Às **minhas colegas de trabalho**, nomeadamente à Carlota, à Catarina, às duas Joanas, à Inês e à Bárbara, por terem as palavras certas no momento certo e por me ajudarem sempre que eu necessitei. Por me apoiarem e darem força quando eu já não tinha onde a ir buscar.

Às **minhas colegas do mestrado**, por todas as horas de trabalho, partilha de aprendizagens e experiências. Em especial à Alexandra, à Beatriz e à Daniela.

À **Mafalda e ao Guilherme**, por me acolherem tão bem e fazerem sentir-me (sempre) em casa. Pelo voto de confiança que me cederam em tomar conta do segundo filho deles durante este percurso e por acompanharem de perto esta reta final. Por acreditarem em mim e em todas as minhas competências. Por desejarem que eu fosse a educadora do filho mais novo e terem sido a minha segunda família nestes últimos meses.

À **minha querida Margarida**, por me ter acolhido na sua sala e deixado fazer parte dela. Por todos os ideais e valores que me transmitiu enquanto educadora de infância. Por ter sempre acreditado em mim e realçado todas as minhas qualidades. Com ela aprendi que “uma educadora estende as mãos, abre mentes e toca corações.” Se hoje sou a profissional que sou, em parte deve-se a ela.

A **toda organização socioeducativa**, desde a coordenadora pedagógica às restantes colegas de trabalho – educadoras e auxiliares - que tão bem me receberam e me acompanharam ao longo desta caminhada. Estarei eternamente agradecida por estes três anos de aprendizagem e crescimento pessoal e profissional.

A **todas as crianças**, que se cruzaram comigo neste trajeto e que me fazem apaixonar diariamente por esta profissão. Que mesmo sem saberem, foram elas que me deram forças para continuar e não desistir desta (longa) viagem.

À **minha orientadora** Professora Especialista Ana Simões, pela sua competente orientação, pelo seu incansável apoio, paciência e disponibilidade ao longo destes dois módulos da Prática Profissional Supervisionada. O seu humanismo e o seu profissionalismo acompanhar-me-ão para o resto da vida.

À **Escola Superior de Educação de Lisboa**, pela oportunidade que me foi concedida ao ingressar no presente mestrado e que me acolheu neste último ano e meio de experiências e aprendizagens.

Por fim, a todos aqueles que passaram por mim e que me ensinaram sempre alguma coisa. A todos os que me poderei estar a esquecer por agora, mas que no meu coração estarão eternamente guardados. O meu muito e mais sincero obrigada!

RESUMO

O presente relatório foi elaborado de forma a descrever de forma analítica, reflexiva e fundamentada um estudo de caso sobre a problemática da afetividade na construção de uma relação pedagógica, enquadrado na valência de jardim de infância. Esta investigação surge no âmbito da unidade curricular da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) em contexto de pré-escolar, durante o período de 18 de outubro de 2021 a 18 de fevereiro do corrente ano, perfazendo um total de quatorze semanas de prática com um público-alvo de vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os 36 meses e os 48 meses de idade.

Reconhecendo a importância da afetividade na construção de uma relação pedagógica, a presente investigação tem como objetivo analisar e clarificar as conceções da equipa de sala – educadora titular, educadora de língua inglesa e auxiliar de ação educativa – acerca da presente problemática. Para isso, serão apresentadas ao longo deste relatório as respetivas etapas de investigação, a justificação e importância desta escolha, bem como o seu aparecimento no quotidiano da prática desta valência. Para além disso, serão também evidenciados os dados obtidos no estudo, a sua análise e possíveis considerações finais acerca do mesmo.

Metodologicamente, a presente investigação enquadra-se num paradigma de natureza qualitativa, tendo recorrido a técnicas de recolha de informação como a observação participante e não participante, a análise documental e a realização de entrevistas à equipa educativa da sala de atividades. No que concerne aos instrumentos, foram elaborados registos escritos (notas de campo e reflexões) e o guião das entrevistas.

Em concordância com os dados recolhidos, foi possível constatar que a construção de uma relação pedagógica de qualidade tem influência direta no desenvolvimento integral da criança. A afetividade surge como um pilar fundamental neste processo, capaz de contribuir substancialmente para o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.

Palavras-chave: Relação pedagógica; afetividade; crianças; desenvolvimento.

ABSTRACT

The following report was prepared to describe in an analytical, reflective, and grounded way a case study on the issue of affectivity in the construction of a pedagogical relationship, framed in the valence of kindergarten. This investigation comes within the scope of the curricular unit of Supervised Professional Practice II (PPS II) in a preschool context, during the period from October 18, 2021, to February 18 of the current year, making a total of fourteen weeks of practice with a target audience of twenty-five children, aged between 36 months and 48 months.

Recognizing the importance of affectivity in the construction of a pedagogical relationship, the present investigation aims to analyze and clarify the conceptions of the classroom team – head teacher, English language teacher and educational assistant – about the present problem. For this, the respective stages of investigation, the justification and importance of this choice, as well as its appearance in the daily practice of this valence, will be presented throughout this report. Furthermore, the data obtained in the study, its analysis, and possible final considerations about it will also be highlighted.

Methodologically, the present investigation fits into a qualitative paradigm, having resorted to information collection techniques such as participant and non-participant observation, document analysis and interviews with the educational team in the activities room. Regarding the instruments, written records (field notes and reflections) and the interview guide were prepared.

In agreement with the data collected, it was possible to verify that the construction of a quality pedagogical relationship has a direct influence on the integral development of the child. Affectivity appears as a fundamental pillar in this process, capable of contributing substantially to the development and learning process of each child.

Keywords: Pedagogical relationship; affectivity; children; development.

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUÇÃO | 10 |
| 2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA | 13 |
| 2.1. Meio envolvente | 14 |
| 2.2. Contexto socioeducativo | 15 |
| 2.3. Equipa educativa | 16 |
| 2.4. Ambiente educativo | 18 |
| 2.4.1 O tempo | 19 |
| 2.4.2 O espaço e os materiais | 20 |
| 2.5. Famílias | 22 |
| 2.6. Grupo de crianças | 25 |
| 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA | 28 |
| 3.1 Intencionalidade da ação pedagógica | 29 |
| 3.2 Intenções para com as crianças | 30 |
| 3.3 Intenções para com as famílias | 34 |
| 3.4 Intenções para com a equipa educativa | 37 |
| 4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA | 39 |
| 4.1 Identificação e fundamentação da problemática emergente | 40 |
| 4.2 Revisão da literatura sobre a problemática identificada | 42 |
| 4.2.1 Dimensão da importância da afetividade em educação de infância | 42 |
| 4.2.2 Dimensão do papel do/a educador/a de infância na relação pedagógica e o impacto no processo de ensino-aprendizagem | 44 |
| 4.3 Roteiro metodológico e ético | 47 |
| 4.4 Apresentação e discussão de resultados | 49 |
| 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO | 57 |

| | |
|---|-----|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 62 |
| REFERÊNCIAS | 66 |
| ANEXOS..... | 72 |
| ANEXO A. Organograma da organização socioeducativa | 73 |
| ANEXO B. Organização da rotina diária..... | 75 |
| ANEXO C. Dia tipo..... | 78 |
| ANEXO D. Planta da sala de atividades..... | 82 |
| ANEXO E. Situação profissional da mãe e do pai | 84 |
| ANEXO F. Caracterização do grupo de crianças..... | 86 |
| ANEXO G. Portefólio individual da prática profissional supervisionada | 88 |
| ANEXO H. Consentimento informado para o portefólio da criança..... | 89 |
| ANEXO I. Portefólio individual da criança | 90 |
| ANEXO J. Quadro metodológico e roteiro ético..... | 91 |
| ANEXO K. Consentimento informado para a entrevista..... | 101 |
| ANEXO L. Guião da entrevista à equipa de sala | 103 |
| ANEXO M. Transcrição da entrevista à educadora cooperante..... | 104 |
| ANEXO N. Transcrição da entrevista à educadora de língua inglesa | 104 |
| ANEXO O. Transcrição da entrevista à auxiliar de ação educativa | 104 |
| ANEXO P. Árvore categorial..... | 104 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|--------|--|
| APEI | Associação de Profissionais de Educação de Infância |
| ELS | <i>Early learning School</i> |
| JI | Jardim de Infância |
| JS | <i>Junior School</i> |
| OCEPE | Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar |
| PC | Projeto Curricular |
| PCT | Plano Curricular de Turma |
| PP | Projeto Pedagógico |
| PPS I | Prática Profissional Supervisionada I |
| PPS II | Prática Profissional Supervisionada II |
| RI | Regulamento Interno |

1. INTRODUÇÃO

| " " | | " "

O presente relatório intitulado como *A afetividade na construção de uma relação pedagógica em contexto de jardim de infância* foi elaborado no âmbito da unidade curricular da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII) inserida em contexto de jardim de infância e enquadrado no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, referente ao segundo ano do primeiro semestre. Este documento incide no percurso realizado na minha prática profissional a qual decorreu numa sala de Jardim de Infância do setor privado, numa organização socioeducativa situada na zona de Lisboa, entre o período de 18 de outubro de 2021 e 18 de fevereiro do corrente ano, junto de um grupo composto por 25 crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade.

Este relatório ilustra e fundamenta uma problemática que surge durante os diferentes momentos vivenciados na prática, resultado da observação atenta, estruturada e cuidada, atendendo quer às características individuais de cada criança e de membros da respetiva equipa educativa, quer às características enquanto grupo. A presente temática, objeto da investigação realizada, tem como finalidade ilustrar de forma analítica e reflexiva, a influência do afeto na construção da relação pedagógica entre um profissional de educação e uma criança e o papel do/a educador/a de infância neste processo.

O presente trabalho encontra-se organizado em quatro partes cujos capítulos estão relacionados e articulados entre si: i) Caracterização de uma ação educativa contextualizada; ii) Análise reflexiva da intervenção em Jardim de Infância; iii) Investigação em Jardim de Infância; iv) construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto e, por fim, as considerações finais. No primeiro capítulo, intitulado como **Caraterização de uma ação educativa contextualizada**, é realizada uma descrição e caraterização detalhada e reflexiva do meio envolvente e do respetivo contexto socioeducativo, onde toda a ação da PPS II decorreu, no qual são apresentados traços que auxiliam na compreensão do contexto como o meio que envolve a presente instituição, o respetivo contexto socioeducativo nos quais são apresentadas as respetivas características socioculturais, a sua história, a equipa educativa, o ambiente educativo nomeadamente no que concerne ao espaço físico e ao tempo, as famílias e, por

fim, as crianças. No segundo capítulo, a **Análise reflexiva da intervenção em Jardim de Infância**, são delineadas as minhas principais intenções para a ação pedagógica a desenvolver, isto é, os objetivos a que inicialmente me propus com as crianças, com a equipa educativa e com as famílias, bem como a contextualização das mesmas, tendo por base as caracterizações apresentadas anteriormente. No terceiro capítulo, **Investigação em Jardim de Infância**, é identificada a problemática emergente em estudo, assim como toda a sua investigação e principais questões que direcionaram toda a investigação a que me submeti. É neste capítulo que são evidenciadas as opções metodológicas adotadas, nos quais estão espelhados todos os princípios éticos no meu trabalho de investigação com as crianças, as famílias e a equipa educativa que orientaram a minha prática. Relativamente ao quarto capítulo, **Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto**, é feita uma reflexão no que diz respeito à construção da profissionalidade em torno dos dois contextos – Creche e Jardim de Infância – no qual são expostos as principais aprendizagens e o contributo de ambos para a construção de toda a minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância. Finalmente, no quinto capítulo, **Considerações finais**, é apresentada uma breve síntese de toda a prática, em que é realizada uma reflexão final em modo de balanço crítico no que diz respeito à importância deste estágio e da própria investigação e a sua influência para o meu crescimento tanto pessoal como profissional, evidenciando os momentos mais significativos de todo o percurso.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

Em Educação de Infância, para que exista uma intencionalidade pedagógica, é importante ter “um conhecimento do meio e das crianças” (Silva et al., 2016, p.13) de forma a adequar a ação pedagógica – planear, agir e avaliar - à especificidade de cada criança. No presente capítulo, é apresentada uma contextualização e descrição do meio envolvente da organização socioeducativa, no qual decorreu toda a minha prática, no sentido de conceber uma caracterização pertinente para a ação educativa. Também aqui são destacados aspetos cruciais que caracterizam a equipa e o seu ambiente educativo, bem como o grupo de crianças e as respetivas famílias. Importa referir que as crianças dispõem de formas diferentes de interagir com os outros, que se relacionam com o contexto em que estão inseridas (Lopes, Magalhães & Mauro, 2003), pois que “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).

2.1. Meio envolvente

No sentido de conhecer a realidade das crianças como parte integrante do seu processo de desenvolvimento, é primordial “compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto atores nas ações sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto coletivo” (Ferreira, 2004, p. 65). Mortensen e Barnett (2015) defendem que as interações que a criança estabelece com o meio que a envolve são verdadeiras impulsionadoras do seu desenvolvimento. Desta forma, torna-se relevante compreender e analisar o meio e as pessoas abrangentes da presente organização socioeducativa, assim como todos os seus espaços adjacentes.

A organização socioeducativa onde foi desenvolvida a PPS II situa-se nas imediações de uma das principais avenidas do centro de Lisboa, pertencente à Junta de Freguesia de Belém. Perto da instituição, existe pouca diversidade de rede de transportes, tendo exclusivamente acesso apenas a alguns autocarros com diferentes carreiras. O tráfego de automóveis e outros veículos motorizados existe com alguma abundância.

É ainda visível a escassez de estabelecimentos na área do comércio e de serviços, uma vez que a maior parte da sua área envolvente é circundada por diversas embaixadas. Contudo, existem nas suas imediações um hospital público, uma bomba de gasolina, algumas escolas do setor público e privado e alguns cafés e zonas de restauração bastante dispersos.

Ainda na proximidade da localização da organização socioeducativa, existe um espaço bastante comum e usual onde as crianças têm a possibilidade de explorar a variedade de elementos naturais, devido à proximidade de uma floresta com jardim e espaços verdes na sua periferia.

2.2. Contexto socioeducativo

No que concerne à caracterização do contexto socioeducativo, este permite-nos perceber que existe “a utilização e gestão integrada dos recursos do estabelecimento educativo e de recursos que, existindo no meio envolvente, podem ser dinamizados” (Silva et. al., 2016, p.22). Neste sentido, a organização socioeducativa na qual foi realizada a PPS II é de cariz particular e desenvolve a sua atividade desde 2003, ano no qual foi inaugurado o primeiro colégio, contendo, exclusivamente, a valência de creche. A partir desse mesmo ano, a rede começou a expandir-se e novas instalações foram sendo construídas no sentido de dar respostas às diferentes valências - creche, jardim de infância e, só mais tarde, ao primeiro, segundo e terceiro ciclos.

Atualmente, a organização socioeducativa conta com quatro escolas abertas em diferentes zonas, tendo como principal função formar e inspirar os seus alunos a serem felizes e terem sucesso no seu futuro. Em conformidade com o Projeto Educativo (PE) da instituição e o respetivo *website*, esta é caracterizada por ser uma organização com vasto potencial a nível pedagógico, onde valoriza o bem-estar dos seus indivíduos, de forma a proporcionar-lhes um leque consistente e inovador tanto de desafios, bem como de situações diversas de exploração e descoberta, investindo e potencializando ao máximo a criança, no sentido de esta se preparar para a vida adulta.

Atualmente, a instituição dá resposta social a diferentes valências, garantindo resposta e qualidade às crianças e respetivas famílias: (i) creche – dos 12 meses aos 3 anos; (ii) jardim de infância – dos 3 aos 5 anos e (iii) primeiro ciclo – dos 5 aos 10 anos de idade. A situação pandémica que se vive fez o colégio rever algumas políticas de funcionamento e adotar novas diretrizes, devido ao aparecimento da Covid-19. Neste sentido, a organização socioeducativa rege-se por bolhas, sendo ainda o contacto restrito com crianças de idades/bolhas diferentes.

A instituição conta ainda com uma vasta equipa, para o qual trabalham cerca de 29 funcionários distribuídos pelos diversos setores – pedagógico, administrativo, higiene e alimentar – que se articulam e complementam entre si. O horário do respetivo estabelecimento que vigora nos dias de hoje é de segunda à sexta-feira das 8 horas às 19 horas.

No que concerne às suas instalações, existem dois edifícios distintos na presente instituição – um destinado aos alunos de *Early Learning School* (ELS) e outro para os de *Junior School* (JS). O edifício norte é composto por cinco salas de creche, cinco salas de jardim de infância, um refeitório comum (todavia, devido à atual situação pandémica que nos encontramos a viver a sua utilização ainda se encontra a funcionar desfasadamente e não é utilizado por todas as bolhas), uma sala destinada ao uso de educadoras, três espaços exteriores distribuídos por idades, quatro casas de banho (duas para creche, duas para jardim de infância), duas para uso de adultos e uma cozinha. Já no edifício sul, encontram-se apenas duas salas de jardim de infância estando os restantes espaços destinados aos alunos de primeiro ciclo.

2.3. Equipa educativa

“Quando as equipas de educadores partilham o espaço, as observações, as preocupações e as ideias . . . passam a confiar e a depender umas das outras para apoio e aconselhamento em vez de se fecharem” (Post & Hohmann, 2007, p. 306). Imprescindível

ao funcionamento do jardim de infância e aliado à organização socioeducativa, encontra-se a equipa educativa referente à presente instituição.

A valência de creche é contemplada por cinco educadoras, cinco auxiliares de ação educativa e duas auxiliares extra, distribuídas por salas compostas com grupos com idades compreendidas entre 24 meses ano e os 2 anos de idade. Estas últimas apoiam as diferentes salas, consoante a idade a que estão estipuladas, tendo que essencialmente substituir sempre que algum elemento da equipa falte, seja por motivos pessoais, de doença, ou de férias. Já a valência de jardim de infância é composta por doze educadoras, na medida em que cada sala é constituída por uma educadora titular de língua portuguesa e outra de língua inglesa. Também aqui fazem parte seis auxiliares extra, que desempenham as mesmas funções que as anteriormente já mencionadas.

A equipa educativa de cada sala trabalha em parceria, entre os quais se destacam a organização e o planeamento quinzenal das atividades e os momentos de rotina diária em conjunto. Foi perceptível, desde a primeira instância, a partilha e a entreaajuda que se fazem sentir, no sentido de garantir o bom funcionamento, a organização e a gestão de cada sala. Fora isso, os adultos de referência mostram-se sempre disponíveis para o seu grupo, colocando-se ao seu nível, dando-lhes voz e acima de tudo respeitando e ouvindo a vontade e os interesses de cada criança ao longo dos diferentes momentos do dia-a-dia.

Para além de todos os profissionais suprarreferidos, também fazem parte desta equipa um profissional de ensino especial, duas psicólogas, algumas terapeutas ocupacionais e da fala, dois professores de ginástica e um professor de música.

Torna-se pertinente realçar ainda que a educadora cooperante, licenciada na área, exerce a sua profissão há catorze anos e acompanha metade do presente grupo (na sua maioria, exceto crianças novas a entrar no início ou durante o presente ano letivo) desde a sala dos 2 anos de idade. Relativamente à educadora de língua inglesa, está integrada no grupo desde outubro e este foi o seu primeiro ano a exercer funções no colégio. Entre estes agentes educativos, foi desde logo perceptível a criação de uma relação positiva, dotada de constantes partilhas, opiniões e ideias, todas elas capazes de culminar na

satisfação das necessidades básicas e na autorregulação de cada criança, proporcionando um crescimento *feliz* e garantindo a resolução de conflitos.

2.4. Ambiente educativo

O desenvolvimento humano estabelece um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive (Silva et. al., 2016). Num contexto educativo, é indispensável conhecer e analisar a organização no que diz respeito ao ambiente educativo “dispondo para isso de tempos e espaços próprios e em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes” (*idem*, p.21). Neste sentido, não só a conceção como a organização do ambiente educativo são primorosa e ponderadamente pensadas, no qual é relevante ter em consideração as diversas interações dos vários participantes que desempenham diferentes papéis. Forneiro (1998) defende que a observação do ambiente educativo proporciona a compreensão da ação do profissional de educação e das interações que se estabelecem. Desta forma, o/a educador/a de infância conseguirá adaptar a sua intervenção atendendo às características, necessidades e interesses, tanto das crianças como dos adultos, tendo em conta o meio social (Silva et. al., 2016).

Compreende-se por ambiente educativo “o conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em conjunto)” (Forneiro, 1998, p. 231). Este deverá organizar-se como um contexto: (i) facilitador do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, (ii) que promova oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham e (iii) que estabeleça procedimentos de interação entre todos os intervenientes. Para Portugal (2012), uma boa organização do ambiente educativo permite que as crianças interajam e que por sua vez construam aprendizagens significativas em diferentes domínios, como a nível social e cultural (Post & Hohmann, 2007) e que ganhem confiança e segurança para explorar tudo em seu redor. “Só conhecendo bem o espaço-materiais e o tempo é que a criança pode funcionar autonomamente em relação ao

educador, conseguindo participar mais ativamente em todo o trabalho desenvolvido” (Cardona, 1999, p. 136).

Torna-se assim preponderante o papel do/a educador/a quando procura organizar a rotina do seu grupo conforme as suas necessidades. Cardona (1999) afirma que o ambiente educativo se dota de quatro dimensões: (i) dimensão temporal, (ii) dimensão funcional, (iii) a dimensão relacional e (iv) a dimensão física.

2.4.1 O tempo

No que concerne à organização de horários e rotinas, é de salientar a importância de uma sequência de atividades diárias passível de alterações, que devem respeitar o ritmo individual de cada criança e satisfazer as suas necessidades. De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), a rotina deve atender aos ritmos individuais das crianças de forma a garantir não só o seu bem-estar, como a promoção de diversas aprendizagens que resultem da participação ativa nos demais períodos. Esta componente temporal é primordial na estruturação no dia a dia em contexto de jardim de infância, na medida em que vai permitindo a aquisição de forma gradual não só da noção temporal, assim como da sequencialidade de acontecimentos, pois que

a rotina estruturante é como uma âncora do dia-a-dia, capaz de estruturar o cotidiano por representar para a criança e para os professores uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. Ela (...) organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo (Proença, 2004, p.16).

Ferreira (2004) corrobora a premissa supracitada ao afirmar que existe um “padrão de temporalidade que regula, coordena, controla e normaliza os (re)encontros sociais no espaço físico, organiza os comportamentos e orienta as acções” (p.92). Desta forma e, durante o período da prática desenvolvida, foi perceptível que um dia na sala dos 3 anos encontra-se estruturado tendo em conta a diversidade de acontecimentos diários regulares

como a oferta de atividades pedagógicas e socioeducativas, bem como de rotinas alimentares e de higiene (Cf. Anexo B. Organização da rotina diária). Segundo Portugal (2011), “os cuidados de rotina são momentos importantes, oferecendo oportunidades únicas para interações didáticas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais” (p.9). Com o passar do tempo, foi sendo observável que a diversidade dos momentos de rotina é reconhecida como potencializadora de desenvolvimento e aprendizagens, nos quais são valorizadas as interações entre os agentes educativos.

Tendo em conta esta rotina, é possível evidenciar que existem diferentes momentos relativamente à organização do grupo consoante o momento específico – grande grupo, pequeno grupo ou momento individualizado. Tanto as reuniões da manhã, os momentos de refeição, bem como os de brincadeira livre, são períodos que ocorrem em grande grupo. Em contrapartida, é nos momentos com grupos mais pequenos ou mais individualizados que as educadoras de sala conseguem perceber as fragilidades e potencialidades particulares de cada criança, oferecendo cuidados mais individualizados e responsivos, aquando da realização de uma atividade (Cf. Anexo C. Dia tipo numa sala de jardim de infância).

Para além das atividades planeadas e dirigidas pelas educadoras da sala, as crianças contam também com sessões de educação física e de música, duas vezes por semana e uma vez por semana, respetivamente. As sessões de educação física decorrem no ginásio ou na sala de dança, todas as terças e quintas-feiras no período das 9h00 às 10h30m e, as de música todas as quartas das 9h às 10h na sala destinado a esse fim.

2.4.2 O espaço e os materiais

De acordo com Zabalza (1998), o conceito de espaço refere-se ao espaço físico associado aos objetos constituintes deste, ou seja, aos locais onde são realizadas as atividades caracterizadas pelos elementos, quer sejam eles materiais didáticos quer seja mobiliário ou ainda decoração. O mesmo autor entende ainda que existem dois conceitos equivalentes que estão intimamente relacionados: o espaço e o ambiente. O segundo

refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações nele estabelecidas, como afeto e relações interpessoais.

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde ela pode ir para olhar, ler, pensar (Zabalza, 1998, p. 231).

A planta da sala (Cf. Anexo D. Planta da sala de atividades) não é fixa durante o ano letivo, já que pode sofrer algumas alterações quanto à sua organização e localização consoante as necessidades do grupo e do espaço para as atividades estipuladas e desenvolvidas que vão decorrendo ao longo da semana. Nestes casos, as crianças são informadas e envolvidas no processo para que, desta forma, não estranhem as alterações e participem na organização dos espaços (Projeto Pedagógico, 2022).

Segundo o Projeto Pedagógico (PP), a forma como cada sala está organizada está relacionada com o tipo de pedagogia participativa pela qual o colégio se rege. Esta abordagem assenta no modelo socio-construtivista no qual as crianças são intervenientes na construção do seu próprio conhecimento. Ainda assim, é visível nas salas de acordo com os mapas e em concordância com algumas atividades específicas que ocorrem – nomeadas por *provocações*¹, a inspiração em diferentes modelos como MEM e *Reggio Emilia*.

A organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas. É considerado um espaço ideal para a segurança da criança, para explorações, descobertas e estabelecimento de relações sociais, de modo a despertar não só a autonomia como as respetivas

¹As *provocações* são ambientes criados baseados numa determinada temática que permitem as crianças explorarem sem a orientação do adulto com recurso a elementos naturais e podem estar acompanhadas de música e sons da natureza.

competências. (Silva et. al., 2016). Portugal (2012) corrobora desta ideia, quando afirma que “é importante que os espaços ofereçam às crianças uma variedade de objetos interessantes, com diferentes texturas e desafios motores diversificados, sem que se gere confusão ou que seja posta em causa a segurança da criança” (p. 12).

A sala dos 3 anos encontra-se organizada por diferentes áreas de interesse - (i) a área da linguagem, (ii) a área do faz de conta, (iii) área das artes visuais, (iv) área da matemática e (v) a área das ciências – promovendo atividades de grande grupo e outras de formação de pequenos grupos. Estas áreas podem ainda constituir espaços mais privados e calmos enquanto outros sociais, onde as crianças podem aprofundar as suas relações com os seus pares.

Associado aos espaços que constituem a sala, encontram-se os materiais que podem ser utilizados pelas crianças conforme os seus interesses e necessidades. A sala é dotada de um vasto conjunto de materiais à disposição das crianças, sendo que a maior parte estão à altura e alcance dos participantes, no sentido de potencializar e desenvolver a autonomia para utilizar o espaço e os respetivos materiais – puzzles, jogos de encaixe, materiais de desgaste, cadernos, pistas de comboio, animais, entre outros – de acordo com os seus interesses, necessidades e vontade de cada criança.

No que concerne ao espaço exterior, o recreio adequa-se como um espaço basilar para o desenvolvimento das crianças, no qual as mesmas se encontram para brincar livremente tanto com as crianças da mesma sala, como com as da sua faixa etária. É aqui que são vivenciadas partilhas e explorados diferentes elementos naturais, elementos que fazem parte dele, assim como realizadas brincadeiras como a apanhada e as escondidas.

2.5. Famílias

De forma a conhecer e compreender melhor cada criança, torna-se imperativo conhecer o respetivo contexto familiar, na medida em que “quando [as crianças] ali chegam, são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes das outras” (Ferreira, 2004, p.65). Neste sentido, é imprescindível “começar por retratar os

traços estruturantes dos seus contextos familiares não seja explicar, à priori, o que e quem são as crianças . . . mas abrir caminho para poder vir a compreendê-las pelo que fazem” (*idem*, 2004, p. 66).

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da educação da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro).

De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et. al., 2016) as famílias e a organização socioeducativa são dois contextos sociais que participam na educação da criança e, uma vez que isto acontece é fundamental que exista “uma relação entre estes dois sistemas.” (Silva et al., 2016, p.26). Partindo desta premissa e, ao considerar que o quotidiano das crianças se desenvolve entre estes dois lugares, torna-se assim significativo “efetivar práticas de colaboração que impliquem a co-responsabilização de todos (pais, professores e comunidade) na educação” (Sarmiento & Freire, 2011, p.1). O trabalho com as famílias apresenta-se como uma dimensão elementar ao nível da construção do currículo em Educação de Infância, no qual os profissionais de educação se sustentam “como condição imprescindível para um desenvolvimento integrado e sustentado das crianças que diariamente lhes são confiadas.” (Matos, 2012, p.47).

Cada família tem as suas características particulares e a relação estabelecida entre escola e a família devem ir ao encontro das suas peculiaridades. A maioria dos progenitores do presente grupo apresentam habilitações literárias acima da escolaridade mínima obrigatória e muitos deles já detêm um curso superior. Ao analisar a situação profissional das respetivas famílias (Cf. Anexo E. Situação profissional da mãe do pai) e ao recorrer ao PP (2021-2022), para além de se poder afirmar que o contexto sociocultural das respetivas famílias é de cariz médio/alto, é possível constatar ainda que todos os pais

deste grupo até à data se encontram empregados, com a exceção de um caso. Na sua maioria, estes indivíduos têm pais com disponibilidade para levar e buscar os filhos à organização socioeducativa. Para além disso, é notório o interesse por parte destas famílias em promover novas descobertas durante os tempos livres, devido à diversidade de relatos de passeios e programas realizados.

Da análise realizada às fichas de *anamnese* da sala, é possível constatar que no que concerne às estruturas familiares do grupo, vinte e duas crianças integram famílias de tipologia nuclear ou conjugal, à exceção de três crianças que têm os pais separados. Relativamente ao número de irmãos, é de constatar que 16 crianças do grupo têm irmãos e as restantes 9 são filhos únicos. Ainda de acordo com uma conversa informal obtida com a educadora cooperante, a maior parte dos irmãos encontram-se a frequentar a mesma instituição, seja na valência de creche, pré-escolar ou no primeiro ciclo do ensino básico.

Importa ainda ressaltar o facto de que os agentes educativos da organização socioeducativa estão em constante contacto, o que origina uma *boa* relação entre ambos, quer através de conversas informais ao longo do dia, quer através da técnica adotada pela organização socioeducativa de documentos digitais - *Weekly Reports* – Relatórios semanais, *Weekly Reminders* – Lembretes semanais e da *Newsletter* que são enviados semanal e mensalmente, tal como os nomes indicam, para as famílias com o objetivo dos progenitores não só acompanharem o desenvolvimento dos filhos, como terem conhecimento de alguns recados e ficarem ainda a conhecer todos os projetos e atividades que se realizem ou venham a decorrer durante o ano letivo, respetivamente. Ademais deste contacto recorrente, os pais para além das duas reuniões que dizem respeito às respetivas avaliações dos filhos das quais resultam no processo holístico de desenvolvimento e aprendizagem ao longo do ano, podem ainda solicitar uma reunião com as educadoras de sala sempre que considerem necessário.

2.6. Grupo de crianças

Ao trabalhar com crianças, torna-se essencial conhecer as especificidades que as caracterizam enquanto grupo e como seres individuais, de modo a se conseguir adaptar a prática não só às características, como às necessidades e aos interesses das crianças.

Existem alguns fatores que podem influenciar de forma preponderante a dinâmica e o funcionamento de um grupo de crianças, tais como: (i) a dimensão do grupo, (ii) a composição etária, (iii) o número de crianças de cada sexo e (iv) as particularidades individuais das crianças. Segundo Portugal (s.d) “o tamanho do grupo e a *ratio* adulto-criança é importante, pois grupos pequenos permitem mais intimidade e segurança, permitindo oferecer cuidados individualizados, responsivos e respeitadores” (p.50).

O contexto educativo no qual desenvolvi a prática profissional supervisionada ocorreu numa sala de três anos, com idades compreendidas entre os 36 meses e os 4 anos de idade, sendo que a maior parte terá completado esta última idade até ao final do ano letivo. O grupo é composto por um total de 25 crianças, dos quais 10 são do sexo masculino e quinze do sexo feminino (Cf. Anexo F – Caracterização do grupo de crianças). De acordo com os dados consultados nos documentos da organização escolar, trata-se de um grupo multicultural, na medida em que se cruzam mais de sete nacionalidades, oriundas de diferentes países, com diferentes hábitos, costumes e religiões entre eles. Importa também referir que existem seis crianças que não têm a língua portuguesa como língua materna e outras seis que vivem em contexto bilíngue, o que tem implicação na compreensão e transmissão de mensagens em língua portuguesa.

Relativamente ao percurso institucional destas crianças e em conformidade com alguns dados recolhidos junto da educadora cooperante, foi perceptível que, de uma forma geral, metade deste grupo já vinha junto desde o ano anterior, com a mesma educadora cooperante, à exceção de quinze crianças que entraram pela primeira vez na organização escolar, desconhecendo todo o contexto letivo envolvente. Ferreira (2004) corrobora a frequência prévia de um Jardim de Infância, na medida em que, assim, as crianças já demonstram alguma familiaridade e conhecimento no que diz respeito ao funcionamento

da instituição, o que por sua vez poderá vir a possibilitar “uma maior previsibilidade e/ou antecipação de padrões de acção e interacção, (...) [originando] comportamentos e desempenhos mais adequados” (p.77).

Ao longo destas semanas de observação direta do grupo, os elementos constituintes apresentam temperamento e características individuais próprias, notórias durante os diferentes momentos do dia. É expectável ainda que nesta faixa etária a partilha de brinquedos entre pares seja o principal enfoque na ocorrência de conflitos, o que, frequentemente, é resolvido com o auxílio e a mediação dos adultos de referência da sala.

No que concerne às relações estabelecidas com os adultos no decorrer da PPS II, espelha-se a afetividade, segurança, carinho, amizade e respeito de forma mútua entre os elementos pertencentes. Para além disso, o grupo caracteriza-se por ser *alegre, curioso e participativo*, quer em momentos de partilha em grande grupo, quer em momentos e atividades de forma mais estruturada. Durante todas as atividades realizadas, o grupo demonstrou-se sempre recetivo a novas descobertas e aprendizagens, revelando um espírito de ajuda quer para com os adultos, quer para as outras crianças do seu grupo.

Ainda durante estes quatro meses de observação, interacção e intervenção, foi-me possível avaliar o grupo atendendo a cinco categorias: (i) autonomia, (ii) regulação das necessidades básicas, (iii) interesses, (iv) relação estabelecida com os outros e (v) vivência de grupo. Relativamente à autonomia e, de acordo com o que Portugal (2008) defende, este é um indicador factual que designa o desenvolvimento das crianças, independentemente da dimensão do desenvolvimento. O presente grupo já revela bastantes momentos de autonomia durante o seu dia a dia tais como a marcação das presenças no mapa alusivo com recurso a uma caneta, vestirem-se sozinhos quando acordam de sesta, escolherem o seu lugar no momento da refeição ou seleccionarem um jogo e sentarem-se a jogar, entre outros.

No que concerne à regulação das necessidades básicas, considere importante destacar duas circunstâncias: (a) os momentos de alimentação e (b) a regulação do sono. Em relação ao primeiro ponto, foi perceptível desde início que a maior parte das crianças são capazes de se alimentarem por si próprias no momento da refeição (Cf. Anexo G –

Nota de campo 1, 26 de novembro de 2021, refeitório). Não obstante, existem sempre algumas estratégias implementadas pelos profissionais de educação deste grupo, como forma de apoiar sempre que necessário as crianças que mais necessitem “no sentido de assegurar e prestar atenção aos diferentes elementos (...), apoiando o interesse e impulsionando a refeição de forma mais autónoma e juntar-se às crianças neste momento importante envolvendo-as em mais um momento da rotina” (excerto retirado da reflexão semanal de 18 a 22 de outubro). No que respeita à regulação do sono, a maioria das crianças, atendendo ao ambiente calmo e relaxante que se vive neste momento, não requerem de auxílio para adormecerem; no entanto, em alguns casos, a presença de um adulto quando estas se encontram mais *agitadas* é fundamental: “O CL estava mais agitado neste momento da rotina, como solução a educadora sentou-se ao pé dele até pelo menos ele se acalmar” (Nota de campo 1, 4 de novembro de 2021, sala de atividades).

As áreas de maior interesse para o grupo são a área do faz de conta, a das construções de legos e pistas de comboio/carros, artes visuais nomeadamente a nível de pinturas e recortes e, também jogos de matemática, no qual estão incluídos os puzzles e jogos de encaixe, por exemplo. (PCT, 2021-2022, p.3).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, são refletidas as intenções para a ação pedagógica, delineadas atendendo à contextualização anteriormente realizada e após ter contactado com as crianças, ter conhecido as suas características individuais e coletivas, as suas potencialidades e possíveis fragilidades, recorrendo às intenções planeadas pelas educadoras de sala e pela equipa educativa da presente organização socioeducativa. Só desta forma se torna possível intervir de forma ética e com qualidade. É neste sentido que apresento de seguida uma análise reflexiva da minha ação enquanto educadora estagiária ao longo deste período de tempo.

3.1 Intencionalidade da ação pedagógica

Importa salientar, tal como defendido pelas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et. al., 2016) que um/a educador/a de infância é o sujeito com mais informações e maior conhecimento relativamente às características próprias individuais e do seu grupo, o que vai permitir dar um sentido não só à sua prática, como também à sua ação pedagógica (*idem*, 2016). Isto significa que cada profissional de educação deve ter “um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (*idem*, 2016, p.13). Neste sentido, tornou-se primordial definir intenções para a minha prática durante o período de PPS II.

É fundamental atender às necessidades individuais, conseguir apropriar-me enquanto futura profissional na área dos diversos espaços e materiais à disposição, no qual as primeiras semanas de observação são imprescindíveis na delimitação de um conjunto de intenções para com as crianças, famílias e respetiva equipa educativa. Durante este percurso, para além do documento orientador das OCEPE, também o recurso à consulta dos documentos estruturantes da organização socioeducativa com objetivo de conhecer a realidade, como a observação e registo de notas de campo (Cf. Anexo G – Portefólio Individual da PPS II em contexto de jardim de infância, notas de campo, pp. 3-53) assim como as constantes reflexões diárias (Cf. Anexo G - Portefólio Individual da PPS II em contexto de jardim de infância, reflexões semanais, pp. 57-104) constituíram

partes basilares em toda a minha prática para manter ou alterar as estratégias implementadas como intencionalidades. Só desta forma foi possível definir as minhas intenções na ação para com as crianças, com as respetivas famílias e com a equipa educativa.

3.2 Intenções para com as crianças

Durante o período da prática, delinee algumas intencionalidades que considere cruciais de acordo com o que pretendia transparecer para o grupo em questão que, por sua vez, serviram de suporte à presente intervenção pedagógica no decorrer da PPS II. “É desde o nascimento que os bebés e crianças aprendem activamente, através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato” (Post & Hohmann, 2007, p.160).

Atendendo à premissa anterior e uma vez que as crianças constituem o principal foco em torno da minha ação, destaco neste subcapítulo algumas intenções que, na minha ótica, considero cruciais em toda a ação pedagógica de qualquer profissional na área de educação. Importa ainda referir que todas as intencionalidades que tentei promover neste grupo ao longo deste período são complementares umas às outras, tornando-se indissociáveis entre si.

- Criar um vínculo afetivo e emocional com cada criança.

Considerando que “quando existem relações sólidas, empáticas e afetivas, as crianças aprendem a ser mais afetuosas e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, refletir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com os outros” (Brazelton & Greenspan, 2002, p.29), torna-se importante refletir que existem diferentes momentos presentes ao longo da rotina diária dos quais, gradualmente e após um período de adaptação, a criança vai-se apropriando cada vez mais e melhor. As crianças apresentam particularidades: carecem não só de atenção e carinho no decorrer do dia, como necessitam que lhe satisfaçam as suas necessidades através de respostas

responsivas do adulto atendendo às suas solicitações. Neste sentido, é preponderante que o carinho e a afetividade estejam presentes nos adultos de referência e que consigam transmitir o conforto, a segurança e o respeito, de forma a promover ambientes de confiança a este grupo de crianças:

A CC encontrava-se chorosa durante uma parte da reunião da manhã. Quando abordada pela educadora cooperante da sala, a mesma expressa que sente saudades da mãe. Neste sentido, a educadora chama-a para o pé dela, colocando-a ao seu colo de forma a reconfortá-la durante o resto do período da reunião da manhã. A criança em questão acalma-se e não chora mais. (Nota de campo 2, 31 de janeiro de 2022, sala de atividades).

A proximidade e o conforto foram dois aspetos imprescindíveis que tentei promover ao longo dos dias, tentando demonstrar a cada criança que poderiam contar comigo fosse para resolver um conflito, quer para esclarecer uma questão ou até mesmo pedir colo quando necessitavam. Para além disso e tendo em conta os interesses evidenciados ao longo da prática, este grupo demonstrou especial atenção para comigo em diversos momentos de jogo simbólico, leituras de histórias ou pequenos diálogos (como mostrar um brinquedo que trouxeram de casa ou mostrarem uma construção que fizeram).

- Proporcionar um ambiente educativo estimulante que promova o brincar, apoiando as suas escolhas, descobertas e explorações.

Durante os primeiros anos de vida da criança, é crucial que o brincar ocupe um lugar de importância na sua vida, uma vez que cada vez mais se assumem como agentes educativos e socialmente criativos. De acordo com Brazelton (1995), a brincadeira é definida como “a maneira mais poderosa de a criança aprender” (p.208). Durante a prática, procurei promover em diversos momentos a brincadeira como rotina e reconhecer

os momentos lúdicos e as diferentes interações estabelecidas entre as crianças e com os materiais.

Dempsey e Frost (2002) defendem que o jogo representa uma forma de encorajar, não só para adquirir competências sociais como também motoras. Existe a necessidade de compreender o valor e o papel da brincadeira na vida da criança, uma vez que assenta na construção de aprendizagens e na importância ao nível das interações sociais. Desta forma, tive o cuidado de integrar diferentes momentos de brincadeira na rotina destas crianças em diferentes áreas e locais, no qual acredito e defendo que todas as crianças constroem novas aprendizagens e crescem com o direito a brincar. Sempre que as crianças solicitavam a minha presença e/ou participação nestes momentos, vinham ao meu encontro e traziam consigo os seus materiais ou chamavam-me pelo meu nome, como ilustra a seguinte nota de campo:

A MS chama pelo meu nome e solicita que me sente ao pé dela para contar uma história. Dá-me a mão e logo me encaminha para a zona da leitura com o livro selecionado por ela. Assim que outras crianças observam este momento, logo se aproximaram e demonstraram interesse em querer ouvir e participar. (Nota de campo 2, 19 de outubro de 2021, sala de atividades)

- Respeitar a individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança.

Cada criança é um ser individual único com o seu ritmo, temperamento, necessidades, desejos e direitos. Post e Hohmann (2007) defendem que cada criança tem o seu ritmo biológico, a sua aproximação ou retirada, a sua adaptação, qualidade de humor, a sua intensidade de reação, a sua resistência e persistência, entre outros. De acordo com esta premissa, pretendi ao longo de toda a prática que cada criança pudesse fazer livremente a sua escolha de acordo com os seus interesses e necessidades, de forma a “criar um sentimento de controlo partilhado de molde que as crianças se sintam livres para levarem a cabo as suas ideias, bem como experimentarem e adaptarem as ideias dos outros às suas próprias necessidades” (Post & Hohmann, 2007, p. 73). O excerto da nota

de campo seguinte demonstra que o ritmo de cada criança deve ser respeitado, na medida em que se deve aceitar as suas vontades e interesses:

A educadora de língua inglesa termina uma atividade que não tinha terminado com alguns elementos do grupo. Neste sentido, vai chamando cada dois/três elementos para a realizar, respeitando sempre a sua vontade no momento: - LC, queres vir fazer a pintura do teu superpoder? – Questionou a educadora inglesa. - Não. [abanando também a cabeça]. – Responde a LC. A educadora respeita a sua decisão e chama outra criança para realizar o trabalho (Nota de campo 7, 18 de outubro de 2021, sala de atividades).

- Desenvolver competências de autonomia.

A criança é vista como “um agente social competente” (Fernandes & Tomás, 2011, p.2) e, neste sentido, é primordial que o/a educador/a de infância lhe vá dando diferentes oportunidades para começarem a ser responsáveis não só por diferentes tarefas como também pelos seus próprios cuidados. De acordo com Hohmann e Weikart (2003), a autonomia define-se por ser uma capacidade que a criança começa a adquirir para levar a cabo diferentes ações de independência e exploração. “À medida que as crianças se vão tornando independentes, começam a afirmar a sua vontade em fazer coisas sozinhas, sem ajuda” (Post & Hohmann, 2007, p.238). Atendendo a esta premissa e tendo em conta que os comportamentos autónomos só começam a surgir quando o ambiente educativo o permite e quando a criança é chamada a participar, é importante que estas ações sejam realizadas de forma contínua.

É realizada a distribuição de tarefas atendendo à vontade de cada criança, que altera a cada duas semanas. A educadora cooperante vai questionando à vez, inicialmente pela tarefa e cada criança coloca a mão no ar consoante a sua preferência, só posteriormente solicita a cada grupo de três que se levante e decida qual a sua tarefa, colocando a sua fotografia no local respetivo. (Nota de campo 2, 18 de outubro de 2021, sala de atividades)

Para que as crianças deixassem de precisar do auxílio dos adultos de referência nos vários momentos da rotina diária, procurei apoiar e incentivá-las, encorajando-as, demonstrando sempre disponibilidade em diferentes tarefas e momentos do dia.

Estas ações que ajudam a tornarem-se autónomas e a desenvolverem este conceito são o facto de, por exemplo: (i) comerem sozinhas e colocarem a sua cadeira no lugar, sempre que terminam a sua refeição no sítio destinado a esse fim, (ii) descalçarem e calçarem os seus sapatos, (iii) vestirem-se sozinhos, entre outras. É aqui que as crianças começam a interiorizar que são capazes de realizar algumas tarefas, o que por consequência aumenta a sua autoestima e o sentido de responsabilidade em diferentes competências.

3.3 Intenções para com as famílias

As famílias são o primeiro agente na educação das crianças e assumem um papel preponderante na construção do currículo da criança e de um ambiente positivo. O trabalho com estas constitui uma vertente intrínseca da abordagem pedagógica na promoção não só do seu envolvimento ativo, como também nas suas aprendizagens (Araújo, 2013). É fundamental que exista uma relação escola-família de forma a se planear, estabelecer compromissos e acordos mínimos para que o seu educando tenha uma educação de qualidade, na medida em que

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro, Artigo 2º, Capítulo II).

É de salientar ainda que “o impacto da vida familiar – em toda a sua complexidade – afecta todos e cada um dos aspetos do desenvolvimento da criança” (Hohmann & Weikart, 2003, p.100). Nesta perspetiva, estabeleci desde cedo as intencionalidades que tinha para com as famílias, ainda que de forma um pouco restrita devido à situação pandémica em que nos encontramos atualmente a viver. De seguida, encontram-se as principais intencionalidades delineadas:

- Proporcionar uma relação coadjuvadora assente no respeito da voz e da cultura de cada família.

Atendendo ao envolvimento das famílias caracterizado como imprescindível para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e tendo em conta a relação estabelecida entre estas e o/a educador/a de infância com base na confiança, no respeito e na comunicação sistemática entre estes agentes educativos, procurei estabelecer o contacto e a relação já existente que a educadora cooperante tinha com estes. Durante este período, sempre tive como intencionalidade estar envolvida com todas as famílias intervenientes, garantindo a troca de informações entre a organização socioeducativa e a família através de contactos frequentes e da transmissão de recados ou pequenas informações dos seus educandos. Para além disso, procurei sempre fazer parte dos momentos de chegada (acolhimento) e de despedida, recorrendo a conversas informais – partilha de vivências, sucessos e aprendizagens das crianças-, demonstrando a minha disponibilidade para eventuais dúvidas ou inquietações, de forma a conseguir dar resposta às necessidades de cada família

- Envolver as famílias no dia-a-dia de JI.

Reconhecendo a família como um dos principais agentes educativos e o anseio dos familiares em participar e ter conhecimento no dia-a-dia das crianças, este envolvimento no processo de aprendizagem acabou por se suceder no âmbito do trabalho por projeto desenvolvido sobre a gastronomia das diferentes nacionalidades do grupo, no decorrer da unidade curricular *Conhecimentos em Docência em Educação de Infância*.

Tal situação só foi possível na medida em que cumpriu todas as limitações e esteve sujeita a todos os cuidados necessários e exigidos no momento de situação pandémica atual.

Incluí desde logo a participação das famílias ao longo do projeto. Coloquei à porta da sala uma breve introdução do trabalho, juntamente com uma tabela (*O que fazer? – Quem faz? – Quando faz?*) e pedi a colaboração das famílias para a partilha e o envolvimento em atividades que pudessem ir ao encontro da gastronomia das nacionalidades descobertas pelo grupo visto ser um desejo solicitado por eles (Excerto retirado do relatório do trabalho de projeto, p.17).

De facto, “o reconhecimento da importância da sua participação [das famílias] é igualmente uma base para que as famílias se sintam apreciadas e sintam pertença” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 21). Com efeito, tive ainda possibilidade de incluir a família de uma criança através da realização do seu portefólio individual, ao longo do período da prática. O portefólio individual da criança que foi elaborado caracteriza-se por ser uma ferramenta crucial na caracterização do desenvolvimento desta, sendo composto por uma seleção de informações recolhidas em diferentes contextos que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma determinada criança ao longo do ano. No sentido de elaborar este documento que demonstra a evolução do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, foi elaborado um consentimento informado (Cf. Anexo G. Consentimento Informado) com objetivo de ser autorizada uma observação e uma avaliação mais aprofundada de uma criança através da construção de um portefólio individual de desenvolvimento e aprendizagem (Cf. Anexo H. Portefólio individual da criança). De acordo com Parente (2004), os portefólios devem estar organizados de forma a documentarem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança no contexto do currículo, e os itens individualizados, que demonstram não só as conquistas que tenham significado para si própria, bem como apresentam e discriminam “os interesses e a competência da criança” (p.57).

3.4 Intenções para com a equipa educativa

A equipa educativa é um dos intervenientes mais preponderantes quando se fala na construção do desenvolvimento e aprendizagem de um determinado grupo de crianças. “Como niveladores, ou negociadores, os membros da equipa confiam nos pontos fortes uns dos outros e nas suas diferenças para construírem em conjunto as estratégias necessárias para apoiarem as suas crianças num contexto particular” (Post & Hohman, 2007, p. 311).

Hohmann e Weikart (2004), defendem que “os membros da equipa partilham um mesmo comprometimento à abordagem educacional e trabalham em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planear estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias.” (p. 129). A forma como os agentes educativos se relacionam entre si torna-se preponderante, pelo que “o objectivo central de um contexto de educação infantil é a construção de relações fortes e facilitadoras entre o educador e a criança, entre o educador e os pais, e entre os próprios educadores” (Post & Hohmann, 2011, p. 300). Neste sentido, no que diz respeito à minha ação perante a equipa educativa, tive como principais intenções:

- Estabelecer uma boa relação com a educadora cooperante, a assistente operacional e toda a restante equipa educativa.

A criação de uma boa relação com a equipa de sala e da restante organização socioeducativa passou por estabelecer uma relação com base no diálogo, aliando a empatia e a confiança durante toda a prática profissional. Só desta forma foi possível conceber uma intervenção estruturada e planeada com todos os elementos da equipa, integrando-os e envolvendo-os em todos os momentos, tanto nas rotinas como nas atividades realizadas.

- Respeitar os valores, a dinâmica e as práticas pedagógicas da equipa da sala.

No sentido de promover um ambiente estável e de sucesso para o grupo, foi determinante respeitar todo o trabalho planeado e desenvolvido pela equipa educativa no qual me comprometi a enquadrar e adequar a minha prática ao trabalho que estaria já a ser desenvolvido com equipa de sala perante estas crianças. Assim, preocupei-me em dar continuidade ao seu trabalho, respeitando-o, mas não descurando a inovação e a procura de mais sugestões. Assim, numa primeira instância, a minha atenção recaiu sobre as ações dos adultos de referência, com objetivo de compreender como agir em eventuais e determinadas situações, nomeadamente em resolução de conflitos entre pares. Numa segunda instância e de forma gradual, fui começando a envolver-me em diferentes ações, participando em diversos momentos da rotina do grupo.

- Planificar atividades em conjunto com as educadoras da sala.

Ao longo de toda a PPS II, procurei sempre aconselhar-me com a equipa de sala. Independentemente de levar propostas previamente estabelecidas e delineadas formas de organização do grupo e dos materiais, considerei sempre as sugestões que me foram sendo indicadas, de forma a melhorar a minha intervenção na prática. Para além disso, fiz sempre questão de envolver a equipa tanto no planeamento, como na preparação e dinamização de atividades, o que viabilizou uma reflexão conjunta.

- Contribuir para o debate, a reflexão e práticas de qualidade.

Post e Hohmann (2007) defendem que os educadores são os construtores das suas próprias respostas. Tendo em conta esta premissa, é necessário haver o debate e a troca de ideias quer para estratégias a ser implementadas, atividades a serem realizadas, quer para melhorias a nível profissional. Desta forma, procurei sempre debater ideias, inquietações, fragilidades ou possíveis propostas de atividades consoante os interesses e necessidades do grupo, com as educadoras da sala.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| " " | | " "

Este capítulo remete para uma problemática emergente selecionada que surgiu ao longo da PPS II, em contexto de jardim de infância, assente no pressuposto do desenvolvimento de uma atitude investigativa sobre a minha ação pedagógica. Para fundamentar a presente questão, recorreu-se não só a um referencial teórico de acordo com a mesma, como também se procedeu à análise de dados recolhidos e, por sua vez, às intenções para a ação. No quadro metodológico e no roteiro ético delineados, encontrar-se-ão todos os aspetos que descrevem a presente investigação, não descurando a respetiva fundamentação teórica.

A atitude de investigação sobre a prática implica um outro nível de reflexão e surge quando um docente procura resolver os problemas que se lhe colocam no seu contexto profissional, recorrendo a um conhecimento mais aprofundado da situação e aos seus conhecimentos profissionais para elaborar um plano que lhe permita responder adequadamente ao problema” (Silva, 2013, p.298).

4.1 Identificação e fundamentação da problemática emergente

A relação pedagógica que um/a educador/a de infância estabelece à partida com o seu grupo de crianças depende principalmente da criação de diversos vínculos afetivos que orientam o processo designado de ensino e aprendizagem. Isto vai permitir às crianças desenvolverem-se como cidadãos num clima de empatia e estima. (Silva & Navarro, 2012).

A presente problemática - *A afetividade na construção de uma relação pedagógica em contexto de jardim de infância* - emerge do interesse em compreender e da necessidade de refletir sobre a importância e a influência do afeto na construção de uma relação pedagógica em educação de infância. As notas de campo abaixo evidenciam alguns momentos nos quais presenciei o afeto e a importância que este teve em diferentes lugares:

Algumas crianças chegam à sala com os encarregados de educação e, muitas delas, vêm do fim de semana mais chorosas, sendo mais difícil ficar. A estratégia mais usual adotada pelas educadoras da sala são o afeto e o colo disponibilizado até os acalmar. (Nota de campo 1, 8 de novembro de 2021, sala de atividades).

A CC encontrava-se chorosa durante uma parte da reunião da manhã. Quando abordada pela educadora cooperante da sala, a mesma expressa que sente saudades da mãe. Neste sentido, a educadora chama-a para o pé dela, colocando-a ao seu colo de forma a reconfortá-la durante o resto do período da reunião da manhã. A criança em questão acalma-se e não chora mais. (Nota de campo 2, 31 de janeiro de 2022, sala de atividades).

Aliado à observação atenta e à capacidade reflexiva durante este período de prática profissional e recorrendo a estes episódios reportados em notas de campo, desde a PPS I que este fator captou a minha especial atenção de acordo com a relevância que ia assumindo, bem como pelo impacto positivo na aprendizagem das crianças que foi tendo e pelas estratégias adotadas pelos profissionais da área para garantir um desenvolvimento completo e significativo. Nesta ótica, a presente investigação surge então do meu interesse pessoal com intuito de compreender, não só através de autores de referência e testemunhos reais, como também de ver respondidas algumas questões que estiveram patentes durante a prática relativamente ao tema da afetividade, tais como: *(i) como se caracteriza uma relação pedagógica entre um/a educador/a de infância e uma criança? (ii) quais os benefícios de uma relação com afetividade entre um profissional de educação e uma criança? (iii) deve existir uma distância profissional entre os agentes educativos?*

A afetividade destaca-se em diferentes perspetivas - filosófica, psicológica ou pedagógica. Neste sentido e de acordo com a presente investigação, retratar-se-á a perspetiva na vertente pedagógica, assente na relação estabelecida entre o/a educador/a de infância e as crianças a partir do contexto educativo. Assim, ainda durante o meu tempo

de estágio, foi sendo possível observar durante os dias e os diferentes momentos da rotina, tanto o grupo de crianças da prática como os adultos de referência desenvolviam relações pedagógicas baseadas no afeto, na confiança como na comunicação verbal, fazendo despertar o meu interesse em aprofundar e investigar a presente problemática.

4.2 Revisão da literatura sobre a problemática identificada

4.2.1 Dimensão da importância da afetividade em educação de infância

Desde que nasce, a criança sente necessidade de carinho, atenção e afeto, primeiramente por parte de quem ganha o primeiro vínculo – mãe, posteriormente, com a família e o meio à sua volta. Para abordar o tema da afetividade, torna-se importante ter noção dos conceitos para ser possível compreender o que abrange e quais as suas implicações quando se fala em educação de infância. A

afetividade surgiu a partir da palavra afeto, embora estejam interligadas à vida do sujeito de diferentes maneiras, pois afeto é amor, amizade, paixão, sentimentos bons por algo ou alguém, enquanto afetividade são fenômenos que afetam o íntimo do sujeito, sejam bons ou ruins para ele. Diante deste pensamento, ao falarmos em afetividade estamos falando de valorização humana, relação professor e aluno, parceiros instigadores do conhecimento, exigindo da docente paciência na arte de educar, uma vez que ele é o mediador entre as propostas pedagógicas e a criança. É através da afetividade que se criam vínculos de confiança, fazendo com que a criança se desenvolva nas expectativas esperadas. (Figueredo & Piovesani, 2014, p.2).

A definição de afetividade dispõe de alguns conceitos. De acordo com o dicionário de língua portuguesa, este termo caracteriza-se pela “capacidade individual para experimentar sentimentos e emoções” (Infopédia, s.d.).

Neste sentido, a afetividade representa todo o conjunto tanto de emoções como de sentimentos que o ser humano tem a capacidade de viver durante o seu período de vida.

Segundo Quintela (2015), a “afetividade vai-se construindo através de momentos e de condições propícias criadas pelo educador, fomentando atitudes de respeito mútuas, lealdade, diálogo, atenção, segurança, reconhecimento e justiça” (p.10). Com efeito, é concebível que a afetividade se encontra na base de todo o desenvolvimento humano, na medida em que se torna “um dos principais fatores determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre os sujeitos-sujeitos e entre os sujeitos e os objetos do conhecimento” (Magalhães, 2011, p.55). As emoções manifestam-se não só na procura do conhecimento, como quando estabelecidas em relações tanto com objetos ou com outros indivíduos. Por sua vez, o afeto pode então ser visto como um estímulo para a vertente cognitiva atuar, tendo influência na velocidade da construção do conhecimento da criança.

Em concordância com Katz (2007), esta refere que os primeiros contatos estabelecidos entre o profissional de educação e a criança que frequenta (a primeira vez) o jardim de infância é de extrema relevância, na medida em que a criança é um ser capaz de se relacionar com os outros através de laços de forma afetivos. Desta forma, para que o processo de adaptação suceda de maneira estável para a criança, esta deve deparar-se neste contexto com uma relação afetiva o mais similar possível atendendo à que desenvolve com os seus progenitores. Neste sentido, é necessário que os adultos sejam participativos e afetuosos nos interesses e necessidades das crianças para, desta forma, desenvolverem aspetos preponderantes na sua vida futura, como uma autoestima positiva, dotada de responsabilidade, assente nas inúmeras atividades que realizam (Sá, 2000; Pleux, 2002).

Um dos elementos basilares no desenvolvimento dos seres humanos são as emoções, uma vez que é através destas que as crianças conseguem expressar todos os seus desejos e vontades ao longo do dia. Franco (2007) defende que existe um paralelismo entre os conceitos de afeto e cognição, no qual mais uma vez são as emoções que dispõem de um papel fundamental enquanto reguladoras do pensamento. Para este autor, os sentimentos representam como que o motor tanto do cérebro como a nível de cognição. Importa assim referenciar que, não existem processos cognitivos sem processos afetivos,

na medida em que ambos se complementam um ao outro. “A afetividade seria como a gasolina que ativa o motor (ou entre a afetividade e a cognição) porque o funcionamento do motor, comparado com as estruturas mentais, não é possível sem o combustível, que é a afetividade” (Alves, 2010, p. 13).

O desenvolvimento afetivo em educação de infância está intrinsecamente relacionado com a socialização. Este processo é facilitado a partir do momento que se fundamentam objetivos assentes em relações baseadas em confiança e segurança. Vários são os autores que corroboram esta ideia, essencialmente nos primeiros anos de vida da criança, uma vez que a relação com o outro baseado no vínculo afetivo permite à criança evoluir no âmbito cognitivo (Galiani, 2013).

Desta forma, é perceptível que todo o processo educativo implica tanto a análise de práticas, estratégias e ambientes de aprendizagem, bem como todos os aspetos motivacionais e afetivos por ele abrangentes.

4.2.2 Dimensão do papel do/a educador/a de infância na relação pedagógica e o impacto no processo de ensino-aprendizagem

O processo educativo, frequentemente assente na aquisição de competências e na construção do conhecimento e aprendizagem, admite uma base de relação entre o educador de infância e a criança, de forma a favorecer o seu desenvolvimento global. É estritamente necessário ser capaz de estar na relação pedagógica sem se preocupar tanto com o que se tem que desenvolver e adquirir, mas sim estar mais presente, isto é, escutar mais as crianças.

Um/a educador/a de infância deve ser capaz de ocupar dois lugares simultaneamente na construção da sua relação pedagógica com as crianças: (i) o lugar daquele que incentiva e cria as condições para as crianças explorarem o mundo à sua volta e (ii) o lugar daquele que caso o mundo à sua volta se torne muito assustador ou perigoso o possa receber e acolher. Existem adultos responsivos que, por um lado, estimulam a exploração e, por outro lado, dão o suporte necessário. Se as crianças não sentirem

segurança suficiente no adulto de referência, terão dificuldade em arriscar e explorar, participar nas experiências proporcionadas. “Segurança emocional e sentimento de controlo – desenvolver atitudes positivas para consigo é importante, mas as crianças necessitam de desenvolver também sentimentos de confiança em relação ao seu mundo.” (Portugal, 2008, p.46).

Para além disso, um profissional de educação deve também ser capaz de analisar e identificar se as crianças se sentem bem com as escolhas que fazem e que conseguem fazer durante o período em que estão na organização socioeducativa. Portugal (2008) afirma que “pais e profissionais da infância sabem que o bem-estar emocional, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança têm lugar no contexto de importantes relações interpessoais e que a melhor forma de ajudar crianças a crescerem curiosas, confiantes, aprendizes capazes, é fornecer-lhes cuidados e serviços consistentes e sensíveis, estimulantes e promotores de autonomia (p.61).

Sendo clara a ligação entre desenvolvimento cerebral e desenvolvimento emocional e intelectual, Whitebread (1996) desenvolve o seu pensamento acrescentando que, para além de amor e segurança, as crianças necessitam de desafio intelectual e de valores. Se as crianças aprendem através de um processo de construção ativa de conhecimento, em interação social, um contexto de aprendizagem estimulante será o que fornece novas, ativas e significativas experiências, individuais e partilhadas, oportunidades de exploração, envolvimento das crianças na discussão e resolução de problemas, oportunidades de expressão e representação (*idem*, p.49).

Post e Hohmann (2007) defendem que “as crianças que estabelecem relações mútuas afirmativas com os pais e mães ou educadores ganham a partir dessas relações coragem de que precisam para explorar o mundo que existe além da mãe.” (p.32).

Quando entram no contexto educativo, todas as crianças estabelecem uma relação através de vínculos de afetividade de qualidade com o/a educador/a de infância “que

conduzem todo o processo de ensino/aprendizagem” (Quintela, 2015, p.8). Neste sentido, o profissional da área deve ter em consideração não só a relevância da prática pedagógica, como também as consequências relacionais no processo de desenvolvimento da criança, dando abertura para que exista uma troca de conhecimentos que envolvam o grupo aquando da construção da sua aprendizagem.

O educando deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no processo de construção do conhecimento. Por isso, o professor tem um papel de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se apresenta como pessoa mais experiente e com mais conhecimento sistematizado do que do aluno (Silva & Navarro, 2012, p.96).

Todas as ações têm um potencial de desenvolvimento e de aprendizagem de forma holística e integrativa. Isto é, quando se cria um tempo e espaço associado à gestão do ambiente educativo assume-se que o desenvolvimento sócio emotivo e cognitivo estão interligados, por um lado promovem amor, segurança, curiosidade e valores, o mesmo é dizer que quando brincam uns com outros (relações interpessoais) criam-se momentos simultaneamente de oportunidade e de desafio que validam as competências de cada um.

Assim sendo, os mesmos autores acreditam que a relação que um/a educador/a de infância estabeleça com uma criança possa determinar tanto o desenvolvimento das suas capacidades como a qualidade da formação nas vertentes pessoal e académica. O ambiente educativo como a responsabilidade do/a educador/a na criação de condições favoráveis e promoção de relações positivas com os seus alunos são capazes de influenciar toda a disposição de aprender, assim como a sua vontade em progredir ao longo do tempo, isto é, “aprendemos mais e melhor quando o fazemos num clima de confiança, de incentivo; quando estabelecemos relações cordiais com os alunos, quando nos mostramos pessoas abertas, afetivas, carinhosas, tolerantes e flexíveis, dentro das regras organizacionais” (Moran, 2012, p. 1).

Um dos compromissos de um/a educador/a de infância para com a criança expressa na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*, é “cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança” (APEI, 2011, p.1). De acordo com Rogers (1983), esta gestão requer atitudes positivas nomeadamente a atenção, a afeição, a confiança e o respeito, devendo, todavia, haver espaço para a criação de um distanciamento simultaneamente, sempre que necessário. “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” (Brazelton & Greenspan 2009, p.188).

De acordo com Amado et. al. (2009), importa referir que a qualidade de todas as interações depende dos agentes envolvidos – neste caso, educador/a e criança – e das representações acerca das experiências pessoais e partilhadas, como do seu carácter e não menos importante, das suas ambições. “[Quando] existem relações sólidas, empáticas e afectivas, as crianças aprendem a ser mais afectuosas e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, refletir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com outras crianças e com adultos” (Brazelton & Greenspan, 2014, p.29). Desta forma, é considerado um/a educador/a de infância competente aquele/a que é capaz de estabelecer com o seu grupo de crianças relações benéficas ao bom desenvolvimento, proporcionando: (i) laços afetivos, (ii) proximidade, (iii) pertença, (iv) diálogo e (v) confiança.

4.3 Roteiro metodológico e ético

Partindo da problemática central que me propus analisar, metodologicamente optei por uma investigação suportada por um estudo de caso, de forma a dar resposta a um dos principais objetivos do presente estudo - **analisar as concepções das educadoras e da auxiliar de ação educativa acerca da importância da afetividade na construção**

de uma relação pedagógica em contexto de Jardim de Infância. Para isso, priorizei uma metodologia de natureza qualitativa, uma vez que esta preocupa-se mais com a compreensão e interpretação sobre como o tema se evidencia e ocorre (Campos, 2000), dotando-se de uma perspectiva não só mais interpretativa, bem como mais construtivista (Meirinhos & Osório, 2010).

Um estudo de caso é considerado uma estratégia de investigação, no qual um “caso pode ser algo bem definido ou concreto, (...) mas também pode ser algo menos definido ou definido num plano mais abstrato como, decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais (Meirinhos & Osório, 2010, p.52). Neste sentido, Yin (2001) afirma que “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (p. 32).

Atendendo à diversidade de técnicas e instrumentos existentes, é de ressaltar a ideia de que, quanto maior for a multiplicidade das ferramentas utilizadas para a recolha de dados, maior será a veracidade dos resultados. A presente investigação recorreu às seguintes técnicas: **(i) a observação participante e não participante** – durante os diversos momentos da rotina presentes, tanto na sala como em contexto exterior, a qual atingiu um lugar central no decorrer de todo o processo, permitindo “cruzar dados a partir dos discursos, das atividades, das brincadeiras, das relações entre actores” (Tomás, 2011, p.149) originando a produção de notas de campo descritivas e reflexivas e **(ii) a entrevista à equipa da sala de atividades**, com objetivo de analisar as diferentes conceções no que diz respeito à afetividade na construção de uma relação pedagógica em contexto de Jardim de Infância. (cf. Anexo M. Guião de entrevista à equipa de sala). No sentido de elaborar este documento - processo que concede múltiplas interpretações, através das inúmeras interações dos intervenientes no que diz respeito à realidade em questão (Meirinhos & Osório, 2010) - foi elaborado um consentimento informado (Cf. Anexo L. Consentimento Informado) com objetivo de tratar e analisar os dados recolhidos.

Por sua vez, os instrumentos adotados para a recolha de dados foram os registos escritos (denominadas por notas de campo), que permitiram tomar nota de diversos momentos, desde as interações ao diálogo e abordagem na relação entre educador/a -

criança e criança-educador/a elaborados de forma analítica e reflexiva, e a análise documental tendo em conta o Projeto Pedagógico (PP), Regulamento Interno (RI), Projeto Curricular (PC) e documentos de informação teórica – artigos, publicações, livros – alusivos à problemática selecionada.

A observação atenta e a capacidade reflexiva durante este tempo de prática profissional captaram a minha especial atenção e interesse para o meio e para as respetivas relações pedagógicas, durante o tempo do grupo na organização socioeducativa. Neste sentido, foi concebido um plano de ação no qual foram respeitados um conjunto de princípios preponderantes para o desenvolvimento da presente investigação com as crianças, passível de mutações emergentes referente a este estudo de caso “que ajudam (...) no trabalho de investigação com as crianças” (Tomás, 2011, p.160) e que guiaram a minha ação (cf. Anexo K. Quadro metodológico e roteiro ético). Para isso, recorri à *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011), com objetivo não só de formar a minha ação e prática pedagógicas, como também a qualidade do bem-estar no dia-a-dia deste grupo de crianças.

Atendendo ao cariz da presente investigação (abordagem qualitativa) no que concerne ao tratamento de dados, procedi a uma análise de conteúdo rigorosa e cuidada, com recurso a uma árvore categorial, no qual foram selecionados e tratados um conjunto de dados obtidos mediante as entrevistas realizadas à equipa do presente grupo da prática.

4.4 Apresentação e discussão de resultados

A análise que se segue procura clarificar os dados recolhidos através das diferentes técnicas adotadas articulando a revisão de literatura. Estando ciente dos benefícios que a afetividade na construção da relação pedagógica acarreta para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da criança no seu quotidiano, com a problemática emergente traçada, deu-se início ao processo de investigação. Neste sentido, foram cumpridas todas as fases inerente à investigação – planeamento, recolha de dados e análise e

sistematização dos dados - associadas ao estudo de caso definidas por Martucci (2001), no qual todos os participantes do presente grupo de estágio foram intervenientes.

No sentido de conhecer e analisar as perspetivas e conceções da equipa de sala – educadora cooperante, educadora de língua inglesa e auxiliar de ação educativa – relativamente à problemática da afetividade na construção de uma relação pedagógica em contexto de JI, tornou-se crucial recorrer a entrevistas à equipa de sala. (cf. Anexo N – Transcrição da entrevista à educadora cooperante; Anexo O – Transcrição da entrevista à educadora de língua inglesa; Anexo P – Transcrição da entrevista à auxiliar de ação educativa).

De acordo com a seleção e recorte de um conjunto de segmentos das respostas obtidas através das entrevistas, fruto das unidades de registo que se seguem, e tendo por base a árvore categorial (cf. Anexo O – Árvore categorial), podemos afirmar que, tanto a educadora cooperante de língua portuguesa, como a educadora de língua inglesa da sala são ambas licenciadas em Educação de Infância. Enquanto a educadora A afirma ter-se formado na Escola Superior de Educação Maria Ulrich, em 2008, a educadora B formou-se na Escola Superior de Educação de Lisboa, tendo concluído no ano de 2021. A auxiliar de ação educativa também formada na sua área desde 2015, já trabalha com crianças há cerca de 20 anos. Já no que diz respeito ao percurso profissional das entrevistadas, as mesmas têm entre oito meses e quatorze anos de experiência na área, estando na presente organização socioeducativa há seis meses (educadora B), há sete anos (educadora A) e há cinco anos (auxiliar de ação educativa C), estando as três atualmente a acompanhar uma sala de jardim de infância, com a faixa etária de 3 anos.

Quando questionado às profissionais o que significava para cada uma a sua profissão, as respostas foram comuns. Segundo a perspetiva pessoal de cada uma, a função foi essencialmente descrita como um adulto responsável que mais do que cuidar e mimar um grupo, está “atento às necessidades físicas e emocionais de cada criança” (educadora A) e, que ainda acarreta a responsabilidade de “ser o “espelho” das crianças e transmitir os valores” em que acredita. Da mesma forma, a resposta dada pela auxiliar da sala também vai ao encontro das demais, uma vez que para esta, sendo também um adulto

de referência para o grupo, acredita que “é fazer parte do crescimento e contribuir para o desenvolvimento das crianças” (auxiliar C), nunca descuidando o bem-estar e felicidade das crianças.

No que concerne à construção de uma relação pedagógica em contexto de jardim de infância, todas as entrevistadas assumiram que sendo este “um processo contínuo (...) que deve ser alterado, integrando novas estratégias, sempre que assim se justificar” (auxiliar de ação educativa C), sendo impossível a “construção de conhecimento” (educadora B) sem ela, esta para além de dever ser “assente no respeito pelos envolvidos” (*idem*), vai permitir “sentirem-se confiantes para explorar, descobrir e aprender enquanto brincam” (educadora A). Neste sentido, Post e Hohmann (2007) afirmam que “as crianças que estabelecem relações mútuas afirmativas com os pais e amas ou educadores ganham a partir dessas relações coragem de que precisam para explorar o mundo que existe além da mãe.” (p.32). Atendendo à explicação das três profissionais, todas elas consideram que só com a existência de uma relação pedagógica em educação de infância, será concebível as crianças “arriscar[em] sem receio de errar” (educadora A) e sentirem-se “pronta[s] para arriscar e avançar” (educadora B), tal como corrobora Portugal (2008) quando afirma que (...) “desenvolver atitudes positivas para consigo é importante, mas as crianças necessitam de desenvolver também sentimentos de confiança em relação ao seu mundo.” (p.46).

Considerando a afetividade como um elemento aliado à relação pedagógica, a equipa de sala defende a afetividade como um pilar indispensável numa relação pedagógica, afirmando que auxilia a “estabelecer laços fortes e seguros” (educadora A), como sendo “fundamental para o bem-estar e desenvolvimento de uma criança” (educadora B), que acaba por promover “conforto, sentimento de felicidade, de respeito, de proximidade, de confiança, (...)” (auxiliar de ação educativa C). Tal como afirma Magalhães (2011), a afetividade encontra-se na base de todo o processo como “um dos principais fatores determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre os sujeitos-sujeitos e entre os sujeitos e os objetos do conhecimento” (p.55). No decorrer de

algumas situações em contexto da prática foi perceptível comprovar a importância da afetividade associado à construção da relação pedagógica na participação e desenvolvimento das crianças no processo de ensino-aprendizagem que tanto é mencionado pelas entrevistadas e argumentado pelos diferentes autores. As notas de campo seguintes espelham alguns exemplos de momentos na presença de afetividade numa sala de II:

Algumas crianças chegam à sala com os encarregados de educação e, muitas delas vêm do fim de semana mais chorosas, sendo mais difícil ficar. A estratégia mais usual adotada pelas educadoras da sala são o afeto e o colo disponibilizado até os acalmar. (Nota de campo 1, 8 de novembro de 2021, sala de atividades).

A CC encontrava-se chorosa durante uma parte da reunião da manhã. Quando abordada pela educadora cooperante da sala, a mesma expressa que sente saudades da mãe. Neste sentido, a educadora chama-a para o pé dela, colocando-a ao seu colo de forma a reconfortá-la durante o resto do período da reunião da manhã. A criança em questão acalma-se e não chora mais. (Nota de campo 2, 31 de janeiro de 2022, sala de atividades).

Em algumas situações em que pude observar estes momentos, não só a relação afetiva entre o adulto e a criança como a comunicação estabelecida entre ambos constituem uma base do desenvolvimento e auxiliam bastante nestes momentos, chegando a resolver a maioria das vezes as situações, como comprovam as citações das notas de campo supramencionadas.

Já no que respeita às conceções que as educadoras e a auxiliar têm sobre a representação do afeto numa relação pedagógica entre um adulto e uma criança e vice-versa, todas evidenciam aspetos positivos associados a este conceito, destacando como “a base destas relações” (educadora A), sendo capaz de trazer “confiança” (educadora B) e “tranquilidade e conforto” (auxiliar de ação educativa C). Estas conceções vão ao

encontro daquilo que Quintela (2015) defende, uma vez que este considera que a afetividade se constrói mediante os momentos e as condições que o educador vai proporcionando recorrendo sempre ao diálogo, à atenção e à segurança.

As educadoras A e B e a auxiliar de ação educativa consideram que o afeto não é igual para todas as crianças, uma vez que “as crianças são todas diferentes” (educadora B) e nem sempre é possível “criar a mesma empatia com todas as crianças do grupo” (educadora A). Corroborando esta ideia, a auxiliar afirma que “todas as crianças são influenciadas pelos ambientes que vivem”, considerando então o afeto como diferente para o grupo de crianças. De acordo com Katz (2007) os primeiros contactos entre o educador de infância e a criança são basilares e, o processo de adaptação deve ser o mais similar possível com aquele que estabelecem com os seus encarregados de educação (Sá, 2000; Pleux, 2002).

Ao caracterizarem o seu grupo da prática, há características comuns ao nível do afeto como “carinhosas” (educadora B), “generosas e preocupadas com o outro” (auxiliar de ação educativa C). Também ao longo da prática fui-me apercebendo da relação existente entre o grupo e a respetiva equipa de sala, pelo que, ao longo do tempo se nota a relação de afetividade e carinho, tal como demonstra a seguinte nota de campo:

O presente grupo demonstra uma relação de afeto e carinho pelas educadoras da sala, recorrendo muitas das vezes ao seu auxílio e ao seu colo como forma de reconforto, seja em momentos de resolução de conflitos, seja com saudades dos encarregados de educação (Excerto retirado da Reflexão Semanal 22 a 26 de novembro de 2021).

Com o decorrer dos dias, foi perceptível que este grupo de crianças já tem uma relação pedagógica afetuosa estabelecida com os adultos em questão, pelo que a sua ausência poderá mudar os seus comportamentos, emoções ou até mesmo o seu temperamento como espelha a seguinte nota de campo:

Durante a manhã a educadora cooperante precisou de se ausentar e deixou o grupo. A maior parte dos elementos sente logo a falta dos seus adultos de referência

sempre que estes se ausentam ou se vão embora, demonstrando uma maior fragilidade ao longo do dia e ficando mais chorosos. Alguns elementos ainda são muito dependentes do adulto em diferentes momentos da rotina (Nota de campo 1, 24 de novembro de 2021, sala de atividades).

No que respeita à gestão do processo da relação pedagógica e atendendo à afetividade com o presente grupo de crianças, as educadoras reconhecem que é algo que “sofre e tem vindo a sofrer alterações ao longo do ano consoante as necessidades das crianças (...)” (educadora B). Tal como Quintela (2015) quando afirma que, para além das relações estabelecidas conduzirem todo o processo de ensino aprendizagem, é o profissional de educação que deve ter em conta e analisar a prática pedagógica, como também as consequências relacionais no processo de desenvolvimento da criança. No entanto, para a educadora A, “esta gestão é feita com muito carinho e mimo, muito tempo de qualidade a brincar de forma individual e coletiva (...)”, em momentos específicos como “valorizar o que dizem, (...) interessar-me sobre o que contam, dar-lhes abraços, (...)” (auxiliar de ação educativa C) no qual as crianças são ouvidas e se sentem valorizadas. Portugal (2008) defende que tanto os pais como os profissionais de educação devem saber que “o bem-estar emocional, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança têm lugar no contexto de importantes relações interpessoais e que a melhor forma (...) é fornecer-lhes cuidados e serviços consistentes e sensíveis, estimulantes e promotores de autonomia” (p.61).

Relativamente ao distanciamento profissional entre um adulto e uma criança em educação de infância, as opiniões das entrevistas são unânimes: todas consideram “impossível criar uma relação com a criança sem que haja uma proximidade, sem estabelecer uma relação de confiança e segurança, sem que haja empatia e carinho” (educadora A), ressalvando a ideia que “deverá existir entreajuda e cooperação entre os intervenientes na relação” (educadora B), no qual estará sempre implícito o “respeito” (auxiliar de ação educativa C). Na prática e de acordo com as características particulares das suas ações, todas revelam gostam de “ser e estar próxima” (auxiliar de ação educativa

C), privilegiando “a relação adulto/ criança e criança/ criança através do diálogo, do colo, do carinho e dos afetos” (educadora A), assente em alguns valores como “o respeito, a confiança, a entreatura e o afeto” (educadora B).

Para concluir a entrevista, procurei perceber que opinião tinham as entrevistadas acerca de um profissional de educação afetuoso. Cada uma afirmou que é necessário enquanto educadora de infância ou auxiliar de ação educativa criar empatia “com as necessidades da própria criança” (educadora A) e tentar “encontrar soluções para ajudar a criança a ultrapassar os vários obstáculos que vão surgindo na vida da criança” (*idem*), que seja capaz de aliar “o educar e o cuidar, tendo sempre em mente o superior interesse da criança” (educadora B) e que privilegie, “acima de tudo, a liberdade, a capacidade de escuta e de respeito que toda e qualquer criança tem e merece ter, para também saber dar (fazendo-lhe sentido)” (auxiliar de ação educativa C). Um/a educador/a de infância competente e afetuoso/a é aquele/a que é capaz de estabelecer com o seu grupo de crianças relações benéficas ao bom desenvolvimento, proporcionando: (i) laços afetivos, (ii) proximidade, (iii) pertença, (iv) diálogo e (v) confiança, o que permite às crianças para além de serem mais afetuosas e solidárias, acabarem por conseguirem transmitir os seus sentimentos, refletir os seus desejos e desenvolver o seu relacionamento com outras crianças e com adultos” (Brazelton & Greenspan, 2014, p.29).

Desta forma, torna-se essencial concluir de forma sucinta que, desde que nasce, a criança sente a necessidade de afeto, primeiramente por parte de quem a traz ao mundo e, posteriormente, do meio à sua volta. A conceção de afetividade, associada à relação pedagógica e reconhecida como a base do desenvolvimento humano e um estímulo para a vertente cognitiva, vai-se construindo mediante as condições e os momentos proporcionados pelos adultos responsáveis através da fomentação de diálogo, segurança, disponibilidade, atenção e carinho, estando assente como um fator determinante na qualidade dos vínculos estabelecidos. De facto, o processo de ensino-aprendizagem torna-se muito mais favorável e, não só incentiva como cria as condições necessárias que consigam garantir às crianças explorar o mundo à sua volta, como proporcionar-lhes

ferramentas para a sua vida futura mediante uma autoestima positiva, contemplada de responsabilidade e autonomia.

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

| | | | |

Com o término de mais uma prática e ao debruçar-me sobre a construção da profissionalidade docente como futura educadora de infância, torna-se preponderante analisar e refletir tanto os aspectos mais significativos que emergiram ao longo das práticas, como também a minha identidade como um processo complexo e contínuo que se foi estruturando ao longo do tempo, alicerçado às experiências de aprendizagem que decorreram com a prática e nas aprendizagens sociais. Sarmiento (2009) corrobora esta ideia ao defender que “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, (...) desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p. 48). Torna-se crucial reforçar a ideia de que a identidade profissional de um/a educador/a de infância

se constrói desde a formação inicial, através das várias experiências de iniciação à prática profissional, vividas pelo estudante futuro educador. Nestas situações de imersão na realidade, o estudante conhece e descobre a profissão e encontra significado para as suas experiências, identificando-se ou não com elas e fazendo opções pelo caminho de habilitação profissional, que mais lhe confere sentimentos de pertença e de integração. É claro, que o processo de identificação continuará com a entrada e permanência na profissão, prolongando-se ao longo de toda a vida (Craveiro, 2016, p. 38).

Atendendo à premissa supracitada, aludo à importância de refletir sobre a prática realizada durante os dois contextos de PPS – Creche e JI - no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Ao longo de todo este percurso, os dois módulos da prática contribuíram para a construção e evolução da minha identidade profissional, no qual foram, frequentemente, objeto de reflexão que me nortearam e auxiliaram no decorrer de todo o processo. Durante este período, foi preponderante refletir todas as práticas, diária e semanalmente. Atendendo à relevância desta ferramenta, a maior parte das vezes fui capaz de ponderar e avaliar diferentes situações do dia a dia com as quais era confrontada,

na gestão da rotina e em atividades propostas, tal como espelham os seguintes excertos de reflexões semanais: “torna-se fundamental que a criança seja ouvida para que os profissionais consigam planear a sua intervenção e refletir as suas práticas. É através destes momentos que se estabelecem caminhos para a construção de aprendizagens significativas” (excerto da reflexão semanal de 6 a 10 de dezembro de 2021);

A criança aponta e identifica a letra e o número, proferindo em voz alta a letra para a amiga que estava ao seu lado (cf. Nota de campo 1, 15 de dezembro de 2021, sala de atividades). Isto apraz-me refletir que, quanto mais contacto as crianças tiverem com as diferentes letras e números relacionados com a sua rotina e vivências do seu dia a dia, mais cedo vão começar a reconhecê-las e a saber identificar nas diversas circunstâncias do seu dia a dia (excerto da reflexão semanal de 13 a 17 de dezembro de 2021);

Atendendo à questão evidenciada numa nota de campo durante o decorrer da prática “- *Podemos ir para o jardim?*” (excerto da nota de campo 1, 11 de fevereiro de 2022, sala de atividades), importa refletir a presente questão que integra o dia a dia das crianças não só como uma necessidade, mas também como um direito, contemplado na Convenção dos Direitos da Criança (excerto da reflexão semanal de 7 a 11 de fevereiro de 2022).

Para além disso, o contacto com os diversos agentes que se convive diariamente e que possibilita o “cruzamento entre a identidade individual e a identidade coletiva” (Sarmiento, 2009, p. 49) constituem diferentes formas tanto de pensar, como de agir e que são indispensáveis ao trabalho de equipa, tal como evidencia o seguinte excerto:

De acordo com algumas conversas informais com a educadora, é preeminente a realização de algumas atividades de forma individual e/ou pequenos grupos para se ter uma visão de forma integral e individual das diferentes competências de cada criança, os seus progressos e as eventuais fragilidades, ou até mesmo para se

ter um maior controlo do grupo, privilegiando a participação e o envolvimento de todos (excerto da reflexão semanal de 15 a 19 de novembro de 2021).

Considerando os termos de *educar* e *cuidar* como dois conceitos indissociáveis, é necessário conhecer as características individuais de todas as crianças, de modo que o/a educador/a de infância consiga planear, decidir e adotar estratégias e abordagens para o grupo, promovendo a excelência na primeira infância. De acordo com Portugal (s.d.), são nos momentos de cuidados que se favorecem as interações entre adulto-criança, pelo que devem ser priorizados e nunca esquecidos durante toda a prática. Foi neste sentido e, tendo em conta as práticas em contexto de creche e JI, que fui capaz de delinear um conjunto de princípios que me servirão de futuro e que me auxiliaram no âmbito dos dois módulos de PPS.

Durante os diferentes contextos de estágio vividos, ambos tiveram um impacto positivo na construção da minha profissionalidade, graças a todos os agentes envolvidos - crianças, famílias e equipa educativa – que, neste processo, promoveram a minha evolução tanto a nível pessoal como a nível profissional, podendo destacar todas as aprendizagens significativas, como todos os obstáculos e desafios que me puseram à prova. Sem eles, não conseguiria melhorar as minhas fragilidades, refletir sobre diversas questões e potenciar todos os meus pontos fortes. Fazendo uma retrospectiva da minha intervenção, noto que esta se manifestou em valores e princípios que acredito e que pretendo privilegiar sempre ao longo de toda a minha prática profissional como a construção de uma relação pedagógica, o trabalho em equipa e a aprendizagem ativa, - com os quais me identifico e revejo nesta área. A construção de uma relação pedagógica é basilar no processo de ensino-aprendizagem, atendendo à criação de uma relação assente na confiança, afeto e segurança com o grupo, no qual as crianças se exprimem e permitem tomar decisões ao longo da sua vida (Hohmann & Weikart, 2003) permitindo um maior aproveitamento de aprendizagens significativas. Relativamente ao trabalho em equipa, torna-se crucial o desempenho de um trabalho colaborativo, no qual estão presentes a troca de ideias, a partilha de estratégias, entre outros. Esta ferramenta de

trabalho torna-se essencial durante a prática profissional e serve de exemplo para o futuro, tendo em vista uma relação positiva com toda a equipa educativa, alicerçada no auxílio, envolvimento e na comunicação. Já no que concerne à aprendizagem ativa, esta parte sempre do interesse da criança em explorar diferentes materiais ademais da construção de diversos conhecimentos, de forma a refletir sobre a ação.

Com efeito, enquanto estagiária e futura educadora de infância, torna-se essencial ver cada criança como um ser individual, único e com características próprias que se desenvolve através das experiências vividas no seu dia a dia, no contacto sistemático com o meio e os outros à sua volta, ultrapassado os obstáculos que vão surgindo, usando primeiro, a linguagem corporal e, mais tarde, a linguagem falada de forma a expressar, resolver conflitos e transmitir os seus desejos e necessidades.

No que concerne às dificuldades sentidas ao longo deste último período, destaco como algumas adversidades a gestão do grande grupo atendendo à dimensão do mesmo, em que, muitas das vezes, se tornou difícil conseguir captar a atenção de todos os elementos, a capacidade de planear e intervir de forma eficaz e adequada às necessidades e capacidades de todo o grupo, sem ter que recorrer sempre ao aval da equipa educativa, querendo fazer mais e melhor e, por fim, mas não menos importante, o processo de avaliação, sendo a componente com a qual tive menos contacto durante a prática.

Por fim, apraz-me ressaltar a ideia de que todo o percurso vivido em ambos os contextos constituíram, a meu ver, para além outro ponto de vista acerca da primeira infância, também um fator de crescimento assente em incessantes descobertas, aprendizagens e reflexões que guiaram todo este trajeto enquanto estagiária e conceberam um conjunto de eixos que sustentarão no futuro a minha prática profissional. Todos os receios, frustrações, inquietações e o sucesso das conquistas tiveram um impacto significativo, mas que hoje me auxiliam e exigem a fazer mais e melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' ' |

Com a conclusão de todo este percurso, que incidiu na observação, na cooperação, intervenção e reflexão, surgem agora algumas considerações finais sobre a minha intervenção a nível geral e particular, tendo como principais referências as aprendizagens mais significativas na construção da minha identidade profissional.

Com o decorrer deste ciclo, tentei sempre privilegiar um ambiente de aprendizagem capaz de promover “o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais.” (Post & Hohmann, 2007, p.101). Neste sentido, um dos meus objetivos era proporcionar-lhes para além de uma aprendizagem ativa, um ambiente promotor de segurança e afetividade que façam a criança sentir-se envolvida, com o auxílio do adulto de referência no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em conta a ideia supramencionada e a importância do que a construção da relação pedagógica abrange, foi através da observação e da análise das diversas interações e o impacto que estas tinham nas crianças que emergiu a necessidade de investigar sobre o tema. Esta temática fez-me tomar uma maior consciência da necessidade de estabelecer uma relação pedagógica positiva com todas as crianças do grupo, permitindo e potencializando o desenvolvimento e aquisição de aprendizagens significativas em diferentes níveis.

O balanço que faço destas semanas de prática pedagógica é bastante positivo, uma vez que consistiu numa fase de grande crescimento e evolução para a minha formação profissional e pessoal, na medida em que potencializou momentos nunca antes vividos e totalmente desconhecidos a nível de interação com a realidade escolar. O aprofundamento de conhecimentos que, de teóricos, passam a práticos e a realização de todas as reflexões após a prática incidiram na obtenção e justificação de muitas respostas e situações ou dificuldades, muitas vezes sentidas e questionadas, na medida em que durante toda a minha ação educativa se refletiu ao longo do tempo. Com efeito, à medida que os dias iam passando, senti a necessidade de refletir todas as atitudes, posturas que via e adotava

e todos os princípios que me guiaram, sentindo a necessidade de manter uma atitude crítica e reflexiva ao longo da ação.

Apesar de não ter realizado muitas atividades, tive a oportunidade de vivenciar a rotina do grupo, nos quais interiorizei tanto os tempos e as rotinas estabelecidas, como os ritmos individuais de cada criança nesta faixa etária que, como pudemos comprovar ao longo do tempo, são cruciais ao desenvolvimento integral. Ao longo do tempo, foi-me possível testar os limites e, por sua vez, reconhecer as minhas limitações como futura educadora de infância. Acredito ainda que fui capaz de promover muitas aprendizagens, da mesma forma que eu também aprendi com tudo aquilo que observei e vivenciei com este grupo.

Em suma, a presente prática profissional teve um impacto positivo na construção da minha profissionalidade, graças a todos os agentes envolvidos - crianças, famílias e equipa educativa – que, neste processo, promoveram a minha evolução tanto a nível pessoal como a nível profissional, podendo destacar todas as aprendizagens significativas, como todos os obstáculos e desafios que me puseram à prova. Sem eles, não conseguiria melhorar as minhas fragilidades, refletir diversas questões e potenciar todos os meus pontos fortes.

Fazendo uma retrospectiva da minha intervenção, noto que esta se manifestou em valores que acredito e que pretendo privilegiar sempre ao longo de toda a minha prática profissional como o afeto, a partilha, a cooperação e a aprendizagem mútua. Com esta experiência, soube valorizar ainda mais o papel do educador de infância e a importância que a educação dos 0 aos 6 anos de idade reúnem tanto no crescimento, como no desenvolvimento de uma criança.

Em suma, tal como defende Sarmiento (2009), as educadoras de infância são especialistas do humano, capazes de desenvolver um trabalho com pessoas e para pessoas, em que “o profissionalismo (...) requer competências múltiplas que integram os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (p. 51). Neste sentido, considero que este período de intervenção constituiu um desafio no qual me orgulho e me encontro bastante agradecida pelo

conjunto de vivências que tive oportunidade de experienciar, tendo como base os pilares acima descritos que pretenderei sustentar a minha ação enquanto (futura) profissional de educação.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Abril, M. J. & Peixoto, F. (2012). Emoções na sala de aula: estudo das relações entre emoções, autoconceito e percepção do clima de sala de aula em alunos do 3º ciclo. *Actas do 2º colóquio de Psicologia e Educação*. ISPA, pp. 881-893.
- Afetividade. (s.d.). In Dicionário Infopédia. Porto Editora. Consultado a 31 de maio de 2022 em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/Afetividade>
- Alves, R. (2005). *O desejo de ensinar e a arte de aprender*. Fundação Educar DPaschoal.
- Alves, C. A. S. (2010). *O poder da afetividade na educação inclusiva*. Universidade Victor Hugo, São Lourenço.
- 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.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancoradas em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs.). *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp.30 - 74). Porto Editora.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (s.d). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI.
- Brazelton, T. (1995). *O grande livro da criança*. (1ª Ed.). Editorial Presença.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo*. (6ª Ed.). Editorial Presença
- Campos, C. (2000) Metodologia Qualitativa e Método Clínico-Qualitativo: Um Panorama Geral de seus conceitos e fundamentos. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 2 (1), s.p.
- Cardona, M. (1999). O Espaço e o tempo no Jardim de Infância. *Pro-Posições*, 10 (1), pp. 132 – 138.
- Craveiro, C. (2016). Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise. Consultado a 22 maio de 2022, em <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2430/1/360-1521-1-PB.pdf>

- Dempsey & Frost (2002). Contextos Lúdicos na Educação de Infância. In B. Spodek. *Manual de Investigação em Educação de Infância*, (pp. 687-724). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). *Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal*. Comunicação apresentada na 10th Conference of the European Sociological Association
- Ferreira, M. (2004). «A Gente Gosta é de Brincar com os Outros Meninos!» *Relações Sociais Entre Crianças num Jardim de Infância*. Edições Afrontamento.
- Figueredo, K. & Piovesani, L. (2014). A afetividade na creche: sua influência no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança através de uma visão Walloriana. *Revista Conteúdo, Capivari*, 7 (1), pp. 1-14.
- Franco, M. G. S. D. C. (2007). *A Gestão das emoções na sala de aula. Projecto de modificações das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1º ciclo do ensino básico*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Forneiro L. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In. M. Zabalza (Ed.) *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281). Artmed.
- Galiani, S. S. (2013). *A afetividade nas práticas pedagógicas: atitudes e expressões verbais nas interações professora-crianças, sob a perspectiva de Henri Wallon*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista. Disponível em <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/113817>
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. G. (2007). Perspetivas atuais sobre a aprendizagem na infância. In *Saber e educar*. ESEPF, pp. 25-39.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 34.
- Lopes, L. W., Magalhães, C. M. & Mauro, P. I. (2003). Interações entre Pré-escolares: Possibilidades de análises. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 23 (4), 88-97.

- Magalhães, S. (2011). Relação Pedagógica, afetividade, sensibilidade- Pressupostos transdisciplinares para a formação docente. *Educação e Fronteiras On-Line*, 1(3), 51- 63.
- Martucci, E. (2001). Estudo de caso etnográfico. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, 25, 2, 167-180.
- Matos, M. (setembro-dezembro, 2012). *Reuniões de pais e trabalho com famílias. Cadernos de Educação de Infância*, 97, 47-50.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010) O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista de Educação*, 20, 49-65.
- Moran, J. (2012). *A afetividade na relação pedagógica*. Obtido de ECA - Escola de Comunicação e Artes: Universidade de São Paulo.
- Mortensen, J., & Barnett, M. (2015). Teacher–child interactions in infant/toddler childcare and socioemotional development. *Early Education and Development*, 26 (2), 209-229.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (Coord.), Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (4.^a Ed.). Porto Editora.
- Parente, C. (2004). *Avaliação na Educação de Infância: construindo portefólios de aprendizagem*. Instituto de Educação - Universidade do Minho
- Pleux, D. (2002). *Da criança Rei à criança Tirana*. Sinais de Fogo.
- Portugal, G. (s.d.). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In Pinto, T. *Mesa redonda as questões do atendimento e educação da 1^a infância: investigação e práticas* (pp. 47-60).
- Portugal, G. (2008). *Relatório do estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* Conselho Nacional de Educação.

- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade de Aveiro.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (4.ª Ed). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Proença, M. A. R. (2004). *A rotina como âncora do cotidiano na educação infantil*. Pátio Educação Infantil. Artmed.
- Quintela, T. (2015). *A relação pedagógica no pré-escolar. Perspetiva de profissionais*. [Provas para a obtenção do grau de Mestre, Instituto Superior de Educação e Ciências] Repositório Científicos de Acesso Aberto de Portugal.
- Rogers, C. (1983). *Tornar-se pessoa*. (6ª Ed.). Moraes Editores.
- Sá, E. (2000). *Crianças para sempre*. Fim de século.
- Sarmiento, T. & Freire, I. (2011). Fazer a escola acontecer: A colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania. *Revista Elo – Diálogos em Extensão*, pp. 1-12.
- Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus SOCI@l*, 46-64.
- Silva, M. (2005). O projecto como “projectil” não identificado. *In Actas do 2.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º ciclo*. (pp. 1-17). Areal Editores.
- Silva, O. G., & Navarro, E. C. (2012). A Relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica Interdisciplinar*, 2(8), 95-100.
- Silva, I. L. (2013). Prática Educativa, Teoria e Investigação. *Interações*, 27, 283- 304.
- Silva, I.L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo - Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Eduções Afrontamento.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Artmed Editora.
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Artmed Editora.

Outros documentos consultados:

- Documentos reguladores da Instituição
- Projeto Curricular de Turma (2021-2022)
- Projeto Educativo da Instituição (2021-2022)
- Regulamento Interno (2021-2022)

ANEXOS

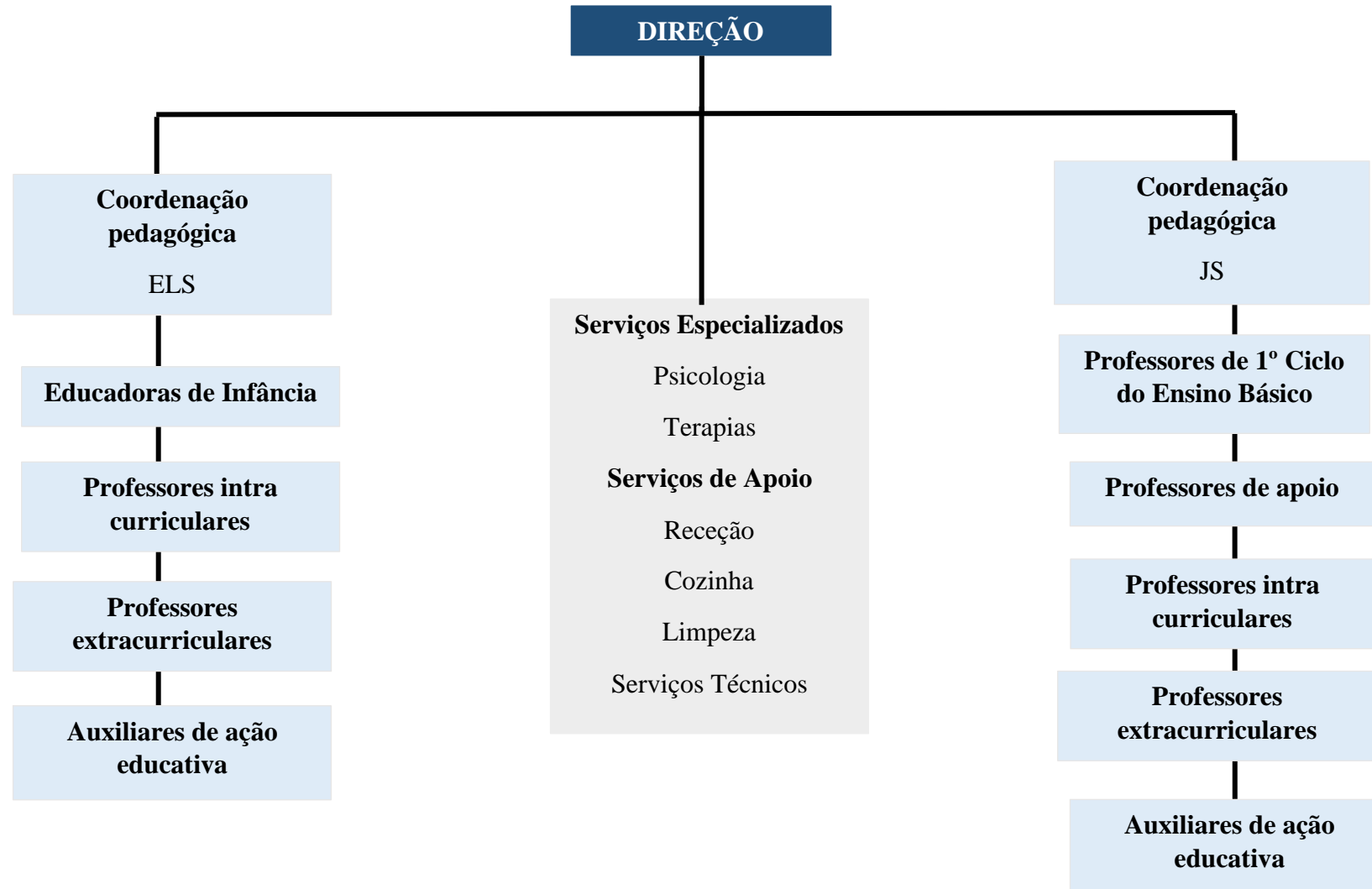
| " " | | " "

ANEXO A. Organograma da
organização socioeducativa

| ' ' | | ' ' |

Figura 1

Organograma da organização socioeducativa



ANEXO B. Organização da
rotina diária

| ' ' | | ' ' |

Tabela 1*Organização da rotina diária*

| Tempo | Rotina | Espaços | Organização do grupo |
|----------------------|---|-----------------------------|---|
| 8h – 9h | Acolhimento | Exterior | Momento de transição |
| 9h – 9h30 | Reunião da manhã | Sala de atividades | Reunião em grande grupo |
| 9h30 – 11h | Desenvolvimento de atividades e projetos / Exploração das áreas da sala | Sala de atividades | Momento de atividades em pequeno ou grande grupo - atividades dirigidas |
| 11h – 11h20 | Tempo de exterior e reforço matinal | Exterior | Momento de brincar livremente individualmente, em pares, trios, pequenos grupos ou grandes grupos |
| 11h20-11h30 | Higiene | Casa de banho | Momento em grande grupo |
| 11h30-12h | Almoço | Refeitório | Momento em grande grupo |
| 12h – 12h20 | Tempo de exterior | Exterior | Momento de brincar livremente individualmente, em pares, trios, pequenos grupos ou grandes grupos |
| 12h20 – 12h30 | Higiene | Casa de banho | Momento em grande grupo |
| 12h30 – 15h | Repouso | Sala de atividades | Momento em grande grupo |
| 15h – 15h15 | Higiene | Casa de banho | Momento em grande grupo |
| 15h15 – 15h45 | Lanche | Sala de atividades/Exterior | Momento em grande grupo |
| | | Exterior | Momento de brincar livremente |

| | | | |
|----------------------|-------------------|----------|---|
| 15h45 – 16h30 | Tempo de exterior | | individualmente, em pares, trios, pequenos grupos ou grandes grupos |
| 16h30 | Saída | Exterior | Momento de transição |

ANEXO C. Dia tipo

| ' ' ' | ' ' ' |

“Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação. (...) Anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão” (Silva et al., 2016, p.13). Atendendo a esta premissa, tanto a observação como a compreensão no que diz respeito à organização espacial e temporal foram dois parâmetros essenciais presentes na minha intervenção durante este período da prática, dando especial importância e atenção às características e necessidade básicas individuais e de grupo. A diversidade de acontecimentos de forma rotineira assegura as descobertas das crianças deste grupo, proporciona e estimula a autonomia de cada uma e permite antever o acontecimento de momentos no decorrer do dia. Para isso, recorri aos dados que foram retirados das notas de campo, a fim de dar continuidade à presente caracterização:

Neste sentido, aprez-me descrever um dia tipo alusivo às rotinas do presente grupo de crianças.

Período da manhã

9h00 – Quando chego à sala, a maioria do grupo já se encontra presente. Depois do acolhimento que é por norma realizado na zona exterior da organização socioeducativa (sempre que as condições meteorológicas assim o permitem), o grupo começa a preparar-se para a reunião da manhã, sentando-se de forma aleatória num círculo, numa área já destinada e conhecida pelas crianças. No momento da roda da manhã as crianças são saudadas e canta-se a canção do “Bom dia”. A par disto, ainda se acrescentam algumas partilhas importantes que as crianças desejem contar ao grande grupo. Após este primeiro momento, tem início a rotina diária com a contagem das crianças presentes, a verificação do dia do mês e da semana e, ainda a marcação do tempo no mapa. De realçar que, todas as segundas-feiras as crianças selecionam a tarefa que pretendem ser responsáveis e realizar durante a semana. É ainda neste momento que as crianças têm oportunidade de saberem aquilo que irá acontecer ao longo da manhã, nomeadamente quando existem atividades já preparadas para o grupo.

10 horas – Por norma, as atividades de grande e/ou pequeno grupo têm início por volta desta hora. A maioria das atividades são sempre realizadas em pequenos grupos, de forma que uma das educadoras da sala consiga apoiar o pequeno grupo que se encontra na atividade, enquanto a outra educadora e a auxiliar de sala prestam mais atenção às brincadeiras nas diferentes áreas da sala, dando sentido e significado a estas, ou em muitos dos momentos o segundo grupo brinca na parte exterior, esperando a sua vez.

Durante o tempo de brincadeira nas áreas da sala, muitas das crianças brincam livremente nas suas áreas preferidas em pares ou em trios, à exceção de uma ou duas crianças que ainda mantêm brincadeiras paralelas ou pouco elementares nesta faixa etária. Ao mesmo tempo que isto acontece, as crianças vão marcando a sua presença no mapa alusivo, passando a caneta ao colega seguinte da lista.

11 horas – Essencialmente a esta hora, a educadora solicita ao grupo que comecem a arrumar os brinquedos e a sala, recorrendo sempre ao auxílio de uma canção, para que as crianças se comecem a sentar no seu lugar da roda à medida que vão terminando de arrumar. Inicialmente, cada criança tinha um círculo encarnado colocado no chão que identificava um lugar no momento de grande grupo, que com o tempo, foi deixando de ser necessário. Posteriormente, é hora do grupo se dirigir ao jardim para brincarem no exterior antes da hora do almoço. Este é um grupo que disfruta em grande parte do tempo no espaço exterior sempre que as condições meteorológicas o permitam fazendo parte da rotina do seu dia-a-dia.

11h30m – Este é o momento que antecede a hora do almoço. O grupo dirige-se à casa de banho e começa a lavar as mãos, para se deslocarem para o refeitório para almoçar. Cada criança ocupa de forma aleatória o seu lugar na mesa de refeição. Algumas crianças já começam a selecionar o seu lugar na mesa de refeição por afinidades. Neste momento, o grupo estabelece de forma produtiva diferentes diálogos ou conversas a pares, trios ou em grande grupo, por mesas. Na sua maioria, todos estão à vontade para comerem sozinhos, no entanto, pode haver a necessidade de os adultos de referência intervirem para auxiliar. No final, cada criança levanta a sua cadeira e empilha-a no sítio destinado.

12 horas – Quando as crianças acabam a sua refeição dirigem-se em grupo com um adulto para o jardim, onde mais uma vez voltam a estabelecer contacto umas com as outras. Este é um dos momentos que as crianças têm oportunidade de criar relações e laços de amizade com outras crianças, dentro da sua faixa etária, através de brincadeiras, partilhas de curiosidades e de brinquedos.

12h30- Após mais um momento de higiene, esta é a altura em que cada criança se direciona para o seu catre para a hora da sesta. Normalmente os catres já se encontram colocados na sala com os objetos de transição de cada criança, de forma que as crianças, para além da fotografia identificativa que cada catre tem, possa distinguir a sua cama. A educadora e a auxiliar permanecem junto das crianças que têm mais dificuldade a adormecer ou que estejam mais agitadas nesta hora.

Período de tarde

14h30 – Quando as crianças começam a despertar, vão à casa de banho à vez com a educadora e a auxiliar fica em sala para subir os estores e ficar com os que ainda não estão acordados e com os que voltaram da casa de banho. À medida que vão ficando despachados, começam a vestir-se sozinhos e posteriormente sentam-se à mesa para a hora do lanche.

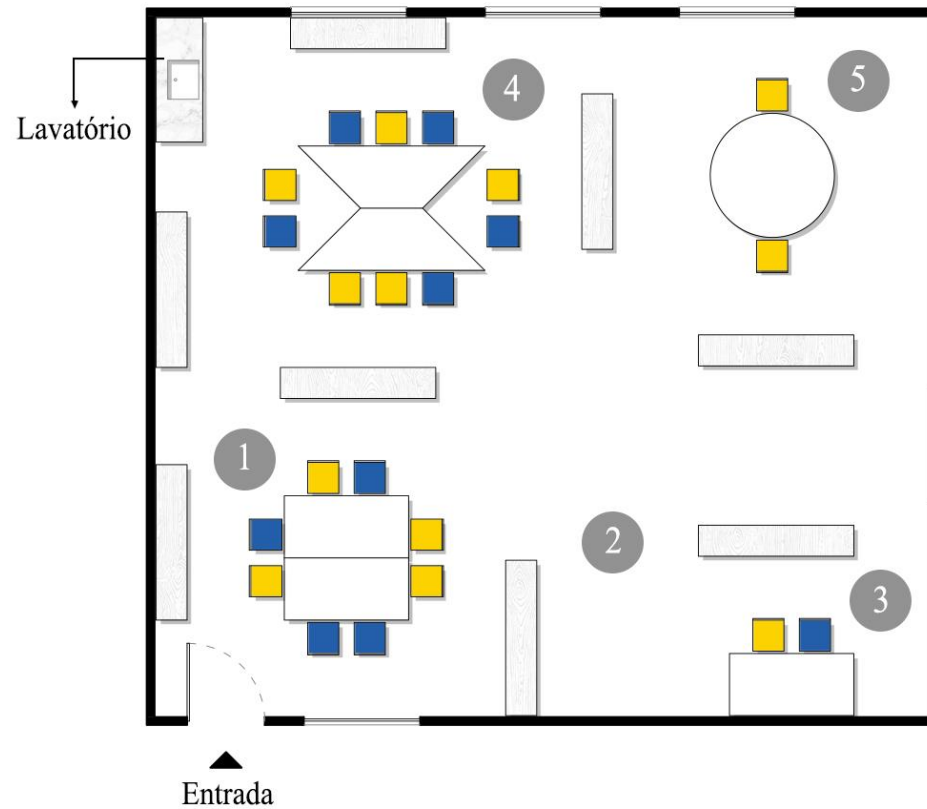
15h30 – O lanche é uma refeição também muito desejada pelas crianças. Após este momento e sempre que as condições meteorológicas o permitem, as crianças são encaminhadas para irem buscar os seus pertences e se dirigirem com os adultos de referência para o exterior. As crianças aqui têm possibilidade de brincar com outros materiais que não estão disponíveis na sua sala e ainda de (re)ver e manter contacto com algumas crianças da respetiva bolha.

ANEXO D. Planta da sala de
atividades

| ' ' | | ' ' |

Figura 2

Planta da sala de atividades



Legenda:

- 1 Área da matemática
- 2 Área da linguagem
- 3 Área das ciências
- 4 Área das artes visuais
- 5 Área do faz de conta

ANEXO E. Situação
profissional da mãe e do
pai

|| ' ' | | ' ' |

| Criança | Mãe | Pai |
|-------------------|-------------------------------|----------------------------|
| Criança 1 | Arquiteta | Cirurgião oral |
| Criança 2 | <i>E-commerce manager</i> | Designer |
| Criança 3 | Diplomata | Servidor público |
| Criança 4 | Consultora financeira | Sem informações |
| Criança 5 | Desempregado | Administrador |
| Criança 6 | <i>Account manager</i> | Consultor |
| Criança 7 | Professora de inglês | Piloto de aviação civil |
| Criança 8 | Advogado | Diretor geral de hotelaria |
| Criança 9 | Designer digital | Médico |
| Criança 10 | Assistente de bordo | Piloto da linha aérea |
| Criança 11 | Médico pediatra | Médica cardiologista |
| Criança 12 | Administração | Arquiteto/professor |
| Criança 13 | Dentista | Administrador de empresas |
| Criança 14 | Diretor de produtos | Diretor de operações |
| Criança 15 | <i>Financial manager</i> | Sem informação |
| Criança 16 | <i>Business</i> | <i>Business</i> |
| Criança 17 | Técnico de radiologia | Médico |
| Criança 18 | Técnico Superior especialista | Engenheiro |
| Criança 19 | Médica | Médico |
| Criança 20 | Gestora | Engenheiro |
| Criança 21 | Administração | Engenheiro |
| Criança 22 | Auxiliar residência sênior | Auxiliar de logística |
| Criança 23 | Investigadora | Gestor |
| Criança 24 | Consultora | Consultor |
| Criança 25 | Professora | <i>Software developer</i> |

ANEXO F. Caracterização do
grupo de crianças

| | " | | "

| Crianças | Género | Data de nascimento | Anos de frequência na organização socioeducativa |
|-----------------|---------------|---------------------------|---|
| BB | Masculino | 25.05.2018 | 2 |
| CL | Feminino | 04/03/2018 | 2 |
| CM | Masculino | 28/08/2018 | 1 |
| CR | Feminino | 21/12/2018 | 1 |
| CP | Feminino | 20/11/2018 | 2 |
| CO | Feminino | 03/03/2018 | 1 |
| C | Masculino | 05/01/2018 | 2 |
| CM | Feminino | 30/07/2018 | 1 |
| EA | Masculino | 08/05/2018 | 2 |
| FG | Masculino | 05/01/2018 | 1 |
| FA | Masculino | 28/03/2018 | 1 |
| L | Masculino | 07/04/2018 | 2 |
| LS | Feminino | 05/11/2018 | 2 |
| LC | Feminino | 25/06/2018 | 2 |
| MM | Feminino | 24/04/2018 | 1 |
| M | Feminino | 22/12/2018 | 1 |
| MC | Feminino | 26/04/2018 | 1 |
| MR | Feminino | 11/01/2018 | 1 |
| MCT | Feminino | 30/05/2018 | 1 |
| MS | Masculino | 17/03/2018 | 2 |
| O | Feminino | 18/01/2018 | 2 |
| OB | Feminino | 16/11/2018 | 2 |
| PO | Feminino | 20/08/2018 | 1 |
| PS | Masculino | 25/05/2018 | 2 |
| SC | Feminino | 15/03/2018 | 1 |

ANEXO G. Portefólio
individual da Prática
Profissional Supervisionada
II (cf. Anexos ao
relatório)

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO H. Consentimento
informado para o portfólio
da criança (cf. Anexos ao
relatório)

| ' ' | ' ' |

ANEXO I. Portefólio
individual da criança
(cf. Anexos ao relatório)

| ' ' | | ' ' |

ANEXO J. Quadro metodológico
e roteiro ético

| | | | |

| Princípios éticos e deontológicos na profissionalidade | Prática Profissional | Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011) |
|---|--|--|
| <p style="text-align: center;">1. Objetivos do trabalho pedagógico</p> <p style="text-align: center;">“Construção de uma ética democrática” (Tomás, 2011, p. 160).</p> | <p>Durante o percurso estabelecido na unidade curricular da Prática Profissional Supervisionada II foi impreterível dar a conhecer a todos os agentes envolvidos – crianças, equipa educativa, famílias e comunidade – o meu papel e respetivos objetivos enquanto educadora estagiária para intervir e investigar na presente ação educativa.</p> <p>Ao longo deste processo fui evidenciando o meu gosto em participar e envolver-me nas demais atividades e rotina diária do grupo, pelo que com o decorrer das semanas fui apresentando um conjunto de propostas pedagógicas, atendendo sempre às críticas e sugestões da equipa de sala. Consequentemente, tornou-se essencial realizar reflexões que me fizessem questionar, discutir, reajustar e redefinir toda a prática em conjunto, assim como na obtenção e justificação de muitas respostas e situações ou dificuldades sentidas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as crianças - “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p.1); - “Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança(…)” (p.2). • Compromisso com as famílias - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p.2); • Compromisso com a equipa educativa - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>Considerando o processo de reflexão como fundamental na ação educativa, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar defendem que a ação profissional de um educador de infância implica uma intencionalidade na sua prática que seja capaz de refletir sobre as suas finalidades, sentidos e modos como é organizada toda a sua ação. (Silva et al., 2016)</p> <p>Relativamente à investigação, a problemática surgiu em função do grupo e da influência que esta tem em educação de infância. A investigação foi partilhada e contou com o apoio da equipa educativa, com os familiares e com as crianças, no qual dei a conhecer a problemática, os objetivos inerentes a esta e os seus fundamentos. O trabalho cooperativo esteve presente entre as duas educadoras da sala e a auxiliar de ação educativa que sempre me auxiliavam na análise da temática, proporcionando um melhor conhecimento pessoal das crianças. Com as famílias, foi sempre</p> | <p>equipa educativa, sem discriminações.” (p.2);</p> <p>- “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.” (p.2).</p> |
|--|--|--|

| | | |
|---|---|---|
| | <p>comunicado os objetivos traçados, o ponto da situação em que se encontrava a investigação e, que no final seriam apresentados os resultados obtidos. Por último, com as crianças pretendi sempre clarificar a minha intenção com todos os registos quer fotográficos quer de observações no decorrer da investigação, sempre que fosse necessário.</p> | |
| <p>2. Custos e benefícios</p> <p>“Deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças (...) [e] também identificar os possíveis danos ou custos (...)” (Tomás, 2011, p.161).</p> | <p>Considero que durante a prática e investigação respeitei o espaço de cada criança durante os diversos momentos ao longo do dia. Atendendo à natureza da presente investigação não haverá qualquer custo para as crianças. Todavia, no que concerne aos benefícios associados, considero que o grupo possa beneficiar da corrente investigação, uma vez que pretendi sempre ao longo de toda a prática adaptar e reajustar todas as minhas ações considerando os interesses e necessidades de cada criança, estabelecendo e fortalecendo relações pedagógicas, capaz de</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as crianças - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1); - “Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.” (p.2) |

| | | |
|---|---|--|
| | mediar e facilitar o desenvolvimento e processo de aprendizagem. | |
| 3. Privacidade e confidencialidade | Desde o primeiro dia que tenho presente a ideia de salvaguardar a identidade de toda a equipa pertencente a esta organização socioeducativa, bem como a deste grupo de crianças e das respetivas famílias. De forma a respeitar esta premissa, não existe qualquer referência nem nenhum tipo de informação relativamente a nenhum membro participante na Prática Profissional Supervisionada II nem na presente investigação. Os nomes das crianças estão dispostos através de iniciais consoante os seus nomes próprios nos registos de observação, bem como os nomes das educadoras – cooperante e de língua inglesa - e da auxiliar de ação educativa que são totalmente ocultados. No que concerne ao registo fotográfico, a organização socioeducativa permite esta ação e, desta forma asseguro sempre que a identidade das crianças ou os seus traços | <ul style="list-style-type: none"> • Para com as crianças <ul style="list-style-type: none"> - “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.2). • Para com as famílias <ul style="list-style-type: none"> - “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p.2). • Para com a equipa educativa <ul style="list-style-type: none"> - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2) |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>caraterísticos não é revelada, ou sempre que tal não foi possível, os rostos aparecem ocultados. Ainda assim, foi através da observação atenta e cuidada que questionava sempre as crianças quanto à sua vontade em participar, como também solicitando as suas autorizações quando era necessário realizar registos fotográficos em diversos momentos.</p> | |
| <p>4. Seleção dos participantes na pesquisa</p> <p>“Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir” (Tomás, 2011, p.162)</p> | <p>Cada criança é um ser único e individual com diferentes caraterísticas. Atendendo aos seus interesses e necessidades, a minha ação educativa regeu-se sempre por ouvir a vontade da criança e respeitá-la. Todas as crianças foram incluídas nesta investigação, face à problemática, o que não pressupôs um desrespeito pelos seus interesses e ritmos individuais. De notar também que, toda a minha prática sempre se focou no grupo em questão, nunca excluindo nenhuma criança.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Para com as crianças - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade aberta ao mundo.” (p.2); “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p.2) |
| | <p>Partindo do princípio de que “as crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as crianças |

| | | |
|---|---|---|
| <p style="text-align: center;">5. Planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação</p> | <p>informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do <i>timing</i> e dos resultados processos que foram realizados durante todo o estado” (Tomás, 2011, p. 163), foi crucial informar todos os agentes abrangidos por esta investigação.</p> <p>Ao implementar a minha investigação o meu objetivo foi desde cedo observar atentamente os interesses e necessidades deste grupo de crianças. Para isso, e partindo dos pressupostos definidos pelas Orientações Curriculares para a Educação de Infância (2016) é defendido que:</p> <p style="padding-left: 40px;">Observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas. Esta observação possibilita-lhe ainda planear</p> | <ul style="list-style-type: none"> • “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” (p.1); <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p.2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as famílias <p>- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com a equipa educativa <p>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)</p> |
|---|---|---|

| | | |
|--|--|--|
| | <p>propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem. (Silva et al., 2016, p. 11).</p> <p>Para isso, sempre que planificava atividades pedagógicas, fiz questão de estar sempre em concordância com a educadora cooperante e e com a educadora de língua inglesa, recorrendo muitas das vezes ao seu auxílio, uma vez que estas conhecem o grupo melhor que ninguém, para conseguir que os meus objetivos enquanto investigadora, estagiária e trabalhadora da presente organização socioeducativa fossem alcançados com sucesso. Defini e propus durante este período de análise uma variabilidade de atividades que estivessem em concordância com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, nomeadamente cruzando diversos domínios e subdomínios subjacentes a este documento.</p> | |
|--|--|--|

| | | |
|--|---|--|
| <p>6. Consentimento informado</p> | <p>Durante todo o processo de investigação tive em consideração o respeito pela privacidade e confidencialidade de todos os agentes envolvidos na investigação com os quais mantive o contacto. A juntar a isto, tive o cuidado acrescido de redigir e apresentar um consentimento informado no qual me propunha a investigar a problemática em questão entregando-o às famílias das crianças, para que estas tomassem conhecimento da investigação que estaria a decorrer, bem como a autorização para a participação das mesmas no presente estudo.</p> | |
| <p>7. Uso e relato das conclusões</p> | <p>Tendo em conta os dados recolhidos durante a investigação é crucial apresentar as considerações finais da intervenção aos agentes envolvidos. Para isso e de forma a garantir a partilha dos resultados obtidos ao longo de toda a investigação, a equipa educativa e as famílias terão acesso ao relatório final concebido, no qual estão espelhados todos os resultados alcançados.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as famílias - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa.” (p.2) • Compromisso com a equipa educativa |

| | | |
|--|---|--|
| | | - “Partilhar informações relevantes” (p.2) |
| <p>8. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p> <p>“Todo o processo de investigação deve ser transparente” (O’kane, 2015, citado por Tomás, 2011, p.167).</p> | <p>Tal como foi mencionado ao longo de todo o trabalho, tenciono que todos os intervenientes estejam ocorrentes do trabalho a ser desenvolvido durante este período de investigação, levando a cabo diversas estratégias para fazer chegar o conteúdo dos resultados finais, seja para crianças, famílias e respetiva equipa educativa.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com a equipa educativa <p>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com as famílias <p>- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2)</p> |
| <p>9. Tratamento dos dados</p> | <p>Uma vez que o cariz da presente investigação corresponde a uma abordagem qualitativa, para tratar os dados procedi a uma análise de conteúdo rigorosa e cuidada, atendendo às respostas obtidas das entrevistas através de uma árvore categorial.</p> | |

ANEXO K. Consentimento
informado para a
entrevista

| " | | " |

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Mafalda Sofia Martins Pereira, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2021/2022 a realizar o segundo ano do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse sentido, estou desde o passado dia 18 de outubro de 2021 até ao próximo dia 18 de fevereiro do corrente ano a realizar a minha prática profissional na valência de jardim de infância.

Neste sentido, venho por este meio solicitar que me seja autorizada a utilização das respostas referentes à entrevista de finalidade académica, cujo objetivo se baseia na recolha, tratamento e análise dos dados referentes ao tema “A afetividade na construção de uma relação pedagógica em contexto de jardim de infância” na unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II.

Importa referir que será garantida a ocultação de dados de identificação da educadora, assim como a possibilidade desta autorização ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete a recolha dos dados no decorrer da entrevista.

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

(Assinatura da Educadora Cooperante)

ANEXO L. Guião da
entrevista à equipa de
sala

| | " | | | "

Guião de Entrevista à Educadora Cooperante e à Auxiliar de Ação Educativa

Destinatárias: Educadoras de Infância e Auxiliar de Ação Educativa (PPS II 2021/2022)

Objetivo: analisar as concepções das educadoras e da auxiliar de ação educativa acerca da importância da afetividade na construção de uma relação pedagógica em contexto de Jardim de Infância.

| Blocos de Informação | Objetivos específicos | Formulação de questões | Observações |
|--|---|--|--|
| A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada | <ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar a entrevistada. | <ul style="list-style-type: none"> - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido; - Pedir autorização para gravar áudio; - Garantir o envio da entrevista com as devidas transcrições. | |
| B. Definição do perfil da entrevistada | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional da educadora de infância e da auxiliar de ação educativa | B1. Qual a sua formação? B2. Há quanto tempo exerce as funções de educadora de infância? B3. O que significa, para si, ser educadora de infância/auxiliar de ação educativa? Fale-me do seu percurso profissional. B4. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa. | B1.1 Em que ano se formou? |
| C. Perspetivas sobre a relação pedagógica: <ul style="list-style-type: none"> • Importância da afetividade na educação em jardim de infância; | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar a importância da existência de uma relação pedagógica; • Compreender o grau de importância | C1. Fale-me da construção de uma relação pedagógica em jardim de infância. C2. Considera a afetividade como um dos pilares de uma relação na ação pedagógica entre um educador de infância/auxiliar de ação educativa e uma criança? | C2.1. Qual a importância e que benefícios considera? |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | que a educadora atribui ao afeto. | C3. O que representa para si o afeto numa relação pedagógica entre um adulto e uma criança e vice-versa? | |
| D. Conceção da afetividade em jardim de infância | <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar conceções de afetividade; | D1. Considera que o afeto é igual para todas as crianças? Justifique. D2. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha? D3. Com o presente grupo de crianças, como gere este processo de construção da relação pedagógica através da afetividade? | |
| E. Papel da educadora de infância/auxiliar de ação educativa (conceções e práticas) | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os princípios de ação pedagógica seguidos pelos profissionais de educação na construção de uma relação pedagógica. | E1. Na sua opinião, deverá existir uma distância profissional entre educadora de infância/auxiliar de ação educativa e uma criança? Justifique. E2. Quais as características que particulariza a sua prática enquanto educadora de infância/auxiliar de ação educativa? E.3 Para si, o que é uma educadora de infância/auxiliar de ação educativa afetuoso/a? | |
| F. Conclusão da entrevista | <ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista | De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? Obrigada pela sua disponibilidade. | |

A estagiária

Mafalda Pereira

Lisboa, 9 de maio de 2022

ANEXO M. Transcrição da
entrevista à educadora
cooperante

| " | | " |

Guião de entrevista

Destinatária: Educadora de infância cooperante (A)

B1. Qual a sua formação?

Sou educadora de infância e formei-me na Escola Superior de Educação Maria Ulrich.

B.1.1 Em que ano se formou?

Em 2008.

B2. Há quanto tempo exerce as funções de Educadora de Infância?

Há 14 anos.

B3. O que significa, para si, ser educadora de infância? Fale-me do seu percurso profissional.

No meu ponto de vista, ser educadora de infância é muito mais que cuidar e mimar o grupo. É estar atenta às necessidades físicas e emocionais de cada criança, conhecer o grupo num todo e cada criança na sua especificidade. O educador de infância tem um papel vital no equilíbrio das descobertas feitas em sala e fora dela, tem de ser o motor determinadas aprendizagens sem nunca esquecer o real interesse da criança.

B4. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.

Iniciei o meu percurso nesta organização socioeducativa em 2015. Durante alguns anos foi apenas um colégio português privilegiando, também, a língua inglesa duas vezes por semana durante 1 hora. Durante este percurso fiz várias formações internas relacionadas com necessidades educativas especiais e disciplina positiva para que tivesse a oportunidade de melhorar a minha prática pedagógica. Presentemente sou educadora da sala de 3 anos.

C1. Fale-me da construção de uma relação pedagógica em jardim de infância.

Construir uma relação saudável e pedagógica com uma criança permite a ambas as partes se sentirem confiantes para explorar, descobrir e aprender enquanto brincam. O facto da

criança se sentir segura e que faz parte de um grupo dá-lhe a capacidade de arriscar sem receio de errar. O diálogo é a base destas relações interpessoais e o veículo para um entendimento, estreitando relações. No entanto, os limites também são muito importantes para que esta relação pedagógica e segura se estabeleça da melhor maneira possível.

C2. Considera a afetividade como um dos pilares de uma relação na ação pedagógica entre um educador de infância e uma criança? Qual a importância e que benefícios considera?

Sim, a afetividade é a base para estabelecer laços fortes e seguros.

C3. O que representa para si o afeto numa relação pedagógica entre um adulto e uma criança e vice-versa?

Vai um pouco ao encontro do que respondi anteriormente, relativamente à questão da construção da relação pedagógica.

D1. Considera que o afeto é igual para todas as crianças? Justifique.

Honestamente, nem sempre conseguimos criar a mesma empatia com todas as crianças do grupo. No entanto, cabe ao educador de infância estabelecer uma relação de afeto e compreensão perante a criança.

D2. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha?

É um grupo de meninos muito queridos e bem-dispostos que têm feito o seu percurso através da experiência e através das descobertas que foram fazendo ao longo deste ano letivo. São autónomos, muito independentes e curiosos.

D3. Com o presente grupo de crianças, como gere este processo de construção da relação pedagógica através da afetividade?

Esta gestão é feita com muito carinho e mimo, muito tempo de qualidade a brincar de forma individual e coletiva, partilhar momentos no jardim e proporcionar momentos divertidos e seguros.

E1. Na sua opinião, deverá existir uma distância profissional entre educadora de infância/auxiliar de ação educativa e uma criança? Justifique.

Não. Será impossível criar relação com a criança sem que haja uma proximidade, sem estabelecer uma relação de confiança e segurança, sem que haja empatia e carinho.

E2. Quais as características que particulariza a sua prática enquanto educadora de infância/auxiliar de ação educativa?

No meu ponto de vista, sou uma educadora que privilegia a relação adulto/criança e criança/ criança através do diálogo, do colo, do carinho e dos afetos. Sou interessada em desenvolver as competências de cada criança através da exploração de determinados conteúdos e descobertas dos mesmos através de projetos. Estar atenta às necessidades emocionais e físicas de cada um também é uma prioridade.

E.3 Para si, o que é uma educadora de infância/auxiliar de ação educativa afetuoso/a?

É uma educadora que privilegia a relação afetiva, que empatiza com as necessidades da própria criança, que a respeita e respeita as suas origens e costumes, que não faz juízos de valor, que tenta encontrar soluções para ajudar a criança a ultrapassar os vários obstáculos que vão surgindo na vida da criança.

F. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? Obrigada pela sua disponibilidade.

Não. Obrigada!

ANEXO N. Transcrição da
entrevista à educadora de
língua inglesa

| " | | " |

Guião de entrevista

Destinatária: Educadora de infância de língua inglesa (B)

B1. Qual a sua formação?

Tenho o Mestrado em Educação Pré-Escolar pela ESELx

B2. Há quanto tempo exerce as funções como educadora de infância?

Sou educadora desde outubro de 2021 e terminei o curso no mesmo ano.

B3. O que significa, para si, auxiliar de ação educativa? Fale-me do seu percurso profissional.

Para mim, ser educadora é desafiar-me todos os dias e aprender sempre algo novo, seja com as crianças ou com os adultos que me rodeiam (colegas e famílias). Todos os dias há um novo desafio a enfrentar e um limite para ultrapassar. Ser educadora é saber que vou ser o “espelho” das crianças que me rodeiam todos os dias e ter a responsabilidade de lhes transmitir os valores em que acredito.

B4. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.

Entrei nesta instituição como educadora de infância de língua inglesa, a qual me encontro neste momento na sala dos 3 anos.

C1. Fale-me da construção de uma relação pedagógica em jardim de infância.

A construção de uma relação pedagógica é fundamental quando se trabalha com crianças. Sem essa “base” não há construção de conhecimento. A relação deve ser assente no respeito pelos envolvidos (criança-educador/a). Esta relação poderá demorar a ser estabelecida e pressupõe que todos os envolvidos estejam dispostos a “apostar” nela, por exemplo, o/a educador/a deverá escutar e observar a criança, indo ao encontro dos seus interesses, para que esta relação se construa. Só criando uma relação de confiança a criança se sente pronta para arriscar e avançar.

C2. Considera a afetividade como um dos pilares de uma relação na ação pedagógica entre um educador de infância/auxiliar de ação educativa e uma criança? Qual a importância e que benefícios considera?

Diria mesmo “O” pilar durante este processo de construção. A afetividade é fundamental para o bem-estar e desenvolvimento global de uma criança. Esta afetividade surge através da conversa, da brincadeira.

C3. O que representa para si o afeto numa relação pedagógica entre um adulto e uma criança e vice-versa?

O afeto é confiança. É quando a criança se sente triste e vem ter connosco para ser amparada. É quando está contente e partilha com o educador/a o motivo da sua alegria. No fundo, o afeto é quando a criança sabe que está segura com aquele/a adulto/a

D1. Considera que o afeto é igual para todas as crianças? Justifique.

Não. Tal como acontece com os adultos, as crianças são todas diferentes. O que para um pode significar amparo e carinho (por exemplo um abraço), para outro pode não ser. Ou seja, há que adequar a nossa forma de agir a cada criança e àquilo que conhecemos dela.

D2. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha?

Crianças muito ativas (fisicamente), participativas, curiosas e carinhosas.

D3. Com o presente grupo de crianças, como gere este processo de construção da relação pedagógica através da afetividade?

Lá está, é um processo, logo não é algo estanque. Sofre e tem vindo a sofrer alterações ao longo do ano e consoante as necessidades das crianças (e do/a adulto/a).

E1. Na sua opinião, deverá existir uma distância profissional entre educadora de infância/auxiliar de ação educativa e uma criança? Justifique.

Deverá existir entreajuda e cooperação entre os intervenientes na relação.

E2. Quais as características que particulariza a sua prática enquanto educadora de infância/auxiliar de ação educativa?

A minha prática está assente em valores como o respeito, a confiança, a entejuda e o afeto. Partindo para a ação, o trabalho em equipa, o brincar no chão, a escuta da voz ativa das crianças e o respeito pelos seus Direitos são fatores que tenho em mente todos os dias na minha prática. E sempre que tenho possibilidade *chamo* aqueles que são o primeiro agente educativo e social na vida das *minhas* crianças - a família.

E.3 Para si, o que é uma educadora de infância/auxiliar de ação educativa afetuoso/a?

É uma pessoa que desafia e é desafiada, que se deslumbra com o mundo, que olha para uma caixa de cartão e vê um mar de possibilidades. É uma pessoa que alia o educar e o cuidar, tendo sempre em mente o superior interesse da criança. É alguém “que faz uma omelete com *pouco* ovos”.

F. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? Obrigada pela sua disponibilidade.

Não, obrigada!

ANEXO 0. Transcrição da
entrevista à auxiliar de
ação educativa

|' '' | | ''

Guião de entrevista

Destinatária: Auxiliar de ação educativa (C)

B1. Qual a sua formação?

Sou formada como auxiliar de ação educativa tendo concluído o curso 2015 na Escola *Empower*, em Lisboa, no entanto já trabalho nesta função há cerca de 20 anos.

B2. Há quanto tempo exerce as funções de auxiliar de educação?

Já trabalho com crianças há 20 anos, tendo começado nesta profissão desde 2002.

B3. O que significa, para si, auxiliar de ação educativa? Fale-me do seu percurso profissional.

Para mim, ser auxiliar de ação educativa é fazer parte do crescimento e contribuir para o desenvolvimento de todas as crianças, auxiliando-as a serem felizes. É fazer parte das suas brincadeiras e da sua rotina.

B4. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.

Trabalho na presente organização socioeducativa desde 2017 e já passei pelas valências de creche e de jardim de infância.

C1. Fale-me da construção de uma relação pedagógica em jardim de infância.

A construção de uma relação pedagógica em jardim de infância, a meu ver, é muito importante, sem ela, não é possível dar nem receber nada de ninguém – seja de crianças, seja de outros colaboradores da escola. É um processo contínuo, como qualquer relação, que deve ser alterado, integrando novas estratégias, sempre que assim se justificar.

C2. Considera a afetividade como um dos pilares de uma relação na ação pedagógica entre um educador de infância/auxiliar de ação educativa e uma criança? Qual a importância e que benefícios considera?

Apenas pensando na relação pedagógica entre adulto-criança, considero a afetividade um pilar indiscutível. Pessoalmente, vivo de afetos, sou muito próxima de quem está comigo todos os dias, gosto de afetos, gosto de proximidade. As crianças absorvem tudo o que lhes dão e noto e na minha ótica, a afetividade promove conforto, sentimento de felicidade, de respeito, de proximidade, de confiança, de generosidade, de à-vontade constante.

C3. O que representa para si o afeto numa relação pedagógica entre um adulto e uma criança e vice-versa?

Acredito que os afetos trazem tranquilidade e conforto às pessoas, principalmente às crianças. Com o passar dos meses de trabalho, tive de entender que muitas vezes podemos estar impedidos de dar afeto em plenitude – estivemos com máscaras a tapar-nos as expressões faciais, não podíamos tocar-nos ou estar próximos. Agora que já é possível, noto que o meu discurso para com as crianças se tornou mais terno porque perdi a expressão facial. Agora, que uso todo o meu corpo para me expressar, apercebo-me ainda mais da importância do afeto no estabelecimento de relações pedagógicas, quer para mim, quer para a criança.

D1. Considera que o afeto é igual para todas as crianças? Justifique.

Todas as crianças são influenciadas pelos ambientes em que vivem. Portanto, não, não considero o afeto como algo igual para todas as crianças. Nem o afeto nem nada – cada criança vive o dia-a-dia e vê a vida de forma diferente.

D2. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha?

A nível da afetividade, considero-os generosos e preocupados com o outro. A nível individual, curiosos e interessados.

D3. Com o presente grupo de crianças, como gere este processo de construção da relação pedagógica através da afetividade?

Valorizar o que dizem, pedir que esperem, pedir que falem, interessar-me sobre o que contam, dar-lhes abraços, baixar-me para falar ao nível de altura deles.

E1. Na sua opinião, deverá existir uma distância profissional entre educadora de infância/auxiliar de ação educativa e uma criança? Justifique.

Deverá haver respeito. O que para uma criança pode ser proximidade a mais, para outra pode ser a menos. Por isso, creio que não deve haver distanciamento nenhum, mas sim um meio termo.

E2. Quais as características que particulariza a sua prática enquanto educadora de infância/auxiliar de ação educativa?

Gosto de ser e estar próxima, de brincar com eles.

E.3 Para si, o que é uma educadora de infância/auxiliar de ação educativa afetuoso/a?

Uma auxiliar de ação educativa é aquela que privilegia, acima de tudo, a liberdade, a capacidade de escuta e de respeito que toda e qualquer criança tem e merece ter, para também saber dar (fazendo-lhe sentido).

ANEXO P. Árvore categorial

| ' ' | | ' ' |

| Temas | Categorias | Subcategorias | Indicadores/Unidades de registo | Unidade de contexto |
|-------------------------------|--|-----------------------|--|---|
| Caracterização pessoal | Formação académica | Licenciatura | <p>“Escola Superior de Educação Maria Ulrich”</p> <p>“Escola Superior de Educação de Lisboa”</p> | <p>“(…) formei-me na Escola Superior de Educação Maria Ulrich.” (A)</p> <p>“Tenho o Mestrado em Educação Pré-Escolar pela ESELx.” (B)</p> |
| | | Curso | “Empower” | “(…) formada como auxiliar de ação educativa tendo concluído o curso 2015 na Escola <i>Empower</i> (…).” (C) |
| | Percurso profissional na organização socioeducativa | Educadora de infância | “7 anos de experiência” | “Iniciei o meu percurso nesta organização socioeducativa em 2015 (…).” (A) |
| | | | <p>“6 meses”</p> <p>“desde 2017”</p> | “Entrei nesta instituição, já o ano letivo decorria, |

| | | | | |
|--|------------------------------|----------------------------|--|--|
| | | | | como educadora de infância de língua inglesa (...).” (B) |
| | | Auxiliar de ação educativa | | “Trabalho na presente organização socioeducativa desde 2017 e já passei pelas valências de creche e de jardim de infância.” (C) |
| | Educadora de infância | Perspetiva pessoal | <p>“mais do que cuidar e mimar”</p> <p>“conhecer o grupo (...) e cada criança”</p> <p>“papel vital”</p> <p>“motor de (...) aprendizagens”</p> <p>“desafiar-me”</p> <p>“espelho das crianças”</p> | <p>“(...) é muito mais que cuidar e mimar o grupo. É estar atenta às necessidades físicas e emocionais de cada criança, conhecer o grupo num todo e cada criança na sua especificidade. O Educador de Infância tem um papel vital no</p> |

| | | | | |
|--|--|--|------------------------------|--|
| | | | “transmitir valores” | <p>equilíbrio das descobertas feitas em sala e fora dela, tem de ser o motor determinadas aprendizagens sem nunca esquecer o real interesse da criança.” (A)</p> <p>“(…) é desafiar-me todos os dias e aprender sempre algo novo (...). Ser educadora é saber que vou ser o “espelho” das crianças que me rodeiam todos os dias e ter a responsabilidade de lhes transmitir os valores em que acredito.” (B)</p> |
| | | | “Fazer parte do crescimento” | “(…) é fazer parte do crescimento e contribuir |

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| | Auxiliar de ação educativa | | “fazer parte das suas brincadeiras” | para o desenvolvimento de todas as crianças, auxiliando-as a serem felizes. É fazer parte das suas brincadeiras e da sua rotina.” (C) |
| | Construção da relação pedagógica | Importância da existência de uma relação pedagógica | <p>“confiantes para explorar, descobrir e aprender”</p> <p>“capacidade de arriscar sem receio de errar”</p> <p>“não há construção de conhecimento”</p> <p>“assente no respeito”</p> <p>“arriscar e avançar”</p> <p>“processo contínuo”</p> | <p>“(…) permite a ambas as partes se sentirem confiantes para explorar, descobrir e aprender enquanto brincam. O facto da criança se sentir segura e que faz parte de um grupo dá-lhe a capacidade de arriscar sem receio de errar.” (A)</p> <p>“(…) Sem essa “base” não há construção de conhecimento. A relação</p> |

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| | | | | <p>deve ser assente no respeito pelos envolvidos (criança-educador/a).”</p> <p>“Só criando uma relação de confiança a criança se sente pronta para arriscar e avançar.” (B)</p> <p>“É um processo contínuo, como qualquer relação, que deve ser alterado, integrando novas estratégias, sempre que assim se justificar.” (C)</p> |
| | | <p>A afetividade como pilar de uma relação e os seus benefícios</p> | <p>“laços fortes e seguros”</p> <p>“bem-estar e desenvolvimento global”</p> | <p>“Sim, a afetividade é a base para estabelecer laços fortes e seguros.” (A)</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | <p>“conforto, sentimento de felicidade, respeito”</p> | <p>“A afetividade é fundamental para o bem-estar e desenvolvimento global de uma criança.” (B)</p> <p>“(…) afetividade promove conforto, sentimento de felicidade, de respeito, de proximidade, de confiança, de generosidade, de à-vontade constante.” (C)</p> |
| | | <p>Perspetiva do grau de afetividade numa relação pedagógica</p> | <p>“o diálogo é a base”</p> <p>“confiança”</p> <p>“tranquilidade e conforto”</p> | <p>“(…) O diálogo é a base destas relações interpessoais e o veículo para um entendimento, estreitando relações.” (A)</p> |

| | | | | |
|----------------------------|-----------------------------------|-------------------------|--|---|
| | | | | <p>“O afeto é confiança. (...) O afeto é quando a criança sabe que está segura com aquele/a adulto/a.” (B)</p> <p>“(...) os afetos trazem tranquilidade e conforto às pessoas, principalmente às crianças.” (C)</p> |
| A afetividade em JI | Importância da afetividade | Perspetiva de igualdade | <p>“relação de afeto e compreensão”</p> <p>“crianças todas diferentes”</p> <p>“cada criança vive o dia-a-dia e vê a vida de forma diferente”</p> | <p>“nem sempre conseguimos criar a mesma empatia com todas as crianças do grupo. No entanto, cabe ao Educador de Infância estabelecer uma relação de afeto e compreensão perante a criança.” (A)</p> |

| | | | | |
|--|--|-------------------------------------|--|---|
| | | | | <p>“(...) as crianças são todas diferentes. (...) Ou seja, há que adequar a nossa forma de agir a cada criança e àquilo que conhecemos dela.” (B)</p> <p>“Todas as crianças são influenciadas pelos ambientes em que vivem. Portanto, não, não considero o afeto como algo igual para todas as crianças.” (C)</p> |
| | | Caraterísticas do grupo de crianças | <p>“autónomos e independentes”</p> <p>“ativas”</p> <p>“participativas”</p> | <p>“São autónomos e muito independentes.” (A)</p> <p>“Crianças muito ativas (fisicamente),</p> |

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| | | | <p>“generosos” “preocupados com o outro”</p> | <p>participativas, curiosas e carinhosas.” (B)</p> <p>“A nível da afetividade, considero-os generosos e preocupados com o outro. A nível individual, curiosos e interessados.” (C)</p> |
| | | <p>Gestão do processo de construção de relação pedagógica e afetividade</p> | <p>“carinho e mimo” “muito tempo de qualidade a brincar de forma individual e coletiva”</p> <p>“é um processo” “não é algo estanque”</p> <p>“Valorizar o que dizem” “dar-lhes abraços” “baixar-me para falar ao nível de altura deles”</p> | <p>“Esta gestão é feita com muito carinho e mimo, muito tempo de qualidade a brincar de forma individual e coletiva, partilhar momentos no jardim e proporcionar momentos divertidos e seguros.” (A)</p> <p>“(…) é um processo, logo não é algo estanque. Sofre e</p> |

| | | | | |
|---------------------------|--------------------------------------|---|--|--|
| | | | | <p>tem vindo a sofrer alterações ao longo do ano e consoante as necessidades das crianças (e do/a adulto/a).” (B)</p> <p>“Valorizar o que dizem, pedir que esperem, pedir que falem, interessar-me sobre o que contam, dar-lhes abraços, baixar-me para falar ao nível de altura deles.” (C)</p> |
| Prática pedagógica | Princípios de ação pedagógica | Distância/proximidade na ação educativa | <p>“impossível criar relação sem proximidade”</p> <p>“entreaajuda”</p> <p>“cooperação”</p> <p>“respeito”</p> | <p>“Será impossível criar relação com a criança sem que haja uma proximidade, sem estabelecer uma relação de confiança e segurança, sem que haja empatia e carinho.” (A)</p> |

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| | | | <p>“meio termo”</p> | <p>“Deverá existir entreajuda e cooperação entre os intervenientes na relação. “(B)</p> <p>“Deverá haver respeito. (...) Por isso, creio que não deve haver distanciamento nenhum, mas sim um meio termo.” (C)</p> |
| | | <p>Caraterísticas particulares da prática</p> | <p>“privilegia a relação” “diálogo, colo, carinho e afetos” “desenvolver as competências de cada criança” “atenta às necessidades emocionais e físicas”</p> | <p>“(...) privilegia a relação adulto/ criança e criança/ criança através do diálogo, do colo, do carinho e dos afetos. Sou interessada em desenvolver as competências de cada criança através da</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | <p>“respeito, confiança, entreatajuda e afeto”</p> <p>“trabalho em equipa, brincar no chão”</p> <p>“escuta ativa e o respeito pelos direitos da criança”</p> <p>“estar próxima”</p> <p>“brincar”</p> | <p>exploração de determinados conteúdos e descobertas dos mesmos através de projetos.</p> <p>Estar atenta às necessidades emocionais e físicas de cada um também é uma prioridade.” (A)</p> <p>“A minha prática está assente em valores como o respeito, a confiança, a entreatajuda e o afeto.</p> <p>Partindo para a ação, o trabalho em equipa, o brincar no chão, a escuta da voz ativa das crianças e o respeito pelos seus Direitos são fatores que tenho em mente todos os</p> |
|--|--|--|--|---|

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | | | | <p>dias na minha prática. (...)” (B)</p> <p>“Gosto de ser e estar próxima, de brincar com eles.” (C)</p> |
| | | <p>Perspetiva de educadora/auxiliar afetuosa</p> | <p>“respeita [a criança] e as suas origens e costumes” “não faz juízos de valor”</p> <p>“pessoa que desafia e é desafiada” “alia o educar e o cuidar”</p> <p>“privilegia a liberdade, a capacidade de escuta e de respeito”</p> | <p>“(…) que empatiza com as necessidades da própria criança, que a respeita e respeita as suas origens e costumes, que não faz juízos de valor, que tenta encontrar soluções para ajudar a criança a ultrapassar os vários obstáculos que vão surgindo na vida da criança.” (A)</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>“É uma pessoa que desafia e é desafiada, que se deslumbra com o mundo, que olha para uma caixa de cartão e vê um mar de possibilidades. É uma pessoa que alia o educar e o cuidar, tendo sempre em mente o superior interesse da criança.” (B)</p> <p>“privilegia, acima de tudo, a liberdade, a capacidade de escuta e de respeito que toda e qualquer criança tem e merece ter, para também saber dar (fazendo-lhe sentido)”. (C)</p> |
|--|--|--|--|--|