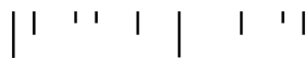


# Será a afetividade a base de uma relação pedagógica de qualidade em contexto de Jardim de Infância?

Carolina do Espírito Santo Cardoso Xavier

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

2023-2024



Será a afetividade a base de uma  
relação pedagógica de qualidade em  
contexto de Jardim de Infância?

Carolina do Espírito Santo Cardoso Xavier

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

**Júri:**

Presidente: Rita Friães  
Arguente: Filomena Covas  
Orientadora: Ana Simões

2023-2024

| ' ' | | ' ' |



*Ao meu filho Sebastião que veio dar uma nova cor ao meu coração.  
Ao meu querido avô Silvestre que já não conseguiu presenciar este meu momento.*

## AGRADECIMENTOS

A gratidão é um sentimento de lembrança e reconhecimento e que tenho o hábito de o cultivar, como forma de atribuir, a quem devido, o merecido valor e significado.

Hoje, no final deste longo percurso, orgulho-me de poder afirmar que tive o privilégio de valer do apoio de várias pessoas indispensáveis em cada fase vivida no meu trajeto, na minha vida. Por todo o suporte que me deram, tornou-se mais fácil ultrapassar as dificuldades e os momentos mais desafiantes.

Assim, dirijo-lhes o meu obrigada.

Aos meus **pais**, por tudo. São, de longe, o meu grande suporte. A base do que sou hoje. São os responsáveis por me fazerem acreditar, verdadeiramente, que o afeto e o amor são a base de qualquer relação. Obrigada por nunca deixarem de me ajudar. Por me darem segurança, e permitirem-me ser confiante. Estou bem, se estiverem bem. Estamos sempre juntos.

Ao **Gonçalo**, o meu namorado, ou como ele gosta de dizer, o meu companheiro, que é o meu maior apoio em tudo na vida. Obrigada por teres permitido que estes anos tenham sido mais fáceis para mim, por me ouvires, por acreditares em mim, por me respeitares, mas principalmente, por me fazeres feliz todos os dias.

Ao **Bernardo**, à **Sara**, à **Patrícia**, à **Inês** e à **Marisa**, que a obra do acaso, trouxe-nos o destino que nos juntou, obrigada por terem sido os melhores colegas e, agora, amigos, que tive o privilégio de encontrar. E ainda bem que assim foi. Parece que foi ontem, mas já passaram 5 anos e, hoje, tenho a certeza de que foram essenciais e imprescindíveis nesta fase da minha vida. Espero, genuinamente, que continuem por perto.

À professora **Ana Simões**, que me acompanhou e orientou em todos os estágios deste meu percurso, mostrando-me sempre o seu apoio e preocupação. Obrigada, ainda, por ter sido um apoio fundamental na fase final da minha formação.

Às **Educadoras cooperantes** com quem me cruzei, obrigada por abrirem a porta da vossa sala e me receberem com gentileza e empatia. Aprendi e refleti bastante, convosco.

A todos os acima referidos, faço valer-lhes uma frase cheia de significado para mim:

*"Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós.*

*Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós."*

*Antoine de Saint-Exupery*

## RESUMO

O presente Relatório enquadra-se na Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII). Este documento pretende ilustrar reflexiva e fundamentadamente a prática vivenciada ao longo de quatro meses, em contexto de Jardim de infância, com um grupo de crianças, com idades entre os 3 e 6 anos. Mais que descrever as aprendizagens adquiridas, integra a conseqüente reflexão e crescimento sentido a nível profissional. O relatório é, do mesmo modo, composto por um capítulo dedicado a uma investigação que foi desenvolvida em derredor do tema: **“Será a afetividade a base de uma relação pedagógica de qualidade em contexto de Jardim de Infância?”**.

Para o efeito, foi desenvolvida uma investigação de natureza qualitativa, com recurso ao método de estudo de caso, com as seguintes técnicas de recolha de dados: i) observação direta; ii) entrevistas; iii) consulta documental, e orientada pelas diretrizes de uma investigação-ação, com os objetivos de **i) Analisar a pertinência da criação de laços afetivos no ato de educar; ii) Conhecer e analisar as concepções da equipa educativa sobre a afetividade na relação pedagógica; iii) Analisar o impacto de uma relação pedagógica de qualidade na aprendizagem e desenvolvimento das crianças**. Foi realizada, também, uma análise de conteúdo dos dados recolhidos, e um roteiro ético que regeu toda a investigação realizada.

Os resultados obtidos mostram a relevância da afetividade na construção de uma relação pedagógica de qualidade e o conseqüente benefício para o desenvolvimento holístico da criança.

**Palavras-chave:** afetividade, relação pedagógica.

## **ABSTRACT**

This Report fits into the Curricular Unit (UC) of Supervised Professional Practice II (PPSII). This document intends to reflectively and substantiated illustrate the practice experienced over four months, in a Kindergarten context, with a group of children, aged between 3 and 6 years old. More than describing the learning acquired, it integrates the consequent reflection and growth felt at a professional level. The report is, likewise, composed of a chapter dedicated to an investigation that was developed around the theme: **“Is affectivity the basis of a quality pedagogical relationship in the context of Kindergarten?”**.

To this end, a qualitative investigation was developed, using the case study method, with the following data collection techniques: i) direct observation; ii) interviews; iii) documentary consultation, and guided by the guidelines of an action investigation, with the objectives of **i) Analysing the relevance of creating emotional bonds in the act of educating; ii) Know and analyse the educational team’s conceptions about affectivity in the pedagogical relationship; iii) Analyse the impact of a quality pedagogical relationship on children's learning and development**. A content analysis of the data collected was also carried out, and an ethical guide that governed the entire investigation.

The results obtained show the relevance of affection in building a quality pedagogical relationship, and the consequent benefit for the child's holistic development.

**Keywords:** affectivity, pedagogical relationship.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA .....	3
1.1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO.....	4
1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO .....	5
1.3. CARACTERIZAÇÃO DA EQUIPA EDUCATIVA .....	7
1.4. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO.....	9
1.4.1. Organização do espaço e dos materiais .....	10
1.4.2. Organização do tempo.....	12
1.5. CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS .....	15
1.6. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS .....	17
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	24
2.1. INTENÇÕES PARA A AÇÃO.....	25
3.1.1. Para com as crianças .....	25
2.1.2. Para com as famílias .....	28
2.1.3. Para com a equipa educativa.....	30
3.2. PROCESSO DE INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	32
3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	35
3.1. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA.....	36
3.2. REVISÃO DA LITERATURA .....	37
3.2.1. O afeto e a afetividade .....	38
3.2.2. A importância da afetividade na relação pedagógica .....	39
3.2.3. O papel do/a educador/a na relação pedagógica .....	41
3.2.4. Educar através do afeto .....	42
3.3. ROTEIRO METODOLÓGICO E ÉTICO .....	44
3.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	48
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO FUTURA EDUCADORA EM CONTEXTO .....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	66
REFERÊNCIAS .....	69
ANEXOS.....	76

ANEXO A. PORTEFÓLIO INDIVIDUAL DA PPS II (CF. ANEXOS AO RELATÓRIO).....	77
ANEXO B. CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A REALIZAÇÃO DE REGISTOS FOTOGRÁFICOS.....	262
ANEXO C. CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A ELABORAÇÃO DO PORTFÓLIO INDIVIDUAL DA CRIANÇA.....	264
ANEXO D. GUIÃO DA ENTREVISTA ÀS PARTICIPANTES (EDUCADORAS E AUXILIAR DA SALA DE ATIVIDADES DA PPS II) .....	266
ANEXO E. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE ....	270
ANEXO F. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA DE APOIO .....	274
ANEXO G. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À AUXILIAR DA SALA DE ATIVIDADES DA PPS II .....	278
ANEXO H. ROTEIRO METODOLÓGICO E ÉTICO .....	282

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1. <i>Planta da sala</i> .....</b>	<b>309</b>
--	------------

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> Dia tipo .....	14
<b>Tabela 2</b> Caracterização profissional das famílias .....	16
<b>Tabela 3</b> Grelha categorial .....	301

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
CAF	Componente de Apoio à Família
CEB	Ciclo do Ensino Básico
JI	Jardim de Infância
OS	Organização Socioeducativa
PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II

# INTRODUÇÃO

| | " | | " |

O presente relatório apresenta o percurso reflexivo da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), inserida no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. A PPS II decorreu num Jardim de Infância da rede pública, pertencente ao concelho de Lisboa.

Foi realizada uma investigação - **“Será a afetividade a base de uma relação pedagógica de qualidade em contexto de Jardim de Infância?”** que surgiu da necessidade de compreender se a afetividade é responsável por estabelecer uma relação pedagógica de qualidade. Neste sentido, para além de aferir a importância da afetividade na relação pedagógica, analisou-se o papel do/a educador/a nesta relação. O estudo teve como objetivos: i) Analisar a pertinência da criação de laços afetivos no ato de educar; ii) Conhecer e analisar as conceções da equipa educativa sobre a afetividade na relação pedagógica e iii) Analisar o impacto de uma relação pedagógica de qualidade na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Para alcançar as respostas aos objetivos a que me propus, foi realizada uma revisão de literatura, bem como a análise das entrevistas realizadas à equipa educativa. Foram também tidas em consideração as observações de toda a PPS II, os registos de notas de campo e a consulta de documentação institucional.

Para mais, a presente investigação ilustra a importância da afetividade na construção de uma relação pedagógica de qualidade, porque é através do carinho que as aprendizagens das crianças começam tornando-se, portanto, imprescindível criar um laço afetivo, de proximidade, reconhecimento e respeito pela criança, privilegiando a escuta e o diálogo, uma vez que a criança “deseja ser amada, aceite, acolhida e ouvida” (Krueger, 2003, p.1).

No que concerne à estrutura formal do relatório, este é composto por cinco capítulos: i) Caracterização de uma ação educativa contextualizada; ii) Análise reflexiva da intervenção; iii) Investigação em Jardim de Infância; iv) Construção da profissionalidade docente como Educadora de infância e, por fim, são tecidas as considerações finais. Seguem-se as referências utilizadas e os Anexos, com informação complementar.

O nome da instituição cooperante, dos elementos que fazem parte da equipa educativa e das crianças referidos neste trabalho estão salvaguardados, de forma a garantir o anonimato de todos os participantes do estudo.

# 1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

## 1.1. Caracterização do meio

Com a intenção de conhecer a realidade das crianças de forma integral naquele que é o seu processo de desenvolvimento, é primordial analisar o ambiente que as circunda. Assim, torna-se essencial “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). Deste modo e como referem Silva et al. (2016), é de extrema importância conhecer o meio envolvente, em consequência de que este influencia o desenvolvimento humano do indivíduo e o presente é, também ele, influenciado pelo mesmo, fazendo deste processo um processo dinâmico. Por conseguinte, “o contexto social e o meio envolvente são reconhecidos como elementos estruturantes, tanto para o desenvolvimento, como para a construção subjetiva da criança” (Martins & Szymanski, 2004, citados por Tavares, 2023, p.5).

A Organização Socioeducativa (OS) que neste capítulo pretendo caracterizar está inserida num dos bairros com mais identidade de Lisboa: um bairro característico pelo seu comércio *pitoresco*, pela *simpatia* dos comerciantes e dos seus habitantes. O bairro que em tempos acolheu Fernando Pessoa e que se identifica pela sua atmosfera local, oferece diversos espaços de bens e serviços: uns considerados os clássicos de sempre e outros que ainda “cheiram” a novo contam *gentilmente* a história desta freguesia, tornando-a um bairro bastante *acolhedor* e, conseqüentemente, de resposta rápida às necessidades de qualquer cidadão. Assim é o bairro de *Campo de Ourique*.

Entre moradores e serviços locais, em *Campo de Ourique* o sentido de comunidade é real e está bem presente. É possível passear a pé pelas ruas e encontrar tudo o que se procura, da gastronomia, à natureza e à cultura.

Na proximidade da localização da OS, subsiste uma vasta oferta de espaços verdes e jardins, assim como parques infantis, o que permite um contacto direto com a natureza. Aqui, juntam-se, também, diversificadas lojas de comércio e serviços, como o mercado de Campo de Ourique, supermercados, cafés, restaurantes, um posto de correios, bancos, farmácias, uma biblioteca, escolas, e até serviços que apresentam um conceito singular que se tem vindo a perder ao longo dos anos, como é o caso dos relojoeiros e das drogarias, e que se identificam como locais de extrema importância quando se trabalha em instituições com crianças.

Com o intuito de responder a outro tipo de necessidades, a freguesia dispõe de diversas estruturas de apoio à comunidade, tais como um centro de saúde familiar, uma Universidade Sénior, e uma completa rede de transportes públicos coletivos.

Assim, Campo de Ourique, embora marcadamente pelo pulsar da cidade, faz sentir a familiaridade da aldeia com espaços que respondem às mais variadas

necessidades das crianças, para que o processo do seu desenvolvimento seja o mais íntegro naquela que é a sua comunidade.

De acordo com o *Instituto Nacional de Estatística (Censos 2021)*, a freguesia tem cerca de 22132 habitantes, dos quais, aproximadamente, 9.662 são do sexo masculino e 12.470 do sexo feminino, e a maioria da população está inserida no grupo da faixa etária dos 25 aos 64 anos.

A Junta de Freguesia de Campo de Ourique criou um *site* de fácil acesso, no qual é possível encontrar informações como a história da freguesia, serviços, espaços, eventos, notícias, intervenções e contactos, oferecendo, também, uma resposta individual e personalizável aos moradores que procurem a ajuda deste serviço.

A OS encontra-se inserida num agrupamento de escolas da rede pública que inclui as valências de educação pré-escolar (JI) e do 1º ciclo do ensino básico (1º CEB) e está dimensionada para acolher um total de quase 400 crianças. Foi fundada em 1911 e é, hoje, considerada uma das mais antigas Escolas em atividade em Lisboa, “a sua longa história enquanto instituição de ensino público, com qualidade, a sua fortíssima Cultura e Clima de Escola, fazem desta Escola uma referência entre os Estabelecimentos de Ensino, traduzido na enorme procura que todos anos se regista quanto ao ingresso de novos alunos e no inexpressivo abandono de alunos para outros Estabelecimentos de Ensino” (Projeto Educativo da Instituição, p.2).

Apesar da freguesia estar inserida numa área geográfica com uma população residente com níveis socioeconómicos correspondentes a uma classe média alta, tal não reflete, totalmente, a realidade socioeconómica desta organização, que apresenta uma variedade de situações de desigualdades socioeconómicas. No entanto, sendo esta de carácter público, tem como principal missão acabar com a pobreza na aprendizagem prestando um serviço público oferecendo as mesmas oportunidades a todos.

## **1.2. Caracterização do contexto socioeducativo**

A OS outorga uma resposta social direcionada ao nível da valência de Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), como já referi acima, esta Escola foi fundada em 1911, pouco tempo após a implementação da República, sendo por isso uma das mais antigas Escolas em atividade em Lisboa (Projeto Educativo da Instituição).

O edifício integra três pisos e encontra-se estruturado por blocos retangulares, ligados entre si por corredores. Possui 15 salas de atividades adequadas aos níveis de educação e ensino a que se destinam, e inclui ainda um espaço para apoio para alunos

com necessidades educativas especiais, biblioteca, refeitório, salão polivalente, sala de primeiros socorros, e de Atividades de Tempos Livres (ATL) onde as crianças permanecem fora do horário letivo.

No que concerne ao espaço exterior, este integra três áreas amplas e distintas, uma destinada à educação pré-escolar, outra destinada aos 1.º e 2.º anos do Ensino Básico e, por fim, uma terceira área destinada aos 3.º e 4.º anos do EB. Em relação aos equipamentos de exterior, o espaço dedicado à educação pré-escolar possui um escorrega com barras para trepar com pavimento coberto por cortice, para prevenir possíveis quedas. Os espaços de recreio exteriores destinados aos 1oCEB são ambos extremamente amplos, o que permite à criança uma brincadeira livre, no entanto todos os espaços exteriores são pouco naturalizados, e estritamente cimentados.

O piso que alberga a valência do Pré-Escolar situa-se no segundo andar e compreende três salas de atividades, duas instalações sanitárias para as crianças, uma para crianças com necessidades educativas especiais e uma para adultos, uma pequena arrecadação com diversos materiais (tintas, tecidos, arcos, bolas e material reciclável) e uma sala de professores/educadores. Neste piso existe, ainda, 4 salas de aulas e respetivas instalações sanitárias, assim como uma sala que pertence à Associação de Pais. Ao nível do primeiro piso, o espaço é constituído pelo átrio, pelo refeitório, 4 salas de aulas e respetivas instalações sanitárias, sala de apoio às crianças com necessidades educativas especiais e sala de direção. No terceiro e último piso, encontra-se a biblioteca, sala da ciência, 7 salas de aulas com as respetivas instalações sanitárias e o salão polivalente.

O horário de funcionamento da OS é das 8h às 19h, tal como o da educação pré-escolar sendo que, neste contexto, a componente letiva decorre das 9h00 às 15h30. O restante tempo é destinado à componente de Atividade de Animação e Apoio à Família (AAAF), que se divide em dois períodos distintos: a receção, das 8h às 9h00 e as atividades socioeducativas, das 15h30 às 19h. É de salientar, ainda, que a maioria das crianças usufrui desta componente, a qual procura responder às necessidades das famílias, da comunidade. Nestes períodos as crianças são acompanhadas por monitores.

Relativamente aos recursos humanos, a equipa da instituição é bastante alargada e cooperante entre si, sendo composta pela direção, professores, assistentes operacionais/auxiliares de ação educativa, cozinheira e ajudante de cozinha que estão presentes no dia a dia das crianças. Não obstante, a equipa é composta também por outros profissionais essenciais como professores e técnicos especializados, de forma que sejam criadas as melhores condições para o funcionamento da escola e, especialmente, para o desenvolvimento integral das crianças.

Uma vez que o Jardim de Infância (JI) é parte integrante de um agrupamento de escolas partilha com ele a sua missão, visão e valores, sendo estes princípios orientadores para a construção e orientação de boas práticas educativas. Assim, esta escola tem como principal missão acabar com a pobreza na aprendizagem prestando um serviço público, não privilegiando as famílias com mais recursos económicos e oferecendo as mesmas oportunidades a todos. Aos que têm, mas também aos que não têm, porque a educação é um direito que todas as crianças têm de ter e a pobreza na aprendizagem é moralmente e economicamente inaceitável. Este valor rege a instituição, tendo sempre presente o objetivo de dar às crianças uma educação de qualidade e com valores de equidade para que, no futuro, tenham as mesmas oportunidades, não podendo ser as suas condições económicas um fator decisivo na qualidade da sua educação.

Com valores direcionados para a cidadania, é essencial que a equipa educativa da instituição promova práticas e hábitos que promovam a igualdade social, a integração, a democracia, a liberdade de escolha e o respeito, para que estas crianças se tornem cidadãos capazes de viver em sociedade.

A escola, assim como as salas, funcionam como comunidade onde todos com as diferenças e potencialidades que caracterizam a sua individualidade, têm espaço para ser, para se expressar e para partilhar, sendo, mais uma vez, todos ouvidos e valorizados, transmitindo assim às crianças os verdadeiros valores de uma sociedade consciente, ativa e solidária (Projeto Educativo).

Em síntese, a escola é o “prolongamento da casa, da família, da continuidade de cuidados e de estímulo, é a manutenção de laços afetivos e sensoriais” (Gomes, et al 1984, p.16).

### **1.3. Caracterização da equipa educativa**

Sendo a OS uma instituição da rede pública que alberga quase 400 crianças, apresenta um quadro de adultos bastante extenso; não obstante e através das minhas observações, denota-se que a equipa educativa é cooperante entre si, atenta e respeitadora das crianças, beneficiando os grupos e as suas dinâmicas.

Quanto à equipa educativa da Sala Verde - a sala da PPS II, esta é composta por uma educadora, uma educadora de apoio e uma auxiliar. De quinze em quinze dias, a sala conta com a presença de uma terapeuta da fala que, num período de quarenta e cinco minutos, desenvolve uma atividade com o grupo.

A Educadora de Apoio realizou a licenciatura em Educação de Infância no Instituto Piaget. Exerce as funções de Educadora de infância há 22 anos. Na sua prática

pedagógica, não aplica um método específico. Procura assumir, diariamente, um papel mediador das aprendizagens. Procura interagir com o grupo incentivando-o para serem autónomos nas suas decisões e nas suas atividades. No decorrer dos trabalhos de pequeno e grande grupo, há questionamento e diálogo com as crianças, com o intuito que elas partilhem as suas perceções criando situações que estimulem e que desenvolvam os seus pensamentos e as suas ideias, competências e conhecimentos. O desenvolvimento das aprendizagens é regido através dos interesses e necessidades formativas das crianças, tendo a educadora em conta a transversalidade das áreas e domínios de conteúdo. (Fonte: entrevista à Educadora de Apoio). No que diz respeito à Educadora Cooperante, esta concluiu a sua formação inicial na então Escola do Magistério Primário de Lisboa, estando no exercício das suas funções há 23 anos. (Fonte: entrevista à Educadora Cooperante). Relativamente à Assistente Operacional, esta cumpre funções no Agrupamento há muitos anos, porém, este é o 1.º ano na OS.

Tendo em conta que é o primeiro ano de serviço da Educadora de Apoio neste estabelecimento e uma vez que não assegurou o grupo desde o início do ano letivo, por motivos burocráticos, o primeiro contacto intercorreu ulteriormente, tendo a Educadora Cooperante assumido o grupo no início do ano letivo. Por esta razão, os primeiros meses foram de adaptação, quer ao contexto quer ao grupo de crianças e às respetivas famílias. A Assistente Operacional iniciou, também ela, o seu percurso com o grupo no princípio do ano letivo, estando desta forma em fase de adaptação.

A relação entre a equipa educativa foi-se construindo através do respeito mútuo. É de salientar inclusive, que ao longo deste período, presenciei, diariamente, por parte da equipa da sala, uma das ações mais importantes para a finalidade comum que é educar – a colaboração; presenciei a partilha diária de ideias, de preocupações, de sentimentos, de experiências e saberes, compreendendo e, conseqüentemente, construindo uma relação com base na confiança, na entreajuda e no diálogo que promove um trabalho articulado e coerente e que propicia o desenvolvimento profissional. Presenciei, essencialmente, o compromisso, entre a equipa e para com as crianças. Segundo Covey (2000, p.5), trabalhar em equipa implica

un objetivo, una finalidad o una meta común; un grupo de personas comprometidas com esa convocatória; un grupo de personas com vocación de trabajar en forma assertiva y colaborativa; (...) una comunicación fluida entre los miembros del equipo y su entorno; una red de conversaciones, comunicaciones e intercambios que contribuyen a concretar una tarea.

Reconheço a diferença como uma característica própria de um ser humano, e é com base nas características individuais, assim como nos interesses e compromissos díspares, que reconheço o respeito que sempre existiu, durante o período de estágio, pela diferença de cada membro integrante desta equipa e que sustenta a ideia que “não faz mal ser adotado. Não faz mal andar sobre rodas. Não faz mal ter orelhas grandes. Não faz mal ser diferente, muito pelo contrário!” (Todd Parr, 2006), e que as diferenças que constituem esta equipa, contribuíram para uma dinâmica coletiva, para a transmissão de valores e para a educação e formação do grupo de crianças.

#### **1.4. Caracterização do ambiente educativo**

“Na linguagem de Malaguzzi (1998, 2016), o ambiente educativo é um segundo educador” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p.53), onde “a educação deve ser reconhecida como um produto complexo de interações, muitas das quais só podem ocorrer quando o ambiente é um elemento participante” (Malaguzzi, 1997, p. 40).

Portugal (2012) acrescenta que é imprescindível que o ambiente educativo seja “estruturado e pensado em prol das crianças, considerando os seus interesses, necessidades e características, de modo a potenciar o seu desenvolvimento e aprendizagens de forma holística” (p.12). Assim, é de salientar a sua importância, como um fator que “intenciona a possibilidade de uma aprendizagem ativa e participativa, onde a criança “escolhe, usa e manipula” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 85), tornando essa experiência numa aprendizagem significativa.

Estou convicta de que a organização do ambiente educativo tem um papel determinante que contribui para a qualidade das relações estabelecidas e que, tal como refere Zabalza (1998, citado por Cardoso, 2010), atua como “uma estrutura de oportunidades”, em que a criança influencia o meio e, conseqüentemente, é influenciada pelo mesmo. Desta forma, é preponderante que o/a educador/a observe e respeite os interesses das crianças, intervindo e organizando o espaço e os materiais consoante as necessidades do grupo. Kilpatrick (1918, citado por Cardoso, 2010) afirma que “um currículo preestabelecido é uma preparação inadequada para a resolução de problemas numa sociedade em mudança, é a partir dos interesses e necessidades da criança que o currículo se deverá desenvolver, bem como o seu ambiente educativo” (p.6).

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). Assim e respeitando as necessidades/interesses da criança, serão abordadas de seguida duas óticas integrantes e fundamentais para um ambiente

educativo de qualidade, entre os quais, a organização do espaço e dos materiais e a organização do tempo, porque “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).

#### 1.4.1. Organização do espaço e dos materiais

Conhecer o espaço, bem como todas as oportunidades por ele proporcionadas pode contribuir para que as crianças que dele usufruem desenvolvam a autonomia e a independência, permitindo que a criança, na sua individualidade, ou como parte integrante do grupo, tenha a oportunidade de fazer as suas próprias escolhas, utilizando os objetos de diversas formas para que possam desenvolver novas capacidades como a criatividade, a imaginação e a autonomia e, desta forma, apoiar as crianças no seu desenvolvimento global. Com efeito, o espaço e a escolha dos materiais tornam-se, efetivamente, parte do currículo, sendo a forma como este é organizado um meio para “promover ou restringir as brincadeiras da criança e as suas interações com os outros, podendo facilitar ou dificultar a sua autonomia e as rotinas, os momentos de aconchego, de conforto e bem-estar estético” (Portugal, 2012, p.12).

Segundo Forneiro (1998), “o termo espaço compreende o espaço físico, local caracterizado pelos materiais, objetos, equipamento (...)” (p. 232), devendo deste modo, a sala de atividades assumir-se como o espaço das crianças e “o arranjo deste espaço é importante, porque afeta tudo o que a criança faz” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p. 51). Assim, é preponderante que o/a educador/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização de forma a definir as suas intenções de acordo com as características das crianças, organizando e adaptando o espaço de acordo com essas intenções e, conseqüentemente, com os interesses e necessidades do grupo. Partindo desta ideia, é determinante que no decorrer do ano letivo, haja uma reflexão permanente sobre a funcionalidade dos espaços, podendo haver uma alteração e adequação dos mesmos, relativamente às necessidades e evolução das crianças. Esta reflexão é condição indispensável para evitar espaços que não proporcionem desafios às crianças.

A sala de atividades onde realizei a PPSII encontra-se organizada por áreas de interesse, que se encontram definidas e bem distribuídas pelo espaço, bem como os materiais que, consoante a área, são arrumados sempre no mesmo local para potenciar a autonomia na exploração. As áreas dos jogos, bem como das artes plásticas são constituídas por armários com prateleiras baixas para que as crianças tenham autonomia e facilidade para aceder ao material sempre que pretenderem, mas também arrumá-lo assim que não quiserem mais utilizá-lo, concedendo autonomia e responsabilidade às crianças. Esta sala caracteriza-se por ser bastante *ampla* e com

boas condições a nível de luz, estando uma das arestas da sala preenchidas com janelas, o que privilegia o espaço com uma boa iluminação natural.

A sala de atividades (cf. Anexo X. Planta da sala de atividades) encontrava-se organizada da seguinte forma:

- (i) **Área do Tapete-** Área onde as crianças se reúnem diariamente para o acolhimento, para beberem o leite da manhã, cantarem, ouvirem histórias, conversarem, partilharem ideias e trocar opiniões.
- (ii) **Jogos de chão -** Área das construções, uma das áreas mais procuradas pelo grupo, e na qual são privilegiados materiais como blocos de madeira, animais, ferramentas, carros e camiões de brincar, jogos de encaixe e conexões de plástico.
- (iii) **Jogos de mesa –** Área onde as crianças encontram puzzles, blocos lógicos, jogos de encaixe, quadros de íman com letras e números, material de cuisinaire, ímanes com formas geométricas, torres, dominós, entre outros. Estes tipos de materiais ajudam no desenvolvimento de competências matemáticas e científicas. Ajudam no raciocínio, na atenção e na concentração.
- (iv) **Área de projeto –** é um espaço destinado à exploração do conhecimento, no qual as crianças têm a oportunidade de trabalhar nos projetos que estão envolvidas.
- (v) **Casinha –** Área do jogo simbólico, onde a criança imita o outro, brinca ao faz de conta, afirma a sua identidade, cria e recria o mundo à sua volta, exprime os seus sentimentos, colocando à disposição da mesma vários materiais que lhe permite a representação de várias situações do seu dia-a-dia. Está dividida em quarto, cozinha e mercado, dispondo de mobílias ajustadas ao tamanho das crianças.
- (vi) O espaço que integra o **quarto** tem ao dispor das crianças um armário com roupas de bebé, uma cama e um charriot com diversas roupas e acessórios, como malas, chapéus, colares e sapatos. O espaço da cozinha dispões de lava-louças, fogão, mesa de jantar com quatro cadeiras e um armário com diversos utensílios, de cozinha, máquina de café, torradeira, e ainda, utensílios de limpeza.
- (vii) No **mercado** podemos encontrar uma grande variedade de frutas de plástico, um cesto para as compras, bem como uma caixa registadora.
- (viii) **Casinha Pequena -** Área de jogo simbólico com elementos em miniatura.
- (ix) **Biblioteca –** Constituída por uma estante com livros de diferentes géneros literários (histórias, rimas, poemas) e um sofá com almofadas

onde a criança pode explorar, ouvir, contar e manusear, confortavelmente, os seus livros preferidos. Esta é, sem dúvida, uma das áreas indispensáveis numa sala de jardim de infância, pois permite à criança desenvolver a imaginação, a criatividade, o gosto pela leitura e pela escrita, assim como, a capacidade de expressão e comunicação.

- (x) **Área da Expressão/ Espaço para trabalho em grande grupo** – é uma área central composta por várias mesas e cadeiras, que oferece à criança espaço livre para a criança explorar, desenhar, pintar, criar. Estão disponíveis ao alcance das crianças, diversos materiais, tais como: canetas, lápis, folhas brancas, colas, tesouras, aguarelas e lápis de cera.

No que diz respeito ao material, a sala dispunha de várias mesas, cadeiras, quadro de giz e armários que estavam dispostos ao nível das crianças. Dispunha, também, de placards que permitiam às crianças verem expostas as suas criações. Num dos placards da sala, encontrava-se o mapa das presenças onde, diariamente, cada criança, registava a sua assiduidade. Encontravam-se também os colares dos respetivos ajudantes do dia que, rotativamente, se iam alterando. Como exemplo das tarefas a desempenhar, temos o responsável por dar os leites e as bolachas. Torna-se primordial evidenciar que o “ambiente físico e material de uma sala deverá refletir a crença na competência participativa da criança [de modo a] criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento” (Formosinho & Araújo, 2013, p.93), sendo estes adequados à idade e aos interesses do grupo, contribuindo, assim, para uma aprendizagem com base na participação ativa da criança.

Consequentemente, importa ainda clarificar que, no decorrer da minha prática, a coerência na união destes princípios foi respeitada, uma vez que a educadora cooperante na sua prática, atentou aos interesses do grupo, alterando a disposição do espaço para melhor corresponder às necessidades do mesmo, bem como os diferentes níveis de desenvolvimento, tendo como base da sua motivação a aprendizagem contínua e interessada das crianças, mas também o facto de ser o primeiro ano na instituição.

#### 1.4.2. Organização do tempo

Segundo Hohmann e Weikart (1997), a rotina diária “oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia que, sendo bem planeada, vai apoiar a organização social da criança, e a estruturação do dia a dia no seu contexto, deixando-a mais segura e confortável” (p.224), porquanto “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)

Neste caso, no que diz respeito à organização dos tempos, a rotina foi estabelecida de acordo com a dinâmica da própria OS; ainda assim e com vista a corroborar a premissa supracitada, a sequência de atividades diária que, de certa forma, ajuda a criança a antecipar os acontecimentos, são passíveis de alterações com o intuito de respeitar e, segundo Oliveira e Formosinho & Araújo (2013) atender aos tempos e ritmos individuais de cada criança, assegurando o seu bem estar e garantir a aquisição de novas aprendizagens

No que concerne à organização do tempo na sala de atividades onde realizei a minha prática da PPSII, esta é organizada pela equipa educativa juntamente com o grupo de crianças, e pensada com base no respeito, nas vontades e, principalmente, nos ritmos das crianças, permitindo que estas “possam participar ou abandonar as várias atividades de acordo com as suas necessidades pessoais e que possam ainda prever o que vai acontecer a seguir” (Post & Hohmann, 2011, p. 201).

Assim e apesar de algumas crianças entrarem na escola às 8 horas, apoiadas pela Componente de Apoio à Família que se realiza em conjunto com crianças de outras salas, o período letivo inicia-se às 9 horas, em que a Educadora espera pela chegada das crianças na sua respetiva sala. Após a entrada em sala, as crianças vestem a bata e têm um tempo para brincar até chegar a grande parte do grupo, nomeadamente às quartas-feiras em que os pais podem levar os filhos à sala e onde podem permanecer até às 9h30. A esta hora, a Educadora pede que arrumem os brinquedos e que se sentem na Área do Tapete. Aqui, realiza-se a reunião da manhã em grande grupo, ou seja, a reunião de acolhimento onde, juntos, cantam um repertório de músicas e lengalengas.

Posteriormente, por volta das 9h45, segue-se a hora do lanche; após todas as crianças terminarem de comer, permanecem na sala de atividades a brincar nas diferentes áreas, ou então a realizar alguma tarefa programada anteriormente. À sexta-feira, logo após o lanche da manhã, o grupo conta com a sessão de educação física, dada pela Educadora cooperante.

Por volta das 11 horas, o grupo volta a arrumar a sala, para depois realizarem o momento da higiene para de seguida, às 11h30, irem almoçar. Quando se começa a aproximar das 12h15, as crianças mais velhas, que frequentam o 1º ciclo deste estabelecimento de ensino, começam a chegar ao refeitório, o que leva a que as crianças do jardim de infância, nomeadamente do grupo de crianças com quem intervirm, tenham de terminar a sua refeição neste horário, para que as seguintes se consigam

sentar. Deste modo, após terminarem de comer, estas dirigem-se para o espaço exterior (sempre que a meteorologia o permitir), onde permanecem até às 13h45, hora em que a Educadora os vai buscar ao recreio. Assim que chegam novamente à sala de atividades, o grupo senta-se na Área do Tapete para a “hora do conto”. Por volta das 14h/14h15, o grupo volta a distribuir-se pelas diferentes áreas da sala de atividades.

Por fim, pelas 15h15, já com a sala arrumada, segue-se a hora de um pequeno reforço alimentar e que antecede o momento de irem para casa, ou para a CAF, às 15h30.

**Tabela 1** Dia tipo

Horas:	Rotina:
08h – 09h	Receção das crianças no exterior - CAF
09h- 09h30	Chegada da Educadora. Passagem das crianças para a respetiva sala. Receção das restantes crianças
09h30 - 10h	Brincadeira livre
10h – 11h	Acolhimento no tapete Lanche da manhã Tempo em sala - Brincadeira/ Atividades *Às sextas-feiras têm educação física no ginásio.
11h – 11h30	Arrumar a sala Higiene
11h30 – 12h	Almoço
12h – 13h45	Recreio
13h45 – 14h	Higiene Regresso à sala
14h - 15h30	Tempo em sala - Brincadeira/ Atividades
15h30 – 19h	Fim do dia com a educadora Casa/ CAF

## 1.5. Caracterização das famílias

Envolver as famílias no processo educativo das crianças requer esforço e é responsabilidade de toda a comunidade educativa. Sabemos que os “pais são pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo” (Mata & Pedro, 2021), tendo, por isso, um papel fundamental em todo o processo da sua educação, nos desafios que são propostos, bem como no relacionamento com os/as educadores/as, amigos e colegas, uma vez que “a família é considerada a primeira agência educacional do ser humano e é responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social” (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010, p.100). Face ao exposto, as famílias constituem-se parte integrante da equipa educativa sendo desta forma, essencial a sua participação na concreção do trabalho que é iniciado na sala de atividades, tendo como base no trabalho colaborativo o respeito pelo papel que cada um assume na prática.

No que diz respeito à realidade do contexto da Sala Verde, o contacto que é feito entre a equipa educativa e as famílias baseia-se no *email*, e, excecionalmente, em partilhas às quartas-feiras (único dia em que as famílias podem levar as crianças à sala), no momento de chegada.

Através de conversas informais com a educadora cooperante, com algumas famílias e através da consulta do dossier de informações pessoais das crianças da sala de atividades (cf. Tabela 2. Caracterização profissional das famílias), foi possível identificar, de um modo geral, algumas características: todos os progenitores têm a escolaridade obrigatória, e muitos dos Pais/Encarregados de Educação possuem uma licenciatura ou uma certificação de grau superior, como um mestrado. Constatou-se também que as famílias se inserem, de um modo geral, num nível sócio profissional enquadrado no setor terciário, variando o seu nível de escolaridade. No que diz respeito à disponibilidade, a grande maioria das famílias apresenta uma grande flexibilidade para levar os filhos à escola, para irem buscá-los e ainda fazem questão de estar presentes nas reuniões e participar nas atividades sempre que solicitados, sendo assim notório o interesse por parte destas famílias em fazerem parte do processo de aprendizagem dos filhos. Com respeito aos tempos livres e através das narrativas das crianças, é perceptível o interesse das famílias em estimular novas descobertas através de programas realizados fora do horário letivo, bem como aos fins de semana.

A sala verde é ainda composta por uma diversidade cultural significativa, em que algumas das famílias são de nacionalidade estrangeira. Não obstante, é preponderante clarificar que apesar desta diversidade cultural na sala, em que alguns casos a língua

materna não é a língua portuguesa, não existiu dificuldade na comunicação entre JI-família.

**Tabela 2** Caracterização profissional das famílias

Criança:	Profissão dos Famílias:	
	Pai	Mãe
AA.	Publicitário	Jornalista
FD.	Professor de Ed. Física	Gestora
GA.	Estafeta (9º ano)	Empregada de Balcão (9ºano)
ID.	-	Técnica Superior de Contabilidade
JM.	Serralheiro (12º ano)	Comercial (12º ano)
LC.	-	Doméstica (9ºano)
LP.	-	Operadora de loja (9ºano)
MG.	Advogado	Professora NEE
MA.	Operador de máquinas (12º ano)	Advogada
MS.	Barman (12º ano)	Empregada de balcão (12º ano)
ML.	Motorista (12º ano)	Costureira (12ºano)
MH.	Cozinheiro (12º ano)	Costureira (12º ano)
MS.	Operador de supermercado (12º ano)	Rececionista (12º ano)
MP.	-	Operadora de loja (12º ano)
M.	Segurança privado (9º ano)	Massoterapeuta (12º ano)
PS.	Engenheiro Informático	Economista
PT.	-	Cozinheira (12º ano)
SP.	Professor Universitário	Médica
TB.	Motorista (12º ano)	Assistente de apoio ao cliente (12º ano)
VA.	Vigilante (12º ano)	Cozinheira (12º ano)
VF.	Assistente de bordo (12º ano)	Gerente de loja (12º ano)
VT.	-	Vendedora (12º ano)
Z.	Informático (12º ano)	Gerente de loja (12º ano)
ZB.	Fisioterapeuta	Professora
SB.	-	Psicóloga

*Nota.* Dados obtidos através da consulta dos dossiers pessoais das crianças da sala de atividades.

## 1.6. Caracterização do grupo de crianças

A integração das crianças num grupo representa um “contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos” (Silva et al., 2016, p. 24).

A caracterização do grupo de crianças da Sala Verde foi realizada tendo por base o contacto e a observação com o grupo, bem como as conversas informais com a equipa pedagógica, sendo fundamental referir que esta caracterização, apesar de ser referente ao grupo, respeita a individualidade de cada criança.

O grupo era constituído por vinte e cinco crianças, das quais quinze são do género feminino e dez do género masculino. No entanto, apresentavam uma acentuada diversidade cultural, principalmente nas origens, existindo crianças com ascendência chinesa, cabo-verdiana e togolês. Nem todas as crianças nasceram em 2018, sendo que era um grupo com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade no início da PPSII, efetivando esta sala como sendo heterogénea. A organização de salas heterogéneas, como é o exemplo desta, em que as crianças se encontram em diferentes fases de desenvolvimento, proporciona ao grupo um conjunto de benefícios que os ajuda a promover a cooperação, incentivando o espírito de equipa, assim como o sentido de responsabilidade:

Após o almoço, e a seguir ao recreio, quando entrámos na sala, algumas crianças dirigiram-se até ao cantinho das águas para beber água. O M., que é o mais novo da sala, ao pegar na sua garrafa, verificou que não tinha água.

- *“Carolina, não tenho água e não consigo encher”*. Olhei, e imediatamente me levantei para o ajudar, mas antes de lhe responder, o LZ. veio a correr e disse:

- *“Eu consigo Carolina. Vem M., eu ajudo”*. Pegou na garrafa do M. e foram os dois sozinhos à casa de banho encher a garrafa” (NC. 16 de outubro, 2023).

Enquanto brincavam livremente com um jogo de palhinhas, a S., a MA., começaram a construir um caminho muito longo, o FD., a MS., e a ML., viram e quiseram juntar-se à brincadeira. – *“Podemos ajudar-vos?”*, perguntou o FD. – *“Sim”*, respondeu a S., a MS, e a ML (...). Assim que os caminhos se encontraram fazendo uma linha que percorria a sala inteira, a ML afirmou *“uau, que caminho enorme!”*

– *“UAUUUU, como conseguiram construir este caminho tão longo?”*, perguntei-lhes.

– *“Com trabalho em equipa”*, respondeu-me o FD”. (NC. 17 de outubro, 2023)

No que diz respeito ao percurso educativo do grupo e em conformidade com os dados recolhidos no dossier de sala, foi possível constatar que nove crianças já pertenciam a esta sala, enquanto as restantes seis crianças vieram de outros contextos socioeducativos ou mesmo de casa, desconhecendo todo o contexto educativo envolvente. Assim, e como corrobora Ferreira (2004), a frequência do jardim de infância poderá vir a possibilitar uma maior facilidade no recomeço e em todo o processo relativo ao funcionamento da sala e da instituição, oportunizando a estas crianças “uma maior previsibilidade e/ou antecipação de padrões de acção e interação, (...) [originando] comportamentos e desempenhos mais adequados” (p.77).

Já conhecia alguns meninos, poucos, do ano anterior – trabalho na OS. Conheci outros na reunião de pais, onde aproveitei para explicar a minha situação, e apresentar-me na qualidade de estagiária; outros conheci pela primeira vez no primeiro dia do ano letivo (Reflexão n. 01. Semana de 02 de outubro a 06 de outubro).

Ao longo da minha prática, entreguei-me no compromisso de os conhecer, dando-me, também a mim, a conhecer. Conheci-os como grupo, mas essencialmente conheci-os na sua singularidade, em que as suas características individuais se tornaram notórias ao longo do tempo. Conheci as suas fragilidades, os seus diferentes temperamentos, mas também as qualidades de cada um deles, levando-me a considerar este grupo um grupo composto por crianças *meigas, inclusivas*, muito *empáticas* e extraordinariamente *afetuosas*, para comigo, e entre eles, tendo sido *curioso* e *cativante* observar a envolvimento e a ajuda entre as crianças em diversos momentos das suas rotinas:

*“Bom dia, meninos”, disse, assim que entrei na sala, logo de manhã.*

- *“Carolina!!!! Bom diaaaa. Sabes, tive saudades tuas”, disse-me a A.*

- *“Olha que bom é ouvir isso. Também tive saudades tuas, A.”* (NC. 23 de outubro, 2023).

*“Carolina, sabes na sexta, quando me fui embora da escola, já estava de noite. Só estava eu, o T., e o MT, na escola, e quando me fui embora eles deram-me um abraço apertado. Gostei mesmo”, disse-me a A.* (NC. 30 de outubro, 2023).

*“Carolina, Carolina, Carolina, olha!”, disse-me o FD.*

- *“Diz, FD do meu coração. Do que precisas?”*

- *“Nada. Era só para te dizer que gosto muito de ti”* (NC. 15 de novembro, 2023).

Estávamos sentados no tapete à espera da hora do conto.

“*Carolina, posso ir à casa de banho?*”, perguntou a MA.

- “*Sim, podes. Mas tenta ser rápida que a MJ deve estar a chegar para contar a história*”.

A MA. foi à casa de banho; quando chegou, ao passar para o seu lugar, passou pelo Z, baixou-se e deu-lhe um beijinho. O Z. respondeu com um abraço. A MA., passou e foi sentar-se no seu lugar.” (NC. 21 de novembro, 2023).

Com a finalidade de caracterizar o grupo de crianças de uma forma geral, na sua maioria, são crianças *ativas, alegres, bastante comunicativas, participativas e curiosas*, em que a vontade de experimentar e conhecer *coisas novas* se faz sentir diariamente. Mesmo os que inicialmente não se mostravam interessados, ao longo do percurso, vão expressando a sua disponibilidade para novas aprendizagens, seja em grande grupo ou em momentos e atividades de forma mais estruturada e individualizada.

Dando continuidade ao nosso trabalho de projeto e como a A., era a única que faltava fazer o seu autorretrato com o tom da sua pele que, anteriormente, descobrimos, fomos as duas para a zona da área do projeto trabalhar.

Entretanto, a ML que, inicialmente, não se mostrou interessada em fazer o projeto veio ter connosco: “*Carolina, afinal posso fazer?*”, perguntou-me.

- “*Claro que sim! Assim que a A. terminar, eu chamo-te, pode ser?*”

- “*Simmm*” – respondeu. (NC. 29 de novembro, 2023).

Para além destas características, as crianças gostam sempre de serem ouvidas, de se expressarem e de fazer ouvir as suas sugestões. Têm sempre a conjunção adversativa, “mas” a acrescentar. Têm sempre uma história a contar, evidenciando desta forma o notório interesse nos momentos de leitura de histórias, mostrando-se sempre atentos, envolvidos e com anseio de ouvir mais e mais.

“*Hoje pode ser a minha história?*”, pergunta a A. à educadora, na hora do conto.

- “*Hoje é a minha!*”, diz o TB. (...)

Depois de ouvirem a história, fez-se soar a voz do FD:

– “*Podes contar outra?*”

- “*Sim, vá lá, MJ*” dizem, em grupo. (NC. 27 de novembro, 2023).

Ainda durante estes meses de intervenção, foi-me possível observar um especial interesse nos momentos de brincadeira, tanto em sala, como no espaço exterior, nos quais as crianças, na sua maioria, privilegiavam a brincadeira colaborativa mostrando,

uma vez mais, uma característica do grupo que tem como base o valor da partilha e que, por sua vez, demonstra a facilidade que têm nas relações sociais, espelhando a amizade, o respeito e a cumplicidade que existe entre eles. Na brincadeira, as áreas de maior interesse para o grupo eram a área do faz de conta, ou seja, a “casinha”, a das construções que, simultaneamente, recebe as pistas de comboio/carros, a mesa dos desenhos livres e a área jogos de mesa.

Estávamos em sala, num momento de brincadeira livre, quando o FD vem ter comigo.

- *“Estou aborrecido.”*

- *“Porquê?”,* perguntei-lhe.

- *“Não sei o que me apetece fazer, e pior, não me apetece brincar sozinho”,* disse-me.

Sorri e respondi-lhe – *“Às vezes acontece, mas sabes que podes, se quiseres, não fazer nada. Por vezes também é importante não fazer nada”.*

No decorrer desta conversa, aparece o VF:

- *“FD, queres brincar comigo? Trouxe um pop it”.*

- *“Sim, quero. Estava a dizer à Carolina que não sabia o que brincar, e que não queria brincar sozinho”,* disse o FD em resposta ao VF.

- *“Então, anda”.* E foram os dois brincar (NC. 12 de dezembro. 2023).

Não obstante, é expectável que nesta faixa etária ocorram conflitos por variadas razões, e este grupo não é senão composto por crianças, o que leva a que os conflitos façam parte dos momentos diários de aprendizagem. No entanto, acredito ser um grupo pouco conflituoso, que se compreende.

No que concerne à realização das tarefas de satisfação das necessidades pessoais, o grupo, na sua grande maioria, já apresentava autonomia durante o dia a dia, conseguindo fazer a maior parte das tarefas sem a ajuda do adulto, como por exemplo, vestirem-se sozinhos, irem à casa de banho sozinhos, autoalimentarem-se, e até mesmo na hora de arrumar, em que as crianças demonstravam a capacidade de deixar a sala tal como a encontraram.

Na hora do almoço, quando chegamos ao refeitório, os pratos já estavam na mesa. O grupo, à exceção de um ou outro, já conseguem, autonomamente, comer sozinhos.

- *“Carolina, quero repetir”,* diz-me o FD.

- *“Ok, queres ir à Dona R. pedir mais? Consegues?”,* perguntei-lhe.

- *“Sim!!!”,* respondeu-me todo contente.

O FD, deixou os talheres no tabuleiro, levantou-se e foi até à cozinha. Assim que foi servido, o FD voltou para a mesa (NC. 27 de novembro, 2023).

A equipa da sala, diariamente, procura promover a autonomia das crianças e pede-lhes que vistam a bata sozinhos. Algumas crianças conseguem, com a maior facilidade, outras, ainda que todos enrolados e com os botões mal apertados, fazem-no sem pedir ajuda do adulto:

- *“Consegui! Olha, Carolina, está bem, não está?”*, pergunta-me o LP.

- *“Boa L., está perfeito”*, disse-lhe.

O LP, depois de me ter mostrado que conseguiu sozinho, e bem, foi todo feliz brincar com o MT (NC. 28 de novembro, 2023).

Hoje continuámos com o nosso projeto: *“De que cor é o lápis cor de pele?”*

- *“Eu não preciso de ajuda. Eu consigo fazer tudo sozinha”*, disse-me a MR.

- *“Eu também”*.

- *“Eu também consigo”*, foram dizendo as restantes crianças.

Cada uma à sua maneira, sozinhas e de forma autónoma, recortaram, colaram e escreveram o nome.

- *“Posso pendurar no placard?”*, perguntou a SP.

- *“Eu também?”*

- *“Também quero, Carolina!!”*

- *“Claro que sim!”*, disse-lhes.

Assim que terminaram, fui com elas até ao placard para lhes dar apoio na tarefa. Apenas segurei na caixa do pioneses. Cada uma delas, tirou os pioneses autonomamente, e pendurou o seu trabalho, demonstrando facilidade e cuidado na realização da tarefa (NC. 29 de novembro, 2023).

Para além das características individuais de cada um, que influenciam o processo de desenvolvimento pessoal, este grupo apresentava-se como heterógeno no que às idades diz respeito o que se reflete em diferentes tempos no desenvolvimento individual. Em relação à motricidade fina, a maioria das crianças, mesmo as mais novas, manipulava com facilidade os diferentes materiais que estavam disponibilizados na sala. Ainda assim, algumas crianças manifestavam dificuldade em manusear corretamente estes instrumentos. A respeito da motricidade grossa, apesar de nos dias de hoje assistirmos a uma “analfabetização motora”, como diz Neto (2015), foi possível verificar neste grupo que as crianças demonstravam ser ágeis, capazes de correr, saltar, dar cambalhotas. Capazes de brincar, porque, segundo Neto (2015), “brincar é o corpo estar

em confronto com a natureza, em confronto com o risco e com o imprevisível, com a aventura” (p.xx). Acredito que as vivências sociais e culturais das crianças deste grupo, bem como o tempo disponibilizado na hora do almoço para brincarem livremente no recreio (1h30), permitem o bom desenvolvimento a nível motor.

Já em referência à linguagem, atentei que existiam crianças com diferentes níveis de desenvolvimento, destacando que a maioria se encontrava num nível adequado à sua faixa etária, possuindo competências que lhes permitiam comunicar com o outro de forma clara, selecionando o vocabulário de que necessitavam para elaborar as suas ideias, desejos e necessidades, utilizando um discurso organizado. Contudo, constatei que 3 crianças apresentavam necessidades complexas de comunicação. Uma delas tinha dificuldade na articulação das palavras e de alguns sons, o que dificulta o desenvolvimento da expressão e compreensão do material verbal e que, conseqüentemente, afeta a capacidade de interagir com o outro, dificultando a compreensão do que quer transmitir. As outras duas crianças não comunicavam, de todo: uma não tem a língua portuguesa como língua materna o que tem implicação na compreensão e transmissão de mensagens com o adulto e com os pares. Contudo, era uma criança que estava incluída no grupo, havendo grande acolhimento por parte de todos para que esta nos compreendesse e, simultaneamente, fosse compreendida. A outra criança apresentava dificuldades em comunicar fora do seu ambiente familiar.

À vinda para a escola, a MA vinha sentada ao lado do Z. A MA, falava, falava, falava com ele. Ele ria-se e interagia com ela, mas não proferia nenhuma palavra (é difícil quando não se fala a mesma língua). A MA, apercebeu-se e começou a falar-lhe em chinês:

- “Z. *Nǐ hǎo*”

- “*Nǐ hǎo*”, respondeu-lhe o Z.

A MA, soltou uma gargalhada, e continuou “*Nǐ hǎo, Nǐ hǎo, Nǐ hǎo*”.

O Z., divertido, também lhe respondia “*Nǐ hǎo, Nǐ hǎo*”. Os dois riam-se (NC. 26 de outubro, 2023).

Considero que me inseri num grupo que espelhava diariamente a afetividade, o carinho e o respeito entre todos os elementos pertencentes a esta sala.

Segundo Amado (2005, p. 80, citado por Silva, 2022), “o conceito de afetividade é polissémico. A consulta de dicionários aponta para sentimentos de apego e de ternura, relação de cuidado e de ajuda e, ainda, empatia, amizade, afeto, amor e carinho.” A afetividade do grupo para comigo estendeu-se durante o decorrer do estágio. Receberam-me diariamente com sorrisos *maravilhosos*, abraços *quentes* e

*aconchegantes*. Procuraram-me. Procuraram falar comigo. Confiaram e fizeram de mim, também, parte integrante do grupo. Da minha parte, fica a certeza de que dei o melhor de mim para estabelecer um vínculo com o grupo e, sobretudo dediquei-me, todos os dias, e com todos/as.

## 2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' ' |

## 2.1. Intenções para a ação

Considerando tudo o que foi abordado anteriormente, atento que uma abordagem pedagógica tem subjacente diversas intencionalidades. Assim, foi relevante fazer uma análise reflexiva a tudo o que envolve a prática. Observar as crianças, na sua individualidade, mas também como parte integrante de um grupo. Observar e identificar as suas potencialidades, as fragilidades e os seus interesses, caracterizando assim todo o contexto, porque escutar a criança, observar e construir um olhar que seja capaz de compreender o que fazem, como fazem e porque o fazem torna-se uma característica e, conseqüentemente, uma prática fundamental num/a educadora/a de infância. Uma prática fundamental implícita na intervenção pedagógica, uma prática que tem como base a prática pedagógica focada na valorização e no respeito da criança.

Desta forma e recorrendo à reflexão e à caracterização apresentadas anteriormente, defini as intenções que impulsionaram a minha prática pedagógica, bem como a forma como organizei a minha ação para com as crianças, as famílias e equipa educativa.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que “a ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (p. 5).

### 3.1.1. Para com as crianças

Para mim, das intencionalidades mais importantes na abordagem pedagógica, sobretudo na primeira infância, **é o afeto**. E foi com a afetividade como sustento das minhas intenções pedagógicas que dei início à minha prática. O conceito de afetividade envolve um conjunto de sentimentos de “apego e ternura, relação de cuidado e de ajuda, e, ainda, empatia, amizade, afeto, amor e carinho” (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009, p.77).

Desde o início da PPS I – em contexto de Creche e dando continuidade agora na PPS II que procurei **criar relações de proximidade, de confiança e de empatia com cada uma das crianças**. Procurei conhecê-las, escutá-las, observá-las e compreendê-las. Compreender o que fazem, como fazem e porque o fazem. Compreender os seus interesses e as suas necessidades. Procurei ter olhos para a escuta. Procurei, essencialmente, estar presente, criar um vínculo afetivo com elas, com base no afeto e na confiança, e com o intuito de lhes garantir segurança e estabilidade emocional:

*“Carolina, posso ir à mochila buscar o meu brinquedo?”*, perguntou-me o FD.

No instante a seguir, o FD agarrou-se a mim e disse-me:

- “*Não fui buscar*”.
- “*Porquê?*”, perguntei-lhe.
- “*Está lá fora a MJ, e a A. Elas vão ralar comigo*”, disse-me.
- “*Não vão nada FD. Vai lá*”, disse-lhe.
- “*Podés vir comigo?*”, perguntou-me
- “*Vamos lá, então*”.
- “*Vês, FD., ninguém ralhou contigo*”.
- “*Obrigada por teres ido comigo*”, disse-me.

“É bom quando confiam em nós e, sobretudo, quando a nossa presença lhes transmite segurança”. (NC. 10 de novembro, 2023).

Outra das intencionalidades que quis priorizar foi **colocar a criança no centro das decisões sobre a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento**. Intentei ter olhos para a escuta, o que me possibilitou compreender que as crianças, são e devem ser compreendidas como sujeitos ativos na construção da sua própria aprendizagem. Assim, ouvir os seus desejos, as suas opiniões e entender os seus interesses demarcou a minha prática, nomeadamente nas minhas planificações, tendo, sempre em consideração o que as crianças queriam. O que para elas lhes fazia sentido explorar e descobrir, porque “as coisas relativas às crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (Malaguzzi, 1999, p. 61).

No seguimento desta intencionalidade, tive como principal propósito **promover atividades centradas nos interesses e nos gostos das crianças**. Para que tal acontecesse, a minha observação ganhou aqui um papel ainda mais importante. Adotei uma postura *atenta* a todas as brincadeiras, explorações, interações, conversas e sugestões das crianças, tanto entre pares, como com o meio e com o adulto, para conseguir perceber os seus interesses, e desta forma, intervir. Ao longo da minha prática com este grupo, percebi o interesse geral por atividades ligadas à arte, mais propriamente, pelas pinturas e pelos desenhos, sendo estes solicitados pelas crianças em vários momentos do dia, de exploração livre.

Fui constatando que a alavanca da motivação da criança é a curiosidade, o desejo do conhecimento. Assim, ao planear as minhas atividades semanalmente, tive como intenção subjacente **incluir e promover a exploração livre e o brincar**, com vista à fruição das aprendizagens num ambiente seguro e sem pressas, pois que “a criança é protagonista ativa da sua aprendizagem, que é motivada pela sua curiosidade, pela vontade de explorar e pela alegria da sua auto-realização” (Ministério da Educação da Finlândia, p.14)

Ouvimos com alguma frequência frases como: “as crianças estão, unicamente, a brincar”, ou “as crianças só brincam”, ou até mesmo “é uma perda de tempo o tempo que as crianças passam a brincar”, mas não é, de todo, uma perda de tempo; perceber que o tempo que os adultos disponibilizam para que as crianças brinquem, é substancial para o seu desenvolvimento, assim como Ferland (2006) defende: “ao brincar, a criança progride nas diferentes esferas do seu desenvolvimento” (p.6). A nós, na qualidade de adulto-educador, cabe-nos a sapiência de cuidar e disponibilizar tempo para a criança brincar porque, durante este tempo, a criança vai tomar decisões, fazer escolhas. Vai recorrer ao imaginário e vai criar. Vai recorrer a situação reais e reproduzi-las. Vai explorar o mundo. Vai viver e vai desenvolver. Vai nos ensinar a ganhar consciência da urgência de brincar e ser ativo. Vai ser, aquilo que tem de ser, criança, e brincar é um direito inegável a qualquer uma delas, independentemente da cultura, do lugar e das circunstâncias onde vive. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) indicam que “o brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (p.9).

No que concerne à exploração livre, nomeadamente de técnicas e materiais, disponho neste tema a construção básica do processo educativo da criança. Nestas idades, a exploração que fazem do que as rodeia é feita através do corpo, uma vez que as crianças desta faixa etária ainda não dominam a comunicação oral, e esta ideia de explorar e experimentar permite à criança, também, desenvolver aquisições intelectuais.

“Seria um absurdo voltar ao dualismo cartesiano, em que a mente tem o primado, julgando assim poder dispensar o corpo, as emoções ou a tangibilidade da relação educativa, enquanto prática colaborativa e comunitária” (Tolentino Mendonça, 2020).

Assim, é essencial que o/a educador/a coloque à disposição da criança, diversos materiais, em situações distintas de forma a estimular a criatividade das crianças, e sobretudo, de forma que a criança explore, questione, desenvolva, teste e aperfeiçoe, porque as crianças “precisam de ter oportunidade de tocar, examinar e brincar com as coisas, para saberem como funcionam” (Williams et al., 2003, p.31).

Tive também como intenção **promover o respeito pela criança**. Esta é, nos dias de hoje, considerada cidadã de direitos específicos e não somente como objeto de socialização (Percy-Smith & Thomas, 2010, citados por Agostinho, 2010). Para mim, a educação é, simplesmente, a base de uma sociedade, e esta não é senão aquilo que a educação a faz ser. É, nos termos mais simples, o futuro. Um futuro, e por sua vez, uma sociedade composta por indivíduos, cidadãos, autónomos, responsáveis e capazes. Capazes de enfrentar problemas com flexibilidade e espírito inovador. Capazes de olhar para si, mas, sobretudo, para o outro. Este futuro que todos ansiamos começa nas crianças. A criança é parte integrante da sociedade, e temos que olhar para Educação

de Infância como uma etapa positiva e fundamental no desenvolvimento das várias capacidades da criança, e onde se começa a promover a autonomia individual, a integração social, e o respeito. O respeito por si, mas também pelo outro. E, mais uma vez, o/a educador/a é parte vital na aquisição destas competências.

Desta forma e com o intuito de responder e de ser a primeira a transmitir a importância do valor do respeito, na minha prática e abordagem, procurei respeitar a vontade da criança. No decorrer das atividades, e apesar de nem sempre serem planificadas com as crianças, estas eram incluídas na atividade se manifestassem interesse em fazê-lo, e nunca com a obrigatoriedade de o fazerem.

Na parte da tarde, para a hora do conto, trouxe-lhes a história “A nossa pele arco-íris”, de forma a desmistificar o tema do lápis “cor de pele”, muito usado pelo grupo:

“Gostavam de fazer um projeto sobre os tons de pele?”, perguntei.

- “Sim!”,

- “Simmmm”, foram dizendo em grupo.

- “Eu não quero!”, disse o MS.

- “Não queres? Tudo bem, não tem problema nenhum”, disse-lhe.

- “Pois, eu quero é ir brincar” (NC. 14 de novembro, 2023).

As atividades e as experiências são planeadas para e com as crianças. Para explorarem, para se divertirem, para aprenderem. *De que serve colocar a criança a fazer algo que não tem gosto, não tem prazer, não tem motivação?* Fazer por fazer não vai trazer benefícios. Não vai trazer aprendizagens. Não vai educar. Pelo contrário, pode causar angústia. Respeitar a criança é demonstrar consideração e importância pelo que sente e pelo que quer. Respeitar é educar. “As crianças não são o futuro porque algum dia vão ser adultos, mas sim porque a humanidade vai aproximar-se cada vez mais da criança, porque a infância é a imagem do futuro” (Milan Kundera).

### 2.1.2. Para com as famílias

Segundo Costa (citado por Mata & Pedro, 2021), “a comunicação positiva entre famílias e aqueles que são chamados a complementar a educação na escola é crucial. Todos sabemos, mas nem sempre se pratica e, conseqüentemente, aquilo que devia ser uma relação de saudável cooperação transforma-se num palco de conflitualidade. A boa notícia é que isto não é uma fatalidade. Só depende dos adultos envolvidos” (p.5).

Quando falamos em educação, é importante perceber que, por mais que sejamos poucos, a verdade é que “há coisas que só aprendemos na escola, e há coisas que só aprendemos fora da escola” (Costa, citado por Mata & Pedro, 2021, p.5), ou seja, ambos os contextos são essenciais para proporcionar o desenvolvimento da criança, promovendo novas aprendizagens, o bem-estar e a boa integração social da mesma. Assim, torna-se imprescindível que todos os intervenientes tenham consciência da necessidade de participarem e envolverem-se no propósito que é a educação.

A família, segundo Mata e Pedro (2021), corresponde a um conjunto de

“pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo. Vão, desse modo, desempenhar um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem, no relacionamento com os/as educadores/as, com as novas tarefas e com os novos colegas e amigos” (p.11).

Desta forma, consciente da importância que é o envolvimento parental um dos propósitos educativos, penso que conhecer as famílias e com elas, estabelecer uma boa relação, são condições indispensáveis para promover a sua participação no JI e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança. Assim, a primeira intenção que defini foi **promover uma relação de segurança e de confiança** com as famílias. Acredito que, na ótica das famílias, deixar uma criança pequena ao cuidado de outras pessoas, pode trazer momentos de angústia, que estão associados aos medos e dúvidas. Por essa razão, é fundamental que os pais confiem em todos os profissionais que estão, diariamente, com os seus filhos. Para isso, é fulcral estabelecer uma parceria de harmonia e boa comunicação entre ambas as partes com vista ao bem-estar da criança e em que são mobilizadas situações de desenvolvimento e aprendizagens.

Posso confidenciar que fui bastante bem recebida pelos pais, pelos que já me esperavam neste compromisso, e por todos os outros que me conheceram no dia em que nos juntámos. Acredito ter transmitido aquilo que sou e o que a educação representa para mim. Senti que conquistei a confiança de cada um deles, o que me levou a promover uma relação de segurança e de confiança com as famílias (Reflexão n. 0.1 – semana de 02 de outubro a 06 de outubro).

“*Carolina, posso pedir-lhe um favor?*”, perguntou-me uma mãe.  
- “*Claro que sim, mãe, diga*”.

- “Hoje é o dia da ML tirar fotografias, e gostava que a MA tirasse uma fotografia com a irmã. Acha que consegue falar com a professora? E se for possível, pode trocar a roupa da MA?”.

- “Sim, não se preocupe mãe, depois dou-lhe notícias”, disse-lhe.

- “Muito obrigada, Carolina. É mesmo bom tê-la na sala”. (NC. 07 de novembro, 2023)

Para Corsino (2005, p. 212), “é fundamental a interação entre a escola, a família e a comunidade, não cabendo a substituição de uma pela outra”.

Outra intenção que vai ao encontro de um dos princípios apresentados na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*, da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011) e que salienta a importância de “promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa” passa por, efetivamente, **promover a participação das famílias**, integrando-as nas atividades realizadas com as crianças. Macedo (1994, p.199) destaca que “com a participação da família no processo de ensino aprendizagem, a criança ganha confiança vendo que todos se interessam por ela, e também porque você [educador/a] passa a conhecer quais são as dificuldades e quais os conhecimentos da criança”, o que nos leva, mais uma vez, a perceber que a participação das famílias nas atividades do JI transmite à criança uma maior segurança que, futuramente, a torna mais disponível para a aquisição de novas aprendizagens.

Durante a PPSII e considerando a importância da presença e participação das famílias no contexto escolar, senti uma preocupação permanente em informar as famílias sobre a minha prática em sala. O que pretendia fazer, como o iria fazer, mas também procurei envolver as famílias, havendo algumas situações em que participaram. Durante as atividades, senti o dever de ir tirando fotografias dos vários momentos para, posteriormente, partilhar com os pais, aproximando-os da prática e com o intuito de os próprios se sentirem presentes na educação dos filhos.

É de salientar que, desde o início e no decorrer de todas as planificações, a educadora apresentou-me aos pais e colocou-me à vontade no que à relação com as famílias diz respeito, permitindo que, também eu, criasse uma relação de proximidade com os pais, levando-os a participarem na minha prática.

### 2.1.3. Para com a equipa educativa

No que concerne à equipa educativa, considero que esta deve funcionar em parceria tendo como princípio concretizar as intenções com as crianças. Assim, foi, desde o início da PPSII uma preocupação minha estabelecer uma *boa* relação com a

equipa educativa, tendo como base o respeito. Desta forma, uma das intenções que defini foi **promover uma relação de respeito e de proximidade baseada na cooperação e através da comunicação**. Acredito que o respeito pelo outro, é talvez, o mais importante de todos os princípios da humanidade. O respeito está na base das relações; é importante entender que numa equipa é natural que as opiniões, as ideias, e até os ideais, não sejam os mesmos, mas como indivíduos livres e iguais em dignidade e direitos, não podemos permitir que a escassez de ética, tolerância e respeito seja à frente do diálogo e da comunicação. Para tal, acreditei e pretendi comunicar e incluir a equipa da sala em todas as minhas práticas pedagógicas, sendo que, apesar, das planificações serem realizadas por mim, tiveram sempre em conta a opinião das educadoras e da auxiliar, tendo sido adaptadas sempre que necessário, respeitando também a abordagem pedagógica da mesma. No decorrer das atividades, ambas as educadoras estiveram sempre presentes de forma ativa.

Assim, durante toda a prática, pretendi ter uma atitude *disponível, dedicada e humilde*, aceitando sugestões à minha prática pedagógica. Nunca desconsiderei como me viam e pretendi, sempre, pedir opinião de quem já tem experiência, e que me pode ensinar a ser melhor. Por mais que nos dediquemos à nossa prática e em sabermos sempre mais, não estamos sempre certos/as, não sabemos sempre tudo. Observar, comunicar, partilhar é importante e leva-nos a descobertas fantásticas. Leva-nos a aprender com os outros.

Considero que uma equipa que trabalha em harmonia e em que existe um envolvimento comum que tem como objetivo principal da sua prática o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, assim como o seu bem-estar, é imperativo e preciso, e, para que isso aconteça, “os adultos devem apelar a um conjunto comum de princípios e estratégias” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 130), em que a cooperação e a *boa* comunicação são imprescindíveis e indissociáveis. Como tal, a minha intenção foi **promover um bom ambiente e um trabalho em parceria com toda a equipa educativa**.

Segundo Hohmann e Weikart (2011), o trabalho em equipa é vantajoso, na medida em que “no seu melhor, o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e respeito mútuo” (p.130). Mas, para que tal possa acontecer, a comunicação é necessária, uma vez que esta, na sua essência, é a base do colocar em comum e é através dela que conseguimos partilhar. Partilhar ideias, opiniões, estratégias. É através dela que conseguimos resolver conflitos e melhorar as nossas práticas. “Se existirem boas relações interpessoais, estas determinam uma melhor saúde e bem-estar do individuo e aumentam a sua capacidade de envolvimento no trabalho” (Vaz Serra, 1999, p. 495).

### **3.2. Processo de intervenção em Jardim de Infância**

Para descrever a intervenção em Jardim de Infância, tive de conhecer o grupo, o seu tempo e as suas rotinas para, posteriormente, explicitar a minha ação na PPS II. Para a intervenção considerei as minhas intenções que foram fruto de observações diretas e uma análise reflexiva. Como afirma Parente (2012), “a observação cuidada das crianças permite revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros, etc.” (p.6).

Primeiramente, conhecer o grupo, como grupo, mas conhecer cada uma das crianças, respeitando a sua individualidade foi, para mim, fundamental e indispensável para a minha intervenção. Conhecer as suas características. Os seus interesses e até as suas fragilidades. Conhecê-las individualmente, mas como parte integrante do grupo. Simplesmente conhecê-las. As crianças são singulares, não só na sua construção biológica, mas também na expressão dos seus comportamentos, como tal envolvi-me e legitimei as particularidades de cada uma delas, do grupo, e mobilizei conhecimentos sobre o desenvolvimento nesta faixa etária específica, com o propósito de dar a resposta mais adequada a cada situação, uma vez que tal como refere Laevers (2004), “o conceito de envolvimento refere-se a uma dimensão da atividade humana.” (p. 59).

O meu propósito, desde o início, ligou-se ao envolvimento, aos laços afetivos. Às experiências. Às vivências. Dou valor ao sentir, o que me leva a acreditar que as aprendizagens auferem significado, quando são verdadeiramente sentidas. É assim importante dar sentido ao que faz sentido, fazendo das experiências, memórias. Memórias estas que, através das experiências permitam, à criança, perante uma situação, ter uma variedade de conhecimentos e habilidades que possa recorrer para dar uma resposta mais adequada a cada situação por elas vivenciadas. Assim, foi importante ter oportunidade de colocar o sentir, o interesse e o gosto pelo que se está a fazer, como base da minha intervenção e, conseqüentemente como base das aprendizagens.

Desde o primeiro dia que senti, da parte da instituição e, principalmente, da equipa educativa, o cuidado e a flexibilidade de me permitir ser e fazer o que para mim me faz sentido. Permitiram-me agir consoante os meus princípios pedagógicos, o que demonstrou respeito pelo meu trabalho, na qualidade de estagiária, e que me conferiu liberdade e autonomia na ação. Perante esta demonstração de respeito, respondi sempre com os mesmos valores. Adotei, como já referi, uma postura de respeito pelo que já era feito em sala, mas também uma postura de observação, considerando em todas as minhas planificações a equipa educativa. Para além das observações, que

foram realizadas ao longo da intervenção, as reflexões semanais, permitiram-me aprofundar novos conhecimentos e princípios sobre determinadas dimensões da ação pedagógica. Dimensões essas que fizeram parte do meu dia-a-dia, e que o hábito de refletir sobre elas aferiu, em mim, a importância de pensar e investigar para uma prática consistente e construída através do conhecimento fundamentado.

É importante salientar que o tempo e a rotina são fatores importantes, pelo que tive de me adaptar e ajustar à estruturação dos tempos neste contexto. A equipa educativa acolheu-me nos seus tempos, interiorizando-me nas suas rotinas.

Posteriormente, quando já conhecia bem o grupo no seu todo e as crianças na sua individualidade, bem como as suas rotinas, quando o grupo já me encarava como um adulto de referência fui-me responsabilizando pelos vários momentos do dia: no acolhimento, recebendo as crianças, falando com os pais; nos momentos de refeição, de higiene, nas atividades, e na resolução dos conflitos. Esta responsabilização integrou-me e, conseqüentemente, levou-me, com o apoio da educadora cooperante, a começar a dinamizar as minhas próprias atividades, respeitando, sempre, os tempos e as rotinas do grupo.

Confiro na rotina a sua importância para as crianças, como uma forma de, desde cedo, lhes oferecer a liberdade e a autonomia para tomarem as suas próprias decisões, uma vez que é através da rotina que a criança começa a ganhar a perceção do tempo, e, assim, fazer uma gestão do mesmo, ganhando progressivamente cada vez mais autonomia; ainda que estruturada, é essencial que esta seja, também, reflexiva. É necessário sentir as necessidades do grupo, porque nem todos os dias são iguais, e é possível que as necessidades exijam uma flexibilidade da rotina, tornando-se assim dias diferentes. Ao longo do estágio, protagonizei alguns dias diferentes que levaram à variação da rotina, nomeadamente os dias festivos.

No decorrer da minha intervenção da PPSII, procurei que a participação ativa da criança no processo da sua aprendizagem estivesse no centro da minha ação, respeitando as suas necessidades, os seus interesses e o seu tempo, resultando, sempre, em atividades sustentadas nas motivações próprias da criança, o que permitiu que a criança se mantivesse interessada naquilo que estava a realizar por um período mais longo. Assim, todas as atividades foram planificadas com e para as crianças, tendo sempre por base as áreas de conteúdo expressas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016). Procurei, também, ter presente na minha intervenção o pensamento de que, se a criança estiver interessada, é muito mais provável que consiga aprender algo de novo. Como afirma Laevers (2004), “se desejamos um nível de aprendizagem profundo, é necessário que haja envolvimento” (p.60).

Ao falar do meu processo de intervenção, é importante salientar que tive como principal objetivo oferecer à criança um leque variado de experiências para que pudessem ganhar uma autonomia crescente na tomada de decisões e na participação; neste sentido, recorri a atividades variadas, sempre com a opinião das crianças, utilizando vários materiais e usando diferentes técnicas. Ao longo da PPS II apostei, também, tanto na exposição dos trabalhos das crianças, como na exposição dos recursos utilizados nas atividades. Para este efeito, solicitei, muitas vezes, ajuda às crianças para o fazer.

Tentei sempre manter as famílias presentes nas atividades realizadas, tendo todo o cuidado, com a ajuda da educadora cooperante, de no fim de cada atividade, enviar um conjunto de fotografias que ilustravam o que era feito em sala. Desta forma, e tendo como base o respeito mútuo, também as famílias, partilharam um *feedback* muito positivo das atividades realizadas em grupo.

Em suma e ao refletir sobre o meu processo interventivo, é importante referir que, acima de tudo, procurei estar *atenta* a cada detalhe da individualidade que constitui o grupo e acompanhá-los em todo o processo do seu desenvolvimento. Procurei responder às suas necessidades, pensando em formas de pôr em prática os seus interesses e curiosidades. Procurei, ajudar as crianças a “participar no seu mundo e contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico” (Portugal, 2008, p. 33). Procurei, sobretudo, cumprir com o que para mim é mais importante na educação: estar presente nas conquistas e nas aprendizagens de cada um, com muito respeito e afeto. Procurei ser eu, tanto com o grupo, como com a equipa educativa.

Assim, refletindo sobre a minha prática, no decorrer da PPS II, considero ter correspondido positivamente às necessidades do grupo, assegurando uma relação pedagógica baseada na afetividade, onde priorizei o bem-estar das crianças.

No próximo capítulo deste relatório, irei apresentar a investigação realizada em Jardim de Infância – **“Será a afetividade a base de uma relação pedagógica de qualidade em contexto de Jardim de Infância?”**

### 3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

### 3.1. Identificação e fundamentação da problemática

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

Tenho, para mim, na forma como olho a educação, a concepção de que tão importante são as metodologias de trabalho utilizadas, como o espaço que o afeto ocupa na construção do conhecimento de uma criança. Tenho, também, em mim, como característica pessoal a afetividade, como parte integrante na relação com o outro, e desde o meu primeiro contacto com este grupo de crianças, que foi claramente notória, a importância que a afetividade assumiu na minha relação com o mesmo. A verdade é que, para educar uma criança, é necessário integrar o cuidado no processo das aprendizagens. *Cuidar* e *educar* são dois elementos, indissociáveis; segundo Parreira e Correia (2022), Cldwell fundiu os termos de *educar* e *cuidar* que originou o conceito *Educare*, em português *Educuidar*; este deve estar presente em qualquer que seja a prática pedagógica e que compreende a compreensão, o cuidado, o amor, os afetos; para tal, é necessário escutar e compreender as crianças.

Assim e após permanecer na sala durante algum tempo, senti que esta importância que encontro na afetividade, aproximou-me de cada uma das crianças, e ajudou-me a construir, com elas, uma relação baseada na segurança. Dediquei-me a elas sempre com o desígnio de estabelecer uma boa relação. Acreditei (acredito) que só criando laços afetivos, criando uma boa relação, empatia, conseguiria conhecê-las verdadeiramente, recebendo o que efetivamente importa, a sua confiança. Dediquei-me nas brincadeiras, na hora das refeições, na higiene, na hora das atividades. Dediquei-me a recebê-las. Dediquei-me a estar. A estar com afeto. Acredito que a dedicação que lhes damos e a forte relação afetiva que se cria nos momentos diários permitiu-me conhecê-las e harmonizar a minha ação aos seus interesses e necessidades.

Ao longo do tempo, fui-me apercebendo de que para além de mim, também o grupo era bastante afetuoso - entre pares, comigo e com a equipa educativa.

Com efeito, no decorrer da prática, foi evidente que a construção das relações pedagógicas de carácter afetivo promoveu o respeito e a confiança, e tornou-se um elemento estruturante no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Estávamos no tapete, na hora do conto, aquando reparo que o VF estava com um ar triste (o que não era normal).

- “VF, *está tudo bem?*”, perguntei-lhe.

O VF, olhou para mim e começou a chorar.

- “Oh, VF, chega aqui ao pé da Carolina”, disse-lhe.

Assim que chegou ao pé de mim, peguei-o ao colo e dei-lhe um beijinho

“O que é que se passa?”, perguntei.

- “Tenho saudades da minha mãe e do meu pai”, disse-me.

Continuei a dar-lhe colo e a dar-lhe beijinhos, enquanto o tentava acalmar e reconfortar.

O VF. acalmou-se, parou de chorar e quis voltar para o tapete para ouvir a história (NC. 04 de dezembro, 2023).

Decidi correlacionar a presença da afetividade com a construção de uma relação pedagógica *forte* e consistente.

A problemática que defini prende-se com uma dimensão que reconheço como sendo essencial e pertinente na educação - **“Será a afetividade a base de uma relação pedagógica de qualidade em contexto de Jardim de Infância?”**

Para tal, defini as seguintes **questões de investigação**: **i) É possível educar sem estabelecer laços afetivos?**; **ii) A afetividade na relação pedagógica impede o respeito pelo adulto e o cumprimento de regras por parte das crianças?**; **iii) Será a afetividade a base de uma relação pedagógica de qualidade em contexto de Jardim de Infância?**, bem como alguns **objetivos**: **i) Analisar a pertinência da criação de laços afetivos no ato de educar;** **ii) Conhecer e analisar as conceções da equipa educativa sobre a afetividade na relação pedagógica;** **iii) Analisar o impacto de uma relação pedagógica de qualidade na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.**

Com o propósito de ver respondidas estas questões, foi primordial realizar uma revisão de literatura sobre o tema e que se apresenta de seguida.

### **3.2. Revisão da literatura**

Neste subcapítulo, apresentar-se-á uma revisão de literatura a partir do conceito de afeto e de afetividade, seguido da pertinência da relação pedagógica e da importância da afetividade nesta mesma relação, o papel do/a educador/a na relação pedagógica, e, por fim, discute-se o conceito de educar através do afeto.

“Depressa viram que os meninos trabalhavam muito melhor quando se sentiam amados e que o afeto era a única forma de comunicar com eles”.

(Isabel Allende, in “A Casa dos Espíritos”)

### 3.2.1. O afeto e a afetividade

Tendo como tema do presente relatório - a afetividade, torna-se imprescindível começar por apresentar uma definição do conceito.

Tal como refere Abbagnano (2000, citado por Sousa, 2013, p.5), “afeto, do latim *affectus*, designa o conjunto de atos ou de atitudes como a bondade, a benevolência, a inclinação, a devoção, a proteção, o apego, a gratidão, a ternura, etc., que no seu todo podem ser caracterizados como a situação em que a pessoa “preocupa-se com” ou “cuida de” outra pessoa em que esta responde, positivamente, aos cuidados ou à preocupação de que foi objeto”. De acordo com o *dicionário Priberan*, afeto é sinónimo de “sentimento, amizade, amor, dedicação, simpatia e entrega”, e constitui o “elemento básico da afetividade” (Sousa, 2013, p.5).

No que diz respeito à afetividade e consultando vários dicionários, encontram-se noções que apontam para sentimentos de ternura, apego, relação de cuidados, ajuda, empatia, amizade, amor, carinho e afeto, ou seja, a afetividade mais não é do que o conjunto de todas as emoções e sentimentos que a pessoa tem a capacidade de experimentar ao longo da vida.

É de salientar que a relação afetiva se caracteriza por um processo constante e bilateral, em que a afetividade assume um papel essencial no desenvolvimento humano, em que se determina os interesses e as necessidades individuais da criança, e onde “cada pessoa afeta e é afetada pelo outro, de um modo diferente” (Cacheffo & Garms, 2015, p. 21). A afetividade é um elemento inerente ao desenvolvimento humano, corresponsável pela aprendizagem e que constitui uma das habilidades que os profissionais de Educação Infantil precisam utilizar para elaboração das propostas pedagógicas, no planeamento das atividades e na mediação das relações entre professora-criança, entre criança-criança e entre as crianças e os objetos de conhecimento. Dessa forma, a dimensão afetiva é inerente à função primordial das creches e pré-escolas, cuidar e educar (Cacheffo & Garms, 2015, p. 25).

De acordo com Bowlby (1973/1984, citado por Graça, 2019),

o relacionamento da criança com o adulto é estabelecido através de um conjunto de sinais inatos do bebê, que pedem proximidade. Assim, com o passar do tempo, um verdadeiro vínculo afetivo se desenvolve, assegurando as capacidades cognitivas e emocionais da criança, assim como pela solidez dos comportamentos de cuidado, pela sensibilidade e responsabilidade dos cuidadores. Por isso, um dos indicadores básicos da Teoria do Apego é de que as primeiras relações de apego, estabelecidas na infância, afetam o estilo de apego do indivíduo ao longo de sua vida (Bowlby, 1989).

Ainda segundo Bowlby (1989), a criança vincula-se de uma forma instintiva a quem cuida dela. Em suma, a afetividade constitui o impulso princípio da vida. Está subjacente a toda a ação e condiciona todo o comportamento humano.

### 3.2.2. A importância da afetividade na relação pedagógica

Depois de ter definido os conceitos de *afeto* e *afetividade*, é importante referir que durante a minha prática pedagógica, tive a consciência de que o adulto deve ser para as crianças um modelo de empatia e que é através do carinho que as aprendizagens das crianças começam. “Além do afeto, o carinho guarda em si outro poderoso “ingrediente”: o respeito pela criança. Que idealmente deveria ser condição de qualquer relação pai-filho ou educador-criança” (Martins, 2021, p. 42). Neste sentido, “a criança tem de encontrar relações afetivas e segurança que lhes permitam atingir a sua autonomia” (Gomez, Mir & Serrats, 1993, p. 57), e a verdade é que “é no espaço escolar que a convivência, a cooperação e a troca de afetos nos tornam mais humanos. É preciso que a escola possibilite uma educação que tenha como base uma visão holística; porém, respeitando cada pessoa na sua individualidade” (Oliveira, 2010, p.34) porque, como refere Sawaya (2009), o desenvolvimento humano dá-se por meio das interações sociais, assim como a afetividade é decisiva para o mesmo.

Para Brazelton e Greenspan (2009, Citado por Lopes, 2014), “a construção de interações afetivas entre o/a educador/a e a criança permite o desenvolvimento intelectual e social da criança, estimulando a empatia, a confiança e a solidariedade, possibilitando também que o processo educativo decorra com um grande envolvimento, por parte de todos os intervenientes, proporcionando segurança e confiança” (p.20).

De facto, abordar a relação pedagógica remete-nos para a compreensão do seu significado e, conseqüentemente, do sentido que a própria relação confere. A palavra relação tem como sinónimo, ligação, afinidade, conexão, vínculo e está intimamente relacionada com o conceito de afetividade. Já a palavra pedagógica, de origem grega “paidagogikós”, diz respeito à pedagogia, ou seja, “(...) teoria da ciência, da educação e do ensino; profissão ou prática de ensinar” (Ferreira, 1999, p.1523).

Para Postic (1990, p.12, citado por Ranghetti, 2013), a relação pedagógica é “o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos (...), relações essas que possuem cognitivas e afetivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história”.

Por sua vez, Estrela (2002) diz-nos que a relação pedagógica, no seu sentido mais restrito, é o “contato interpessoal” que se estabelece, num espaço e num tempo delimitados, no decurso do “ato pedagógico”, entre educador e criança e vice-versa.

Para Bento (1998), “a relação entre o educador e o educando é um dos pilares do pensamento do ato pedagógico”.

As relações constroem-se através de momentos e de condições criadas pelo educador, consolidadas por meio da afetividade, fomentando atitudes de respeito mútuo, diálogo, confiança, cumplicidade, segurança e reciprocidade, proporcionando bem-estar a todos os envolvidos. “Construir conhecimento significa construir-se com ele” (Rojas, 1998, p.76), o que significa que a relação pedagógica faz emergir o desenvolvimento e a aprendizagem em parceria, fazendo do educador um facilitador que compreende a descoberta e a evolução da criança, e que possibilita a compreensão do conhecimento através da partilha, porque “é nas relações sociais, introduzidas pelo ato educativo, que o indivíduo – criança – adolescente ou adulto – se descobre, evolui e se estrutura” (Postic 1996, p.92, citado por Ranghetti, 2013).

Nesta perspectiva, importa privilegiar a qualidade das interações, imprescindível para que se estabeleça uma relação pedagógica que promova a aprendizagem, sendo fundamental colocar a realidade da criança como ponto de partida para propiciar essa mesma aprendizagem. Assim, o/a educador/a precisa

conhecer o aluno, respeitar as diferenças individuais, acreditar na capacidade de cada um e propiciar um ambiente estimulador para o desenvolvimento da totalidade dos mesmos, conhecer com profundidade o objeto (conteúdo) com o qual irá trabalhar e conhecer-se como pessoa (totalidade). Conhecer o aluno e acreditar em suas capacidades, possibilitar o seu desenvolvimento em seus aspectos afetivo, cognitivo, social e intelectual (Ranghetti, 2013, p.6).

O/A educador/a assume, assim, uma responsabilidade alargada nos planos cognitivo, moral e afetivo, adquirindo um papel de comprometimento na construção do indivíduo, da sociedade e do porvir (Amado et. al., 2009), expressando comportamentos e atitudes que revelam os seus valores cívicos, éticos e morais de respeito e de reconhecimento pelo outro (Sêco 1997, citado por Amado et. al., 2009). Ainda segundo Amado et. al. (2009), a materialização de contextos afetivos torna-se essencial e imprescindível para a concretização do processo de aquisição de conhecimentos. Deste modo e como afirmam Ferreira e Ribeiro (2019), na relação pedagógica educador-criança, é fundamental que exista afetividade, uma vez que as aprendizagens decorrem no coração das relações sociais. Afirmam ainda que as aprendizagens ocorrem por meio de elogios que encorajam, verificam e validam a ação da criança, oferecendo-lhe sensações positivas de conforto e confiança.

Torna-se, portanto, imprescindível criar um laço afetivo, de proximidade, reconhecimento e respeito pela criança, privilegiando a escuta e o diálogo, uma vez que esta “deseja ser amada, aceite, acolhida e ouvida” (Krueger, 2003, p.1).

Em síntese, estabelecer relações é viver a inerente afetividade, e viver uma relação pedagógica é primar “pela afetividade nas inter-relações (...)” o que requer “do professor conhecimento de si mesmo para conhecer o outro, abertura, humildade, consideração, espera, pois o aluno é um ser em processo de constituição de si, e, portanto, parceiro do professor na construção e reconstrução do conhecimento. A prática interdisciplinar privilegia esse espaço para a liberdade de construção do sujeito. Um espaço de encontro em que o diálogo, o rigor e a afetividade coexistem” (Ranghetti, 2013).

As práticas educativas, quando se alicerçam numa relação pedagógica que tem como base a afetividade, o prazer, a confiança e a alegria, tornam-se propulsores das aprendizagens.

### 3.2.3. O papel do/a educador/a na relação pedagógica

Segundo Saltini (2008, p. 98) o/a educador/a tem um importante papel para o desenvolvimento holístico da criança, referindo que “o educador sensível é aquele que questiona as suas ações baseando-se na abordagem que a criança faz da realidade, verbalizando com as suas capacidades estruturais, funcionais e afetivas”.

A relação exercida entre o educador e a criança depende essencialmente da criação de vínculos afetivos de qualidade que conduzem a todo o processo de ensino/aprendizagem. É através destas relações que se constroem, que o educador se torna capaz de “encorajar os seus alunos a desenvolverem-se como cidadãos capazes e conscientes das suas capacidades, num clima de empatia e estima” (Silva & Navarro, 2012), assumindo um compromisso, com ele, mas sobretudo com as crianças: proporcionar-lhes liberdade intelectual com vista ao progresso social.

Post e Hohmann (2007) consideram 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); assim, o/a educador/a deve ter em consideração a importância da sua prática no desenvolvimento de cada criança, não se limitando ao cumprimento do currículo, mas sim construir um ambiente *seguro* que prioriza a troca de experiências, considerando a criança como sujeito interativo e ativo no processo da construção do seu conhecimento. Posto isto, é inequívoco que educar com afeto é tanto ou mais importante que educar com os melhores meios e recursos pedagógicos. Educar com afeto permite criar na

criança as bases fundamentais para a construção do seu futuro, dado que a criança consegue construir uma afirmação positiva enquanto pessoa.

É imprescindível que o/a educador/a, assuma um papel baseado no compromisso - compromisso com o que se faz e para quem se faz, e que procure, diariamente, estimular o desenvolvimento pessoal e o da criança, apresentando uma postura com base em algumas características fundamentais: a afetividade, o respeito mútuo e a empatia. Estas competências interpessoais permitem que a criança estabeleça condições de aprendizagem efetivas, e que fomentem a cumplicidade e a reciprocidade. Ferreira e Acioly-Régner (2010) referem que o/a educador/a se constitui como potencializador do desenvolvimento da criança, e sendo este encarado pela criança como um modelo a seguir, é importante que este aja em conformidade, transmitindo os verdadeiros valores da empatia e da democracia, reconhecendo, em simultâneo, as capacidades da criança, e proporcionando-lhes novas oportunidades de aprendizagem que, conseqüentemente, permitam “desenvolver a sua autonomia, a capacidade de tomada de atitudes cooperativas, a solidariedade e a democratização das oportunidades” (Ranghetti, 2013).

Ranghetti, (2013, citado por Tavares, 2023), conclui ainda que “o/a educador/a deve assumir uma postura humilde, na medida em que se sente predisposto/a a mostrar-se na sua totalidade; em participar e observar; em aceitar as suas incorreções e imperfeições; em trocar experiências e aprender também com as crianças; demonstrar abertura na sua comunicação e escuta e primar pelo diálogo e pelos gestos afetivos”.

Face ao explicitado, importa referenciar que, em qualquer circunstância e, segundo Cunha (2008), o principal caminho para conquistar a atenção da criança é o afeto e, segundo Ferreira e Ribeiro (2019), na relação pedagógica, é fundamental a existência de afetividade, uma vez que a aquisição de novas aprendizagens ocorre por meio das relações. Assim, neste sentido, o afeto torna-se um meio facilitador da educação, dado que “(...) o que vai dar qualidade ou modificar a qualidade do aprendizado é o afeto” (Cunha 2008, p.67). Ferreira e Ribeiro (2019, citados por Tavares, 2023) afirmam ainda “que as aprendizagens ocorrem por meio de elogios que encorajam, verificam e validam a ação da criança emprestando-lhe sensações de confronto e confiança” (p.38).

#### 3.2.4. Educar através do afeto

“*Vais estragá-lo com mimos!*” Em algum momento das nossas vidas já ouvimos esta afirmação, mas a verdade é que as crianças devem sentir-se amadas, e acarinhadas, porque assim é que constroem bases que lhes permitam crescer felizes, seguras e realizadas, pois que “a afetividade desempenha o papel de elemento facilitador do processo de ensino-aprendizagem” (Magalhães 2011).

Os afetos e o amor são necessidades básicas para todos nós, nomeadamente para as crianças. É na relação precoce que se estabelece entre o bebé e os cuidadores que se encontram as bases para um saudável desenvolvimento cognitivo, assim como para as competências pessoais e socio emocionais da criança. Deste modo, “a relação afetiva criada entre todos estes indivíduos, adquire contornos de relevo, tanto na formação das bases da personalidade da criança, como no estilo de relações que a mesma escolhe assumir ao longo da sua vida” (Magalhães, 2011, citado por Tavares, 2023, p.36).

Neste sentido, não devemos associar o afeto, o mimo, o carinho à limitação da autonomia, ou mesmo à ausência de regras. “As crianças reconhecem e cumprem regras; porém, a tentativa de as testarem e de a elas se sobreporem, está muito presente no quotidiano das interações” (Machado & Simões, 2015, p. 202), contudo a resposta do educador deve romper os modelos extremos do autoritarismo e da permissividade, salvaguardando, sempre, o respeito pela criança, equilibrando dois conceitos na sua ação: a firmeza e o carinho. “Muitos pais e educadores cresceram a acreditar que firmeza é igual a punição, sermões ou qualquer outra forma de castigo. Nada disso. Quando combinada com o carinho, a firmeza significa respeito pela criança, por si própria/o e pela situação. As crianças fazem melhor quando se sentem melhor” (Jane Nelsen, citado por Martins, 2021).

Martins (2021) afirma que “a firmeza não vive sem o carinho. (...) Uma coisa precisa da outra para resultar. Complementam-se. Firmeza sem carinho resvala inevitavelmente em autoritarismo. Carinho sem firmeza é sinónimo de permissividade” (p.43),

Ao longo da PPSI e da PPSII, foram várias as situações que senti que as crianças nos testam. Testam para saber até onde podem ir. Testam para contornar as regras. Testam porque simplesmente faz parte do seu desenvolvimento. Nestes momentos, soube que tinha de estabelecer regras e limites de uma forma mais efetiva. Todas as crianças precisam de regras, limites e rotinas, para que se sintam seguras, para que saibam até onde podem ir e quais os limites que não devem ultrapassar, no entanto é fundamental conjugar esta firmeza com algo essencial: o carinho, porque a verdade é que “toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que as rodeiam” (Brazelton & Greenspan 2009, p.188). Com base nisto, nunca deixei de defender uma posição de afetividade mesmo em momentos de maior assertividade. Aprendi que juntamente com a ideia de firmeza e de carinho ao mesmo tempo, é importante corrigir depois de (re)conectar. Somos reativos perante o “mau” comportamento. Procuramos corrigir de imediato, e por entre um conjunto de métodos, escolhemos aquele que consideramos mais adequado

à situação, no entanto as crianças não são todas iguais. Não reagem todas da mesma forma. Não aprendem todas da mesma maneira. Torna-se assim, imprescindível “perceber que não adianta corrigir comportamentos quando a criança está irritada ou zangada. Não adianta corrigir sem (re)conectar primeiro” (Martins 2021, p.44). Neste sentido, importa também mencionar que “muitas das situações que requerem disciplina são oportunidades de ensinar a criança a compreender e a preocupar-se com os sentimentos dos outros” (Brazelton & Sparrow, 2007, p.37), ou seja, mesmo em momentos críticos é necessário manter a disciplina através do carinho, do afeto, da compreensão, do estímulo e do respeito.

De acordo com Moran (2012) “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” (p. 1). Por este motivo, mostrei-me constantemente disponível e compreensiva na resposta às necessidades de cada criança. Do grupo. Vi no incentivo e no estímulo uma forma de mudar comportamentos, uma vez que “o estímulo é a forma mais eficaz de mudar o comportamento. Uma criança estimulada não se porta mal” (Jane Nelsen, citada por Martins, 2021). Neste contexto, devo especificar que a minha prática foi sempre orientada pela “importância de assegurar, quer a satisfação de necessidades sócio emocionais (amor, segurança, reconhecimento), quer cognitivas (desafio intelectual, satisfação da curiosidade, procura de valores)” (Portugal, 2008, p. 45)

Em suma, a afetividade é a base *de uma relação pedagógica de qualidade*, porque 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 as outras crianças e com os adultos” (Brazelton & Greenspan, 2009, p. 29).

### **3.3. Roteiro metodológico e ético**

Considerarei imprescindível construir um referencial metodológico de forma a entender as singularidades do contexto do estudo realizado, pois “para tal, é crucial saber tanto o que “olhar” como “escutar”, mantendo uma postura cuidadosa e atenciosa para com a criança, no sentido de se conseguir interpretar o que não está escrito e o que por vezes não é dito” (Louro, 2013) ou seja, é necessário ter olhos para a escuta e ver na criança o alicerce de uma prática que tem como valor estrutural a participação ativa e necessária da criança. Partindo desta linha de pensamento e refletindo sobre a premissa de que as necessidades e os interesses da criança interessam e que o vínculo

que se cria com cada uma é fundamental para o seu desenvolvimento, tenho na afetividade o sustento das minhas intenções pedagógicas, e foi através deste princípio que estabeleci o fio condutor para esta investigação.

Assim, atentando a esta importância da relação de afetividade entre adulto-criança e antes de dar início à realização da presente investigação – “**Será a afetividade a base de uma relação pedagógica de qualidade em contexto de Jardim de Infância?**”, foi necessário, eleger o método, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados a mobilizar, de forma a dar resposta às questões que pretendia ver respondidas: **i) É possível educar sem estabelecer laços afetivos?**; **ii) A afetividade na relação pedagógica impede o respeito pelo adulto e o cumprimento de regras por parte das crianças?**; **iii) Será a afetividade a base de uma relação pedagógica de qualidade em contexto de Jardim de Infância?**. No sentido de poder responder a estas questões, defini os seguintes **objetivos de investigação**: **i) Analisar a pertinência da criação de laços afetivos no ato de educar;** **ii) Conhecer e analisar as conceções da equipa educativa sobre a afetividade na relação pedagógica;** **iii) Analisar o impacto de uma relação pedagógica de qualidade na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.**

Com o objetivo de dar início à investigação, foi essencial conhecer e compreender a realidade do contexto para, seguidamente, orientar a investigação. Para tal, adotei uma postura de observação, que decorreu no seu ambiente natural, baseada em processos de análise e interpretação de dados.

Optei por uma investigação suportada no **método de estudo de caso**, por permitir ser de carácter descritivo e intensivo direccionado para o estudo de fenómenos sociais complexos (Yin,1993; Stake,1999; Rodríguez et al., 1999, citados por Meirinhos & Osório, 2010), que se refere a “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2005, p. 32), ou seja, “o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (Yin, 2005, p.21).

Assim, o estudo de caso pode variar segundo as suas características; no entanto, tendo em conta a questão individual da minha investigação, o estudo de caso apresenta-se aqui com um carácter descritivo, de forma a construir uma descrição aprofundada e significativa do fenómeno em estudo (Yazan & Vasconcelos, 2016).

Yin (2003) indica-nos as diversas possibilidades de utilização de diversas fontes de evidências, nomeadamente: documentação; registos em arquivos; entrevistas; observações diretas; observação participante e artefactos físicos.

No que diz respeito à natureza do estudo, este trata-se de uma **abordagem qualitativa**, uma vez que esta é “rica em fenómenos descritivos relativamente a

peças, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16), tratando-se de um estudo de “carácter holístico, (...) e carácter interpretativo constante” (Meirinhos & Osório, 2010).

Considerando a diversidade de **técnicas e instrumentos**, é de ressaltar a ideia de que, quanto maior for a diversidade metodológica, maior será a veracidade dos resultados. Como tal, de forma a facilitar a análise dos dados, escolhi algumas técnicas de acordo com a adequação ao método eleito. Neste sentido, no presente estudo de caso, optou-se por recorrer à **observação participante e não participante**, à **análise documental** e às **entrevistas**. Relativamente à observação, esta “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (Aires, 2015, p. 25); esta observação foi participante, no sentido em que adotei uma postura ativa na ação, e por outras, constituiu-se como não participante, uma vez que não houve um envolvimento da minha parte na ação. As observações encontram-se expressas em registos diários, como as notas de campo e as reflexões, que correspondem assim a um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150), através dos quais tornar-se-á fundamental escutar e observar as crianças, com vista à descoberta de conhecimentos sobre as mesmas, relativamente aos seus interesses, necessidades, motivações, relações, desejos e intenções (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). É de salientar, que de acordo com Queirós e Rodrigues (2006), as notas de campo assumem-se como ferramentas imprescindíveis para a anotação das observações e reflexões resultantes da pesquisa vivenciada.

No que diz respeito à análise documental, esta contextualiza o estudo de caso e, conseqüentemente, acrescenta informações congruentes que validam as ideias expressas noutras fontes. Assim, procedi à análise do *Projeto Pedagógico* da OS. Na ótica de Aires (2015), “os documentos oficiais (internos e externos) proporcionam informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes atores da comunidade educativa” (p.42).

Com o intuito de complementar a minha investigação utilizei como terceira e última técnica de recolha de dados, as entrevistas, uma vez que “é uma das fontes de informação mais importantes e essenciais nos estudos de caso” (Yin, 2005). Para Fontana e Frey, 1994, citados por Meirinhos & Osório, 2010), “é uma das formas mais comuns e poderosas de tentar compreender outros seres humanos” e que me permitiu “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Na perspetiva de Máximo-Esteves (2008), a entrevista permite-nos conhecer o que o entrevistado pensa e sabe acerca do tema. Através da utilização destas técnicas,

foram desenvolvidas linhas convergentes de investigação que se constituem num processo de **triangulação dos dados**, com o objetivo de clarificar significados.

Para a realização de algumas destas técnicas, foram construídos alguns **instrumentos de recolha de dados**, tais como o guião das entrevistas (cf. Anexo D. Guião da entrevista às participantes (educadoras e auxiliar da sala de atividades da PPS II) e a tabela da análise categorial (Cf. Anexo I. Análise de conteúdo das entrevistas realizadas à equipa educativa).

Com o objetivo de obter as conceções das participantes sobre o tema da investigação, o guião tinha algumas questões assentes na temática e através das quais baseei a elaboração de uma análise categorial (análise de conteúdo), em que analisei as respostas descritas pelas participantes. Conforme Sampaio e Lycarião (2021), a análise categorial corresponde “a uma técnica de pesquisa científica baseada em procedimentos sistemáticos, intersubjetiva mente validados e públicos para criar inferências válidas sobre determinados conteúdos, buscando descrever, quantificar ou interpretar certo fenómeno” (p.6).

Ao longo de todo este processo investigativo, importa evidenciar que as observações e as entrevistas foram as técnicas que primaram, uma vez que me permitiram manter a realidade dos factos, sem interferir na natureza dos resultados. Limitei-me a observar e a registar e, no final, foi imprescindível fazer o cruzamento dos resultados com a revisão de literatura, de forma a corroborar e justificar os dados obtidos.

De forma a garantir o cumprimento dos procedimentos éticos durante a realização da investigação e no decorrer da PPSII, tive em consideração, como base da minha prática, um conjunto de princípios éticos e deontológicos referidos por Tomás (2011) e apresentados na *Carta de Princípios uma Ética Profissional*, da Associação de Profissionais da Educação de Infância (APEI, 2011), que confluíram num roteiro ético (cf. Anexo H. Roteiro metodológico e ético), que apresenta uma reflexão aprofundada das questões éticas e deontológicas da minha investigação.

Neste sentido, priorizei o bem-estar das crianças, respeitando e respondendo às suas necessidades. Assim, comecei por comunicar e explicar, através duma conversa informal, o tema bem como os objetivos da minha investigação à equipa educativa (Educadora Cooperante, Educadora de Apoio e Auxiliar da sala de atividades da PPS II). Relativamente às crianças, procurei sempre, no decorrer da minha prática, explicar-lhes tudo o que fazia com eles, nomeadamente procurei conversar com elas e obter o assentimento verbal das mesmas.

No que diz respeito à privacidade e confidencialidade, em momento algum referi o nome da instituição e dos envolvidos na *investigação*, utilizando assim, as iniciais dos

seus nomes. Através da entrega de um consentimento informado às famílias, obtive a autorização para a captura de fotografia e para a participação dos mesmos na minha prática/investigação (cf. Anexo A. Portefólio individual da PPSII).

### **3.4. Apresentação e discussão dos resultados**

#### **3.4.1. Concepções da Educadora Cooperante, da Educadora de Apoio e da Assistente Operacional face à problemática**

Neste subcapítulo, procederei à apresentação e, conseqüentemente, à análise da informação tendo em conta os dados recolhidos face à problemática apresentada. Com o intuito de escutar as concepções da equipa da sala, foi necessário questioná-las acerca da importância atribuída à afetividade, a importância da mesma na relação pedagógica e na criação do vínculo entre adulto-criança. Para tal e de forma a ilustrar as opiniões de cada uma das intervenientes que participaram no estudo, foram analisadas as respetivas entrevistas (cf. Anexo E, Transcrição da entrevista à educadora Cooperante; cf. Anexo F, Transcrição da entrevista à educadora de apoio; e cf. Anexo G, Transcrição da entrevista à auxiliar da sala de atividades da PPSII), uma vez que para Graue et. al. (2003), a “entrevista é um ato de discurso único, muito diferente na forma e no propósito da conversa normal” (p. 39). De salientar, também, que a revisão da literatura evidenciou se como imprescindível na construção de um referencial teórico que me permitiu ser capaz de defender e fundamentar a investigação realizada.

Após a recolha dos dados, foi essencial proceder à organização dos mesmos. Decidi assim, utilizar um sistema por categorização, uma vez que tinha como objetivo “classificar os elementos pertencentes a um conjunto e reagrupá-los segundo categorias que reunissem um grupo de elementos sob um título, sendo esse agrupamento realizado com base nas características comuns a esses elementos” (Bardin, 2011). Desta forma e com o intuito de permitir uma melhor análise das entrevistas, apresento uma tabela com a análise categorial das entrevistas (cf. Anexo I, Análise de conteúdo das entrevistas realizadas à equipa educativa).

No que concerne à análise das entrevistas, considerei necessário conhecer, em primeira instância, quais os princípios pedagógicos que fundamentam a prática de cada membro da equipa educativa. Quando questionada acerca dos **princípios pedagógicos**, a Educadora Cooperante afirma que começa “por um tempo de observação”, e “perante o que observo planifico de forma a dar resposta às necessidades do grupo” e que permite “que cada criança faça todo o tipo de exploração das várias áreas da sala, dos vários materiais, incentivar a descoberta do mundo que a rodeia, despertar-lhes a curiosidade e o sentido crítico (excerto da entrevista à

Educadora Cooperante). A Educadora Cooperante complementa ainda que se baseia “numa relação de afeto, de cumplicidade para que todo este processo de ensino aprendizagem tenha resultados positivos e sólidos”. (Excerto da entrevista à Educadora Cooperante). A Educadora de Apoio afirma que, para si, os princípios pedagógicos devem respeitar “a autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao meio ambiente e as diferentes culturas, identidades e singularidades, dos direitos da cidadania, da criatividade, da sensibilidade, da ludicidade (lúdico) e da liberdade”. (Excerto da entrevista à Educadora de Apoio). A Assistente Operacional referiu que na sua prática projeta “ser um modelo de bons hábitos, comportamentos e atitudes, para a promoção dos mesmos por parte das crianças e inculcar valores como a humildade e a partilha”. (Excerto da entrevista à Assistente Operacional).

De seguida, considerei também pertinente escutar as conceções da equipa educativa relativamente ao que apontam como **fatores decisivos e facilitadores para a edificação e desenvolvimento de uma relação pedagógica de qualidade**. A Educadora Cooperante afirma ser essencial o respeito pela criança e pela sua vontade: “o respeito pelo SER criança e a sensibilidade do educador às necessidades e interesses de cada criança, estando o afeto intimamente ligado” (excerto da entrevista à Educadora Cooperante). A Educadora de Apoio acrescenta que uma relação pedagógica de qualidade “deve ser sustentada pelo diálogo, pela partilha de vivências e de pontos de vista, tendo sempre por base o respeito e a confiança” (excerto da entrevista à Educadora de Apoio). Afirma ainda que “as crianças têm de ser capazes de confiar na equipa educativa, e vice-versa, e isso só é possível através de um trabalho contínuo que tenha como base os laços afetivos (excerto da entrevista à Educadora de Apoio). A Assistente Operacional aponta como fator decisivo e facilitador “a qualidade das interações que se constroem através do respeito, e este constrói-se através da presença, da inclusão”. (Excerto da entrevista à Assistente Operacional).

Considerei, também, imprescindível perceber, de acordo com as conceções da equipa educativa, a importância conferida à **afetividade** nesta relação, e aquando questionada sobre a **importância da mesma na construção de um vínculo**, a Educadora cooperante afirma: “a afetividade é um dos fatores mais importantes na construção de um vínculo e, sem isso, muito dificilmente se forma um vínculo”. (Excerto da entrevista à Educadora Cooperante). A Assistente Operacional sustenta a ideia de que “a afetividade é fundamental” e que é através da mesma que “conseguimos construir o vínculo para que as crianças se sintam seguras, protegidas” (excerto da entrevista à Assistente Operacional). As educadoras, assim como a Assistente Operacional não deixaram de referir que, “ao serem estabelecidos vínculos afetivos saudáveis, a aprendizagem é facilitada visto que a interação passa a ser fundamentada

pelo companheirismo, respeito e confiança” (excerto da entrevista à Educadora de Apoio), porque “na verdade, a afetividade é essencial e é a base para que se sintam bem e se possam desenvolver de forma harmoniosa” (excerto da entrevista à Educadora Cooperante), ficando as crianças “mais motivadas para a aprendizagem e para o seu próprio desenvolvimento”. (Excerto da entrevista à Assistente Operacional).

Aquando questionadas sobre **como pode ser potenciada esta relação**, a Educadora cooperante diz ser “fundamental dar espaço à criança para falar, espaço para mostrar, para ouvir. Dar espaço para ser”, acrescentando que cabe ao educador estar presente “todos os dias, para ouvir, receber, partilhar”. (Excertos da entrevista à Educadora Cooperante). A Educadora de Apoio revela que a prioridade é o bem-estar da criança e que a relação entre a equipa educativa e a criança desenvolve-se “através da afetividade e do respeito”. A Educadora de Apoio acredita, ainda, que “se tivermos estes dois valores como base da nossa prática, a relação cria-se com naturalidade e com vista ao progresso da criança”. (Excertos da entrevista à Educadora de Apoio). Com a mesma opinião, a Assistente Operacional, afirma que “demonstrar o afeto, o carinho, o amor e também ter empatia, torna-se ainda mais essencial para construir uma boa relação com as crianças, porque mais uma vez, vai fazer com que se sintam bem connosco”. (Excertos da entrevista à Assistente Operacional). A equipa educativa não deixa de referir que **a afetividade não é, de todo, um impedimento para o respeito, nem para o cumprimento de regras por parte das crianças**, pelo contrário “até ajuda a promover o respeito” (excerto da entrevista à Educadora de Apoio); “ajuda a que as crianças percebam o adulto, uma vez que, ao terem confiança e segurança no adulto, conseguem compreender melhor a posição do mesmo perante as regras” (excertos da entrevista à Assistente Operacional). Segundo a Educadora de Apoio, “sem haver um vínculo de carinho e amor, as regras também não passam” (excerto da entrevista à Educadora de Apoio). Como tal, torna-se preponderante entender que “o respeito e o cumprimento de regras não se impõem através do medo, (...) mas sim através de uma relação com base na afetividade e no respeito de ambas as partes”. (Excertos da entrevista à Educadora Cooperante).

No que diz respeito à questão que procurava compreender quais as características **de um/a educador/a afetuoso/a**, na perspetiva da Educadora Cooperante, **um/a educador/a afetuoso/a** é “um educador que escuta as crianças, que é sensível às suas necessidades, que apoia as suas conquistas e ajuda a ultrapassar as suas dificuldades, que se baixa ao nível da criança para escutá-lo, para conversar. É aquele que está presente” (Excerto da entrevista à Educadora Cooperante). A Educadora de Apoio corrobora esta perspetiva, afirmando que o/a /educador/a afetuoso/a é “observador, simpático, respeitador. Sabe escutar, e principalmente está

presente nas conquistas, mas também nas dificuldades”. (Excertos da entrevista à Educadora de Apoio).

Por fim, e dando merecimento à questão principal desta investigação: **será a afetividade a base de uma relação pedagógica de qualidade?** a equipa educativa da sala afirma que “é no afeto que as relações seguras e de confiança se estabelecem” (excerto da entrevista à Educadora Cooperante), e que “todos precisamos de amor e reconhecimento para encontrarmos prazer para aprender. (Excerto da entrevista à Educadora de Apoio). Em síntese, “ao demonstramos afeto pelas crianças, elas sentem-se seguras e a sua aprendizagem será melhor”. (Excerto da entrevista à Assistente Operacional).

Ao finalizar a análise dos dados obtidos, as entrevistadas perspetivaram, através das respostas dadas que o estabelecimento do vínculo afetivo é fundamental para a construção da identidade e dos relacionamentos interpessoais da criança, e que este só é possível através do afeto. Através do afeto, a criança ganha confiança e segurança no adulto o que, posteriormente, proporciona segurança à criança para se desenvolver a nível da sua autonomia, confiança, autoestima, a nível emocional, bem como a capacidade para fazer escolhas, proporcionando-lhes liberdade intelectual com vista ao progresso social. A equipa educativa refere que tal apenas é possível, quando se estabelece uma relação próxima entre o adulto e a criança, sendo essencial que prevaleça a empatia e o respeito pela mesma, pelo seu tempo, olhando para cada uma delas na sua individualidade e compreendendo as suas características e necessidades pessoais.

Assim e após analisadas as respostas da equipa educativa, torna-se indiscutível a importância concedida à afetividade na construção de uma relação pedagógica de qualidade, salientando que quando é estabelecida uma relação pedagógica baseada na afetividade, a criança apresenta as condições necessárias para se desenvolver em todos os domínios (cognitivo, emocional e motor), no sentido em que se sente segura e confiante para explorar, questionar e experimentar o mundo que a rodeia, bem como para cometer erros, aprender com eles e procurar novas aprendizagens através da autonomia, construindo assim o seu próprio conhecimento.

Em concordância com as perspetivas das entrevistadas, a afetividade na relação pedagógica é um impulsionador para o bom desenvolvimento da criança, e é essencial na medida em que permite construir um ambiente afetivamente seguro e estimulante que se torna fundamental para o desenvolvimento saudável e integral da criança, incentivando a sua inerente curiosidade natural e promovendo um amor pela aprendizagem ao longo da vida, uma vez que, “uma relação afetiva influencia decisivamente a maneira como a criança se irá mostrar para o mundo. Somos marcados

pela percepção. memória, autoestima, empatia que vivenciamos na nossa infância”. (Excertos da entrevista à Educadora de Apoio).

### 3.4.2. A afetividade como base da relação pedagógica

É na infância que a criança adquire diversas competências fundamentais para a formação do ser humano e, conseqüentemente, da sociedade, como a autonomia, a autoestima, assim como desenvolve os padrões comportamentais e sentimentais e desta forma a maneira mais nobre de se educar a criança, é possuímos determinadas competências.

Tenho em mim que a afetividade é o desígnio fundamental na construção das relações; por esta razão, desde o início da minha prática, na qualidade de estagiária, priorizei o afeto e as emoções em todas as minhas interações com as crianças, o que fundamentou a percepção que já tinha e que concebe à afetividade o elemento estreitador dos laços efetivos e, conseqüentemente, da criação do vínculo.

Amorim e Navarro (2012) abordam a afetividade na perspectiva da pedagogia, afirmando que “as relações afetivas não podem ser ignoradas, pois estão presentes no desenvolvimento, fazem parte da natureza humana e podem interferir de forma positiva nos processos cognitivos” (p.1). Assim, torna-se imprescindível responder às necessidades, e aos estímulos com emoções, exercendo o poder do exemplo, e para que a criança cresça a partir das interações com os outros. De acordo com Damásio (1999, citado por Oliveira, 2016), antes de falarmos na afetividade, “é relevante mencionarmos as emoções”; segundo o autor, estas dizem respeito à vida de um organismo, e ajuda-nos a compreender a importância da afetividade” (p.6).

“As crianças dão mais atenção àquilo que veem do que àquilo que ouvem” (Martins, 2021, p.21). Assim, tive como base das minhas interações este referencial teórico e em que procurei exercer o poder do exemplo na perspectiva do adulto como modelo para a criança. Procurei ter em atenção o modo como agia, a forma como geria as situações. Procurei, sempre, ser *transparente* e *sincera* ao expressar as minhas emoções, de forma que percebessem que as emoções são naturais e fazem parte da vida. Procurei deixar a criança à vontade para se expressar em conformidade com a o que sentia. A mudança começa em nós e, por isso, pretendi transmitir-lhes que também nós, adultos, sentimos todas as emoções – raiva, medo, tristeza, alegria, vergonha, e assim, ao ver em nós as emoções a serem expressas, a criança terá mais facilidade em entendê-las, reconhecê-las e aprender a lidar com cada uma delas. Catarreira (2015) interliga estas emoções aos afetos, à afetividade, sendo as emoções um conjunto de diferentes reações que unem as pessoas umas às outras.

Deste modo, procurei respeitar, sempre, em todos os contextos, os sentimentos das crianças, aproximando-me delas pelo meio das minhas interações baseadas na compreensão e no afeto para a criação de uma relação pedagógica sustentada na afetividade:

Hoje, olhei para a SP, logo de manhã e apercebi-me pelo que já conheço dela que não estava nos seus dias.

- “*Está tudo bem contigo?*”, perguntei-lhe.

A SP olhou para mim e foi-se sentar. Fiquei com a certeza de que algo não estava bem e fiquei *atenta*. Passado uns minutos a SP estava a chorar porque queria a sua mãe, eu dei-lhe um abraço e expliquei-lhe é normal ele sentir-se triste por sentir saudades da sua mãe. Reconfortei-a e disse-lhe que estava ali, e que gostava muito dela. Mostrei-lhe também que na sala tem muitos amigos com quem brincar e que gostam muito dela. E tentei perceber se havia alguma razão para querer a mãe, uma vez que não é costume. Não me quis dizer, e eu respeitei continuando a mostrar-lhe que estava ali para ela (NC. 05 de dezembro, 2023).

Com esta interação, pretendi demonstrar cuidado, carinho e amizade por alguém de quem gosto, demonstrando preocupação pelo que a criança está a sentir, e mostrando que tem importância para mim, o que contribui para a construção de uma relação pedagógica baseada, essencialmente, na afetividade.

Quando nos referimos à afetividade na relação pedagógica, é importante percebermos que esta se manifesta de diversas formas e que cabe ao/a educador/a ser *sensível* às necessidades emocionais da criança, estar disponível para ouvir e acolher as suas angústias, medos e alegrias. É importante, também, que o/a educador/a demonstre empatia, carinho e respeito, estimulando a autoestima e a confiança da criança em si mesma. Posto isto, torna-se imprescindível “a edificação de uma relação com bases bastante sólidas no que concerne ao respeito mútuo, à cumplicidade, à reciprocidade e emancipação para a expressão de conhecimentos, saberes e sentimentos” (Postic, 1996, citado por Ranghetti, 2013).

Ao longo do meu estágio, atentei estar e ser presente, nas dificuldades, nos medos, nas brincadeiras, no desconhecido e nas conquistas. Mantive-me *atenta*, com olhos na escuta, e dediquei-me a cada um deles de forma a proporcionar condições para que a relação se fosse construindo através das interações, mas sustentadas na afetividade. Como refere Magalhães (2011, citado por Tavares, 2023), “é por meio

destes momentos que são fomentadas as mais diversas atitudes de respeito, lealdade, diálogo, atenção, segurança, reconhecimento e justiça” (p.48). De seguida, apresento algumas notas de campo que espelham alguns tipos de interação que direcionaram a minha prática e que me levaram a estabelecer uma relação pedagógica com o grupo:

Estávamos no tapete, na hora do conto, aquando reparo que o VF estava com um ar triste (o que não era normal).

- *VF, está tudo bem?* perguntei-lhe.

O VF, olhou para mim e começou a chorar.

- *Oh, VF, anda cá,* disse-lhe.

Assim que chegou ao pé de mim, peguei-o ao colo e dei-lhe um beijinho. *O que tens?*

- *“Tenho saudades da minha mãe e do meu pai”,* disse-me.

Continuei a dar-lhe colo e a dar-lhe beijinhos, enquanto o tentava acalmar e reconforta.

O VF. Acalmou-se, parou de chorar e quis voltar para o tapete para ouvir a história (NC, 04 de dezembro, 2023).

Dos poucos que vão logo para casa, está o Z, o menino chinês que nada fala português. Eu, como faço sempre, de forma sorridente, digo-lhe: *“Záijjián* (txau em mandarim), *Tchau* (português) Z.”, e ele responde-me sempre *“txau”,* também muito sorridente, mas hoje foi diferente... e que bom que foi.

- *“Záijjián, txau Z”,* disse-lhe, sorrindo.

- *“Txau, Carolina”,* disse-me também ele sorrindo.

Não consigo expressar em palavras a minha reação. Ele disse o meu nome? Foi a primeira palavra que disse sem ser por repetição. Foi espontâneo.

- *“Ahhhh, ele já sabe o seu nome. Tão giro. Afinal o seu esforço para falar chinês, e a sua atenção para com ele deu resultado”,* disse-me a Educadora I.

- *“Já sabe o meu nome? Sabe o meu nome!”*, disse eu, muito feliz.” (NC. 14 de dezembro, 2023)

Há uns dias estava com o VF a desenhar no caderno dele. A desenhar bandeiras, e o MT quis se juntar a nós, fazendo também ele bandeiras numa folha. Íamos pesquisando no telemóvel, e eles desenhavam e pediam-me para escrever o país. (NC. 05 de janeiro, 2024).

*“Carolina, posso ir à mochila buscar o meu brinquedo?”*, perguntou-me o FD.

No instante a seguir, o FD agarrou-se a mim e disse-me:

- “*Não fui buscar*”.
  - “*Porquê?*”, perguntei-lhe.
  - “*Está lá fora a MJ, e a A. Elas vão ralar comigo*”, disse-me.
  - “*Não vão nada FD. Vai lá*”, disse-lhe.
  - “*Podes vir comigo?*”, perguntou-me
  - “*Vamos lá, então*”.
  - “*Vês, FD., ninguém ralhou contigo*”.
  - “*Obrigada por teres ido comigo*”, disse-me.
- “É bom quando confiam em nós e, sobretudo, quando a nossa presença lhes transmite segurança”. (NC. 10 de novembro, 2023).

Após uma reflexão singularizada, é importante salientar que nós, na qualidade de seres humanos, criamos vínculos afetivos por uma série de razões complexas e multifacetadas e que variam de pessoa para pessoa, mas principalmente, porque a formação desses vínculos é uma parte fundamental da nossa natureza social e, conseqüentemente, tem uma influência significativa no nosso bem-estar emocional e na nossa capacidade de nos relacionarmos com os outros. Quando criamos um vínculo afetivo com o outro, sentimo-nos melhor. Mais *confiantes* e mais *seguros*, porque a verdade é que tudo se torna mais fácil quando sentimos que gostam de nós, e quando, também nós, gostamos do outro. Tal como afirma Strecht (2000),

a sensação de ser gostado, amado, fomenta a segurança. A segurança promove a autonomia. A autonomia promove o gosto de descobrir, conhecer. Conhecer favorece o desejo de crescer, pensar, sonhar, criar. Não ser gostado implica insegurança. Insegurança leva a maior dependência emocional. Esta fomenta a regressão, o desejo de involuir, estagnar, ou então, o medo de conhecer, o desejo de ignorar, esquecer ou, em último caso destruir” (pp. 211-212).

Através da valorização desta relação afetiva, consegui conquistar a confiança deles e transmitir-lhes segurança de forma a ajudá-los a desenvolver a sua própria confiança para arriscar e, conseqüentemente, ultrapassar alguns medos, tal como está descrito na nota de campo seguinte:

- Durante a aula de Educação Física, e assim que a Educadora MJ acaba de montar o circuito com o trampolim, o MG vem para perto de mim.
- “*O que foi, M?*”, perguntei-lhe.
  - “*Não quero fazer*”, disse-me.
  - “*E porque é que não queres?*”
  - “*Não consigo saltar ali. Tenho medo!*”

- *“É normal ter medo, mas olha, fazemos assim... eu vou contigo e ajudo-te. Pode ser?”*, perguntei-lhe.

- *“Ok”*, respondeu a criança.

Assim que começaram o circuito coloquei-me junto do trampolim. Aquando da vez do M., dava-lhe a mão, e ele saltava. Nas vezes seguintes, em vez de lhe segurar na mão, dava-lhe uns pequenos toques no braço, para que percebesse que eu estava ali. Já no fim, disse-lhe:

- *“M., agora vais tentar sozinho”*.

- *“Não consigo”*, disse-me.

- *“Claro que consegues. Eu estou aqui na mesma. Prometo que não saio daqui”*.

E assim foi. Mantive-me perto do trampolim, mas o M. conseguiu saltar sozinho.

- *“Consegui, Carolina!”*, disse-me feliz.

- *“Claro que conseguiste. Eu sabia que ias conseguir”*.

Assim que ele saltou sozinho, afastei-me para perceber a reação dele, e quando chegou a vez de saltar novamente, o M olhou para mim, sorriu e voltou a conseguir, sozinho. De longe, mas perto, sorri-lhe (NC. 12 de janeiro, 2023).

No decorrer da PPSII, tornou-se notória a influência que a relação pedagógica com base na afetividade teve, por parte das crianças, na facilidade em expor os seus sentimentos e emoções. A SP, uma criança bastante *tímida* e com alguma dificuldade em falar do que sente, sentiu-se *segura* e *confiante* para me contar o que se passava, e o que estava a sentir. Após ter chegado *triste* à escola, e depois de a ter questionado sobre o que se passava a SP, não quis partilhar. Da minha parte, recebeu o meu respeito pelo tempo e vontade da mesma, no entanto, mostrei-lhe que estava ali para ela. Da parte da tarde, a SP, quis contar-me a razão pela qual estava tão triste:

Da parte da tarde, quando o grupo chega a sala a SP vem dar-me um abraço e diz-me:

- *“De manhã estava triste porque me chateei com o meu pai”*.

- *“Sabes, às vezes chateamo-nos com as pessoas que mais gostamos, e não faz mal. Acontece. Depois passa”*, disse-lhe ao mesmo tempo que acrescentei:

- *“mas olha, fico muito contente que tenhas partilhado isso comigo. Sabes que podes vir ter comigo sempre que precisares”*.

A SP sorriu e deu-me um abraço (NC. 05 de dezembro, 2023).

Nas palavras de Almeida (2004), “a afetividade constitui um domínio tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento humano incorporando as aquisições efetuadas pelo intelecto” (p.52). Da mesma forma, e como fazem notar Wadsworth (1993), Alves (2010), Sousa (2013), Oliveira (2010), Amorim e Navarro (2012), Leite (2012) mencionando Piaget, Vygotsky e Wallon, o desenvolvimento intelectual não funciona sem o aspeto cognitivo e o afetivo, intensificando que são indissociáveis em todas as ações, o que nos diz que a parte afetiva na relação pedagógica incentiva aprendizagens significativas, em especial aquando motivadas pelo interesse das crianças:

Hoje, foi o dia de apresentarem o trabalho que fizeram com os pais sobre o nosso projeto.

Há uns dias, em conversa com a mãe da MA, esta disse-me que achava que a A. não iria conseguir apresentar ao grupo, dada a sua timidez. Assegurei à mãe que a ajudava nessa situação, e que se sentisse mais *segura e confortável*, que chamava a irmã (sabia que a irmã tinha participado na construção do trabalho). Desta forma, logo de manhã falei com a MA. Queria perceber quais os receios dela, se é que os tinha. Se queria que chamasse a ML (irmã) para a ajudar. Apesar da sua timidez na comunicação oral para terceiros disse-me:

- “*Não quero a L*”.

- “*Queres apresentar sozinha?*”, perguntei-lhe.

- “*Sim, fui eu que fiz, eu sei o que dizer!*”, respondeu-me.

- “*Que bom! Sabes que eu vou estar contigo, por isso se precisares de ajuda basta olhares para mim. Combinado?*”

- “*Sim, combinado*”, disse-me a sorrir.

Dei-lhe um beijinho e continuámos. (NC.09 de janeiro, 2024)

Este estudo que realizei confirmou a minha certeza a de que a afetividade está, certamente, na base da construção de uma relação pedagógica de qualidade; no entanto, uma prática diária *consistente* é também baseada no respeito dos limites e das regras. Esta é uma das questões que considero mais relevantes, visto que, muitas vezes, a afetividade é confundida com permissividade. Ouço frequentemente a frase “*estragas os miúdos com mimo*”, mas a verdade é que existe o “quiproquó” de considerar que a afetividade na relação pedagógica é impeditiva à presença de limites e de regras. Na verdade, uma relação pedagógica baseada na afetividade é *benéfica* para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, e o respeito pelo adulto e o cumprimento de regras são aspetos importantes na educação e devem ser

mantidos num contexto afetivo. Aliás, é essencial que o/a educador/a, em conjunto com as crianças, construam e implementem os limites e as regras a seguir, tendo o adulto o papel de explicar às crianças as razões por detrás das regras, demonstrando empatia e compreensão, promovendo um clima de diálogo, colaboração e respeito que, como refere Jane Nelsen (citado por Martins, 2021)

as crianças não desenvolvem responsabilidade quando pais e professores são muito rígidos e controladores, mas também não se tornam responsáveis quando pais e professores são permissivos. As crianças adquirem responsabilidade quando têm a oportunidade de aprender habilidades sociais e de vida valiosas para desenvolver um bom carácter num ambiente de gentileza, firmeza, dignidade e respeito. (p.41).

Nada deve ser imposto de forma autoritária, mas sim de forma democrática. Ao existir afetividade na relação, existe, certamente, respeito pela criança e, conseqüentemente, pelas suas opiniões, pelo que as crianças aceitarão mais facilmente as sugestões e indicações do adulto.

Como de costume, antes de irmos almoçar, fazemos a higiene. Como já são crescidos, decidimos (eu e a equipa educativa) que poderiam e deveriam começar a ir sozinhos à casa de banho; no entanto, foi importante estabelecer algumas regras. Para isso, reunimos no tapete e, juntos, delineámos quais as regras que queríamos ver cumpridas neste voto de confiança. “Não correr no corredor”, “Não deixar a torneira aberta”, “Levar sempre os atacadores dos sapatos apertados”, e “Lavar as mãos assim que terminamos de fazer xixi e cocó”, foram as regras que em conjunto delimitámos (NC. 18 de janeiro, 2024).

Com efeito, a afetividade na relação pedagógica envolve cuidado, apoio emocional e valorização da criança como individuo, mas também como cidadão respeitador das regras estabelecidas que, indubitavelmente, são fundamentais para qualquer ambiente educacional. Para qualquer sociedade. Ou seja, “é importante enfatizar que a afetividade não significa permitir que a criança faça o que quiser. Nós precisamos de oferecer oportunidades para que as crianças experimentem a responsabilidade de uma relação direta com os privilégios dos quais desfrutam” (Jane Nelsen, citada por Martins, 2021, p.42).

Estávamos no tapete, na hora do conto, e o PT veio da hora do recreio cheio de energia; apesar de ser bastante *comunicador* e *criativo*, às vezes, tem dificuldade em respeitar os limites estabelecidos por nós, equipa educativa. No fim da história, e quando conversávamos sobre o livro, o PT começou a conversar num tom extremamente *alto*, *distraído* com suas próprias ideias, ignorando as minhas instruções e interrompendo a partilha dos pares. Percebi a A professora, a necessidade de impor um limite, chamei-o a atenção de forma *calma*, mas *firme*, pedindo-lhe para se concentrar na atividade e respeitar o momento dos seus colegas. No entanto, em vez de o reprender, falei-lhe com um sorriso *gentil* e tentei que percebesse que, quando ele fala, os pares também o escutam.

O PT, percebeu, acenou afirmativamente e pediu desculpa.

- "*Desculpa, Carolina, não volto a repetir*", disse-me (NC. 30 de janeiro, 2024).

A afetividade na relação pedagógica pode, na verdade, fortalecer o respeito pelo adulto e o cumprimento de regras, ao criar um ambiente positivo e estimulante para a aprendizagem.

Cruzando os dados obtidos na realização das entrevistas à equipa educativa e a efetivação da minha prática baseada na relação pedagógica sustentada na afetividade, concluo que, embora seja possível fornecer às crianças uma educação sem necessariamente estabelecer laços afetivos profundos, as conclusões retiradas desta investigação indicam que os laços afetivos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. O vínculo afetivo entre o/a educador/a e a criança deve estar na base da pedagogia, sendo este essencial para o bem-estar emocional, social e cognitivo da criança, uma vez que a construção de interações afetivas entre o/a educador/a e a criança permite o desenvolvimento intelectual e social da criança, estimulando a empatia, a confiança e a solidariedade (Brazelton & Greenspan, 2009).

As crianças, principalmente na primeira infância, dependem dos adultos para obter apoio emocional, confiança, segurança e orientação, e a verdade é que os laços afetivos oferecerem um ambiente seguro e nutridor no qual as crianças podem explorar o mundo e desenvolver habilidades sociais e emocionais. Os relacionamentos afetivos, também eles, ajudam a promover a autoestima, a resiliência e a capacidade de formar relacionamentos saudáveis no futuro, bem como a autonomia. E, neste sentido, "a criança tem de encontrar relações afetivas e segurança que lhes permitam atingir uma autonomia" (Gomez, Mir, & Serrats, 1993, p. 57). Desta forma, embora seja possível proporcionar uma educação sem laços afetivos, é fundamental "cultivar" relacionamentos afetivos positivos com as crianças, uma vez que isso é fundamental para o seu desenvolvimento global e bem-estar emocional.

Através da relação pedagógica baseada na afetividade que estabeleci com as crianças, depreendi, ainda com mais certezas de que, é através do afeto que se estabelece a relação entre a criança e o adulto. A criança precisa de se sentir *segura*, *amada* e *acolhida* para poder explorar o mundo ao seu redor e, conseqüentemente, envolver-se nas atividades propostas. Quando o/a educador/a consegue estabelecer um vínculo afetivo com a criança, cria-se um ambiente favorável ao desenvolvimento pleno das suas potencialidades. Niza (2012) complementa esta perspectiva, defendendo que as crianças aprendem por meio das interações que estabelecem com os seus pares e com os adultos.

Apresento de seguida a construção da profissionalidade docente como futura Educadora de Infância em contexto.

4. CONSTRUÇÃO DA  
PROFISSIONALIDADE DOCENTE  
COMO FUTURA EDUCADORA EM  
CONTEXTO

Ao escrever este capítulo deste relatório, tornou-se *inequívoca* a aproximação do fim deste percurso, merecendo, da minha parte, uma reflexão sobre a minha formação académica e um balanço do meu crescimento na qualidade de futura Educadora de Infância. Querendo, ou não, de uma forma quase inconsciente, este ano trouxe consigo uma pressão acrescida. A pressão de ser o último ano e, ao mesmo tempo, o início de um novo presente. Um novo presente que será o presente no meu futuro. Desta forma, contarei, para esta reflexão, com o caminho que percorri no decorrer destes anos, mas em especial com o percurso da minha PPSI e PPSII, uma vez que ambas se tornaram significativas na construção da minha identidade profissional.

Segundo Cortez (2015), a construção da identidade profissional manifesta-se através da seleção de uma profissão que, por sua vez, resulta na definição do papel do indivíduo na estrutura sociocultural. Para Nóvoa (2012), “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de estar na profissão” (p.16). Estou convicta de que, nos dias de hoje, quem escolhe a carreira docente, escolhe porque gosta verdadeiramente, acolhendo tudo o que lhe é inerente - dificuldades, compromissos e, especialmente, o afeto e a relação que se cria com cada uma das crianças que por nós passa e que, dinheiro nenhum ou dificuldade alguma consegue diminuir o sentimento de bem-estar que esta profissão tem para nos oferecer. Acredito que esta profissão é muito mais do que o seu conceito. É uma escolha, um caminho. É o caminho para uma *educação de qualidade*, e a educação é, nos termos mais simples, a base de uma sociedade, e esta não é senão aquilo que a educação a faz ser. É o futuro. Por isto, mais que uma definição, a construção de uma profissionalidade docente é uma forma de olhar o mundo com os olhos de quem vê e reconhece a criança como um ser dotado de direitos.

Para Sarmiento (2004), “em primeiro lugar, é preciso querer ser educador de infância; depois tem que se sustentar a ação pedagógica em saberes específicos e, por último tem que se ativar um contínuo processo de reflexão sobre a ação profissional” (p.61). A verdade é que um/a Educador/a de Infância, assume, desde logo, desde a sua formação, um compromisso. Com ele/ela, mas sobretudo, com as crianças: criar uma relação pedagógica de qualidade, com base no afeto e proporcionando-lhes liberdade intelectual com vista ao progresso social. Esta autorreflexão é, segundo Lalande e Abrantes (1996), “o pensamento reflexivo que contribui, decisivamente, para a promoção do progresso” (p. 54), e ao refletir sobre a profissão, o meu trajeto e, conseqüentemente, a prática, coloco-me numa perspetiva de crescimento assente na

demanda constante de uma prática consciencializada e centrada no que é melhor para as crianças.

Com base nas palavras acima descritas e numa perspetiva pessoal, a minha decisão sobre a docência alicerçou-se pelo gosto por este exercício e, sobretudo, pela vocação que sinto ter, mas fundamentou-se com a formação, que é essencial, no decorrer destes 5 anos, em que permaneci em constante processo de construção profissional e que foi desenvolvido, como refere Sarmiento (2009), “em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitária e familiar” (p. 48).

“Coisas incríveis nunca são feitas por uma única pessoa” (Steve Jobs); e, como nos diz o provérbio africano, “se quer ir rápido, vá sozinho, se quer ir longe, vá em grupo”. A verdade é que durante este percurso foram imprescindíveis no meu desenvolvimento as pessoas que me acompanharam e que me fizeram ver que o trabalho colaborativo é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 130) - é a base da Educação de Infância. Com efeito, trabalhar em equipa permitiu-me criar uma relação tanto com as equipas educativas, como com as crianças, que se baseou na confiança, na entreajuda constante e no diálogo que promoveu um trabalho articulado e coerente e que propiciou o meu desenvolvimento profissional. Sublinho, deste modo, a ideia de Matias e Vasconcelos (2010): a “comunicação e o trabalho colaborativo num contexto de partilha e apoio com a educadora cooperante são vertentes fundamentais para os estagiários poderem observar, agir e refletir, consubstanciando-se como uma ajuda para que possam ir construindo teoria, a partir da prática” (p. 21).

Relativamente à minha passagem pela valência de Creche em contexto de PPS I, considero que esta foi uma experiência completamente nova que efetivou em mim algumas sensações de incertezas. No entanto, ao longo de todo o processo, esses medos e incertezas transformaram-se em aprendizagens. Este contexto permitiu-me, também, olhar para o contexto de creche de outra forma. Permitiu-me desconstruir a ideia preconcebida de que “as crianças muito pequenas não fazem nada...”, “não realizam atividades...”, “não falam conosco...”, “as atividades de cuidados de rotinas estendem-se interminavelmente ao longo do dia e não há tempo para desenvolver atividades...” (Portugal, 2000), e encarar a Creche como parte absoluta da educação. Assim, *cuidar e educar* devem estar no coração de uma Creche e de um/a Educador/a, sendo estes dois elementos indissociáveis. Aprendi que pensar neste contexto é pensar no dia-a-dia de uma criança, nas suas rotinas e necessidades. É atentar nos momentos práticos e de assistência por questões de direitos prioritários à infância, como a alimentação, a higiene, o descanso e momentos de lazer onde as brincadeiras ocupam

o seu próprio lugar. É estar presente. É criar um vínculo com a criança. É cuidar. Cuidar com amor, pois que

As crianças muito pequenas não se desenvolvem bem em ambientes “escolarizados”, onde realizam atividades em grupo dirigidas por um adulto, mas em contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais. Os tempos por excelência de aprendizagem das crianças mais pequenas ocorrem durante interações didáticas entre um adulto e a criança, isto é, durante os tempos de cuidados à criança (Portugal, 2000, p.88).

Desta forma, posso afirmar que o cuidar, o respeito e a atenção perante cada uma das crianças, foram o sustento da minha intenção e intervenção, o que me permitiu criar um laço afetivo com cada uma delas e que potenciou a confiança que tinham em mim, e que acredito ter sido a chave para as conquistas e aprendizagens que fizemos juntos. Este percurso que fiz com a ajuda e o apoio da equipa educativa e da minha orientadora, a professora Ana Simões, permitiu-me sentir, no final desta experiência, preparada para iniciar a minha atividade pedagógica numa sala de Creche.

No que diz respeito à minha experiência na PPS II e devido à minha experiência na qualidade de auxiliar de JI, não senti o receio inicial do desconhecido; no entanto, considerei fundamental priorizar o desenvolvimento da confiança e da empatia, com o intuito de lhes garantir segurança e estabilidade emocional para que estas se sentissem preparadas para construir o seu próprio conhecimento. Para tal, valorizei todos os momentos que partilhei com cada uma das crianças do grupo. Mostrei-me interessada em todas as partilhas das crianças. Mostrei-me interessada nas suas alegrias, mas também dos seus medos e preocupações. Mostrei-me interessada em estar presente, e, desta forma, tornei-me um adulto de referência:

*“Carolina, posso ir à mochila buscar o meu brinquedo?”*, perguntou-me o FD.

No instante a seguir, o FD agarrou-se a mim e disse-me:

- *“Não fui buscar”*.

- *“Porquê?”*, perguntei-lhe.

- *“Está lá fora a MJ, e a A. Elas vão ralar comigo”*, disse-me.

- *“Não vão nada, FD. Vai lá”*, disse-lhe.

- *“Podes vir comigo?”*, perguntou-me

- *“Vamos lá então”*.

- *“Vês, FD., ninguém ralhou”*.

- *“Obrigada por teres ido comigo”*, disse-me. É bom quando confiam em nós e, sobretudo, quando a nossa presença lhes transmite segurança, pensei. (NC. 10 de novembro, 2023).

Em ambas as valências, houve sempre um aspeto comum que, para mim, se caracteriza por uma das intencionalidades mais importantes na abordagem pedagógica, sobretudo na primeira infância - a relação baseada na afetividade. Esta foi, para mim, a prioridade das prioridades. Como tal, foi com a afetividade como sustento das minhas intenções pedagógicas que terminei o meu percurso em ambas as práticas.

Em relação às investigações desenvolvidas - **“A afetividade como base da pedagogia em contexto de creche”** e **“Será a afetividade a base para uma relação pedagógica de qualidade em contexto de Jardim de Infância?”**, acredito que ambas foram o espelho de toda a experiência por mim vivenciada e, conseqüentemente, da agregação da minha identidade pessoal e profissional. Como afirma Laevers (2004), é imprescindível a relação que a criança estabelece com o/a educador/a, mais do que o espaço, os materiais e as atividades.

Pretendo tornar-me numa Educadora que recebe a criança todos os dias, desde o primeiro, com um sorriso. Na Educadora que acarinha, que compreende e, acima de tudo, que respeita. Respeita a sua individualidade, os seus quereres e vontades. Uma Educadora que não se esquece que, nos dias de hoje, a criança é considerada cidadã de direitos específicos. Pretendo, ainda, construir um ambiente que permite que a criança sinta segurança e conforto para tentar e errar, para recomeçar as vezes que forem necessárias para alcançar tudo a que se propõe. Ambiciono tornar-me na Educadora merecedora da confiança e do sorriso de cada uma das crianças que por mim passará.

De seguida, serão apresentadas as minhas considerações finais resultantes da PPSII bem como da investigação realizada.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " | | " |

No presente relatório foi expressa toda a prática desenvolvida ao longo da PPS II com o grupo de crianças em contexto de Jardim de Infância e onde desenvolvi a minha investigação – **“Será a afetividade a base de uma relação pedagógica de qualidade em contexto de Jardim de Infância?”** O início deste percurso foi marcado por alguma ansiedade e, ao mesmo tempo, algum receio. Foi mais uma experiência que efetivou em mim algumas sensações de incertezas; no entanto, ao longo de todo o processo, esses medos e incertezas transformaram-se em aprendizagens.

Pessoalmente, considero que a afetividade ajuda na consistência do vínculo afetivo entre o adulto e a criança, o que, conseqüentemente, influencia o crescimento cognitivo e, mais importante, potencializa o ser humano a revelar os seus sentimentos em relação aos outros. Esta experiência permitiu-me desenvolver atitudes de questionamento, reflexão crítica e fundamentação das decisões que, progressivamente, permitiram-me perspetivar o meu próprio desempenho profissional, ou seja, permitiu-me refletir não só a minha prática pedagógica, mas também aquilo que não quero na minha ação, o que me levou a assumir novas atitudes e práticas pedagógicas, e onde consolidei, ainda mais significativamente, a importância de ouvir as crianças, de estar atenta ao que gostam e planejar explorações livres, momentos no exterior, momentos que coloquem a criança em contacto com a natureza, assim como momentos de brincadeira livre. Na verdade, planejar mais atividades propostas e menos atividades impostas. Consolidei, também, assim como as crianças, novas aprendizagens, conhecimentos, perspetivas e ambições, em que desenvolvi e demonstrei capacidades e atitudes colaborativas, éticas e comunicacionais.

No decurso da PPSII, tive a oportunidade de desenvolver uma investigação que me permitiu analisar a dimensão da afetividade e o impacto que esta tem na construção da relação pedagógica. Ao investigar esta temática, predispus-me a refletir, a conhecer novas conceções e a mobilizar referencial teórico que me permitiu adquirir conhecimentos e a construir conclusões que enriqueceram e, conseqüentemente, alicerçaram a minha prática pedagógica baseada na afetividade, tornando-me uma profissional ponderada. Tendo como ponto de partida a componente investigativa, verifiquei que esta enriqueceu a minha prática, uma vez que ao ter realizado um estudo sobre a importância da afetividade na construção de uma relação pedagógica de qualidade confirmei a importância da mesma para o desenvolvimento integral da criança.

De acordo com Gomes et al., (2008, citados por Tavares, 2023) “o ato de investigar define-se como uma atividade complexa, cujo objetivo principal é a aquisição de conhecimento através da experimentação e observação”, e a verdade é que, segundo Sim-Sim (2005), “o grande objetivo da investigação é a produção de

conhecimento”, e “o progresso na qualidade da educação, como em qualquer outro domínio, requer um conhecimento atualizado, alimentado constantemente por pesquisas pertinentes e desafiadoras do *status quo* que caracteriza muitas vezes o real educativo”. Deste modo, intento futuramente assumir práticas investigativas, uma vez que vão beneficiar a minha ação, o que irá traduzir-se numa prática fundamentada e consciente. Querer prestar uma *educação de qualidade* obriga-nos a procurar saber mais, mais e melhor, todos os dias. Neste processo, procurei colocar em prática tudo o que aprendi ao longo da minha formação, bem como os valores com que me guio, pessoal e profissionalmente.

Como balanço geral, posso afirmar que nem tudo correu sempre bem; houve alterações de última hora, houve dificuldades, mas julgando as expectativas e os receios anteriores à ação, faço um balanço positivo acerca de todo o meu percurso no decorrer dos estágios, tanto da PPSI como o da PPSII. Estes revelaram-se uma mais-valia indispensável na minha formação.

Como maior fragilidade de todo este processo, designo o tempo. Os 4 meses que no início pareciam intermináveis, depressa se mostraram escassos para tudo o que era necessário fazer e ser. Como maior potencialidade, designo a relação afetiva que consegui estabelecer com todas as crianças, bem como a relação de confiança e segurança que consegui construir com as famílias. Esta etapa da minha formação permitiu-me desenvolver momentos durante o estágio que enriqueceram a minha formação, com aprendizagens e ferramentas para, no futuro, me tornar uma melhor *Educadora de Infância*.

## REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Agostinho, K. A. (2010). *Formas de participação das crianças na Educação Infantil*. (Tese de doutoramento em Sociologia da Infância). Universidade do Minho. Braga.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Almeida, A. R. S. (2004). *A emoção na sala de aula* (4ª ed). Papirus Educação.
- Almeida, T. (2018). *O governo da infância: o brincar como técnica de si*. "Arquivos Brasileiros de Psicologia; Rio de Janeiro".
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. J. (2009). O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (8), 75-86.
- Amorim, M. C. S. & Navarro, E. C. (2012). Afetividade na Educação Infantil. *Revista Eletrônica da Univar*, 7, 1-7.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI). (2012). *Carta de princípios para uma ética profissional*. APEI.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bento, J. (1998). *O Outro Lado do Desporto*. Campo das Letras.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (M. J. Alvarez, S. Santos, & T. Baptista, Trad.). Porto Editora.
- Bowlby, J. (1989). *Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego* (S. M. Barros, Trad.). Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1988).
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2002). *A Criança e o Seu Mundo – Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem*. Editorial Presença.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2007). *A criança e a disciplina*. (9ª Ed.). Editorial Presença.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2009). *A Criança e o Seu Mundo. Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem* (6.ª ed.). Editorial Presença.
- Cacheffo, V.A.F.F., Garms, G. & Zauhy, M. (jan. 2015). Afetividade nas práticas educativas da educação Infantil. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP*, v. 26, número especial 1, p. 17-33.
- Cardoso, G. (2010) Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de Educação de Educação de Infância*, 91, 4-7.
- Carneiro, H.I.S. (2016). *Maneiras de fazer pedagogia: a transmissão e a participação em dois contextos de estágio*. Relatório de Estágio. Paula Frassinetti.
- Catarreira, C. S. S. R. (2015). *As emoções das crianças em contexto de educação pré-escolar*. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de

- Portalegre, Escola Superior de Educação, Portalegre. Disponível em:  
<http://hdl.handle.net/10400.26/9201>
- Cortez, M. G. (2015). A profissão de educador de infância e o género masculino. WHITEBOOKS.
- Covey, S. (2000). Módulo 9: Trabajo en equipo. In *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Consultado a xx de ... de 2024, em <http://www.cicimar.ipn.mx/boletin/wp-content/uploads/2011/10/trabajo-enequipo.pdf>
- Cunha, A. E. (2008). *Afeto e Aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica*. Wark.
- Damásio, A. (2000). O Sentimento de Si. Publicações Europa-América.
- Epstein, A. & Hohmann, M. (2019). *O Currículo Pré-Escolar HighScope*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto Editora.
- Ferreira, A. B. de H. (1999). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa do Séc. XXI*. Nova Fronteira.
- Ferreira, A. L. & Acioly-Régner, N. M. (2010). Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar em Revista*, 26 (36), 21-38.
- Ferreira, G. R. & Ribeiro, P. R. M. (2019). A importância da afetividade na educação. *Araraquara*, 21(1), 88-103.  
Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/12003/8647>
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2017). "Já podemos ir brincar?" - A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In Cortesão, I. et al (Eds). *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança* (p. 445-455 ).
- Gomes, A. M. C. et al. (1984). *Creches*. Lisboa: Secção de Pediatria Social da Sociedade Portuguesa de Pediatria.
- Gomez, M., Mir, V., & Serrats, M. (1993). *Como criar uma boa Relação Pedagógica*. Edições Asa.
- Graça, A. F. M. (2019). *A afetividade na relação pedagógica* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/10899>
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. (6a edição). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Kishimoto, T. (2005) *Jogo e Educação Infantil*. Editora Pioneira.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 4-7.
- Krueger, M. (2003). *A relevância da afetividade na educação infantil*. (Tese de Mestrado). Retirada da base de dados do Instituto Catarinense de Pós-Graduação.
- Lalanda, M. C., e Abrantes, M. M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 41 - 61). Porto Editora.
- Lopes, M. L. P. (2014). *A construção da relação de afetividade entre educador/a e criança na educação de infância*. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa. Disponível: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3945/1/A%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20rela%C3%A7%C3%A3o%20de%20afetividade%20entre.pdf>
- Macedo, R. (1994). *A família diante das dificuldades escolares dos filhos*. Vozes.
- Machado, S. & Simões, A. (2015). A Educação de Infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, C. Pereira (Org.). *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 197-204). Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais / Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Magalhães, S. M. O. (2011). Relação Pedagógica, afetividade, sensibilidade, pressupostos transdisciplinares para a formação docente. *Educação e Fronteiras On-Line*, 1(3), 51-63.
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In: Edwards, C. & Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens das Crianças: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Artmed.
- Marcos, L. (2008) *A auto-estima: A nossa força secreta*. A esfera dos livros.
- Matias, G., & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial. *Da investigação às práticas – Estudos de natureza educacional*, 10(1), 17-41. [https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/aprender\\_a\\_ser\\_educador\\_de\\_infancia\\_o\\_processo\\_de\\_supervisao\\_na\\_formacao\\_inicial.pdf](https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/aprender_a_ser_educador_de_infancia_o_processo_de_supervisao_na_formacao_inicial.pdf)
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, 2 (2).

- Moran, J. (2012). *A afetividade na relação pedagógica*. Obtido de ECA - Escola de Comunicação e Artes: Universidade de São Paulo: Disponível em: [http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao\\_inovadora/afetividade.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_inovadora/afetividade.pdf)
- Martins, N. (2021). *Educar pela positiva: Um guia para pais e educadores*. Bertrand Editora.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças – A Urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. Edições Tinta da China
- Nóvoa, A., Marcelino, F. & do Ó, J. R. (org.). (2012). *Sérgio Niza. escritos sobre Educação*. Edições Tinta da China.
- Oliveira, M. (2010). *Afetividade e escola: Uma relação em construção*. (Tese de Mestrado). Retirada da base de dados da Escola Superior de Teologia.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (3ªed.) Coleção Infância. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S.B., Lino, D., M., B., C., Cruz, S., H.V., Andrade, F., F. & Azevedo, A. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Coleção Infância. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação A perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora. Disponível em <https://www.centro.olivais.com/wpcontent/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-emParticipa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Paiva, M., Lino, D. & Almeida, A. M. (2019). A Interação Adulto-Criança e a Promoção da Competência de Escolha e de Resolução de Problemas com Crianças de 4 e 5 Anos. *Da Investigação às Práticas*, 9(1), 19-35.
- Parreira, A. & Correia, I. (2022) O Educuidar em Educação de Infância: narrativas dos sentidos e vivências da Prática de Ensino. *Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na infância. In I. Alarcão, *Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.33-67). Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche – Perspectivas de formação teóricas práticas. *Infância e educação: Investigação e práticas*, 1, 85-106.

- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços do currículo na creche*. Coordenação Nacional das Instituições de Solidariedade Social.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Postic, M. (2007). *A Relação Pedagógica*. Padrões Culturas Editora.
- Ranghetti, D. S. (2013). Relação pedagógica: espaços/tempos/movimentos de aprendizagens, construções e afetos. *Revista Interdisciplinaridade*, (3), 1-11.
- Rojas, J. (1998). *Interdisciplinaridade na ação didática: momento da arte/magia do ser professor*. Editora UFMS.
- Salomão, H., Martini, M. & Jordão, A. (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. Portal dos Psicólogos. Disponível: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>
- Saltini, C. J.P. (2008). *Afetividade e Inteligência*. Wark.
- Sarmiento, T. (2004). Correr o risco: Ser homem numa profissão 'naturalmente' feminina. In *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia* (pp.99-107). Minho: Universidade do Minho.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação. *Locus Soci@l*, 2, 47-65.
- Sarmiento, T. (2009). Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora. 303-328.
- Sawaya, C. M. F. (2009). *O brincar e a afetividade na prática pedagógica de professores de educação infantil*. Dissertação de Mestrado em Educação. Práticas Pedagógicas e Formação do Educador. Universidade Católica de Campinas.
- 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 (DGE).
- Silva, O. G., & Navarro, E. C. (2012). A Relação professor-aluno no processo ensino aprendizagem. *Revista Eletrônica Interdisciplinar*, 2(8), 95-100.
- Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da criança ou da escola?* Texto Editores.
- Sousa, S. M. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. (Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto).

- Strecht, P. (2000). *Preciso de Ti – Perturbações Psicossociais em Crianças e Adolescentes*. Assírio & Alvim.
- Tavares, A. C. S. (2023). *A relação pedagógica: que impacto no desenvolvimento holístico da criança?* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/16187>
- UNICEF (2004). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. UNICEF.
- Wadsworth, B. J. (1993). *Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget*. Pioneira Educação.
- Williams, A., R., Rockwell, E., R., & Sherwood, A., E. (2003). *Ciência para Crianças*. Horizontes Pedagógicos.
- Winicott, D. (1975). *O Brincar e a Realidade*. Imago Editora Lda.
- Vaz Serra, A. (1999). *O Stress na Vida de Todos os Dias*.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. Bookman.

**Documentos consultados:**

Projeto Educativo do Agrupamento (2021/24).

ANEXOS

| | " | | "

ANEXO A. PORTEFÓLIO  
INDIVIDUAL DA PPS II (CF.  
ANEXOS AO RELATÓRIO)

ANEXO B. CONSENTIMENTO  
INFORMADO PARA A  
REALIZAÇÃO DE REGISTOS  
FOTOGRAFICOS

## **Protocolo de consentimento informado para a realização registos fotográficos**

Eu, *Carolina do Espírito Santo*, estudante/estagiária da *Escola Superior de Educação de Lisboa*, encontro-me no presente ano letivo 2023/2024, a frequentar o 2.º ano do *Mestrado em Educação Pré-Escolar*.

Venho por este meio solicitar que me seja autorizada a realização de registos fotográficos em atividades realizadas na sala de atividades onde me encontro a estagiar, a sala [...], com a educadora [...], para que possam ser integrados no meu *Relatório da Prática Profissional Supervisionada II*. Será garantida a ocultação de dados de identificação das crianças e não serão exibidas as suas faces.

A presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar às crianças.

Solicito, assim, que assine o presente protocolo de consentimento como forma de declarar a sua **autorização/não autorização**.

Muito obrigada.

**A estagiária**

---

*Carolina do Espírito Santo*

ANEXO C. CONSENTIMENTO  
INFORMADO PARA A  
ELABORAÇÃO DO PORTFÓLIO  
INDIVIDUAL DA CRIANÇA

## **Protocolo de consentimento informado para a elaboração do Portefólio da Criança**

Eu, **Carolina do Espírito Santo Cardoso Xavier** estudante/estagiária da *Escola Superior de Educação de Lisboa*, encontro-me no presente ano letivo 2023/2024, a frequentar o 2.º ano do *Mestrado em Educação Pré-Escolar*.

Venho por este meio solicitar que me seja autorizada a elaboração de um Portefólio de desenvolvimento e aprendizagem com o seu educando [...] de forma a poder ser integrado no meu *Relatório da Prática Profissional Supervisionada II*. O documento tem como principal objetivo registar as interações da criança com outras crianças, com materiais e com um adulto da sala de atividades. Poderá também conter alguns registos fotográficos e algumas produções da criança (desenhos, pinturas...). Será garantida a ocultação de dados da criança e não será exibida a sua face.

Solicito, assim, que assine o presente protocolo de consentimento como forma de declarar a sua **autorização/não autorização**. Muito obrigada.

**A estagiária**

---

*Carolina Espírito Santo*

Autorizo

Não autorizo

**O/A Encarregado/a de Educação**

---

**Assinatura**

ANEXO D. GUIÃO DA  
ENTREVISTA ÀS  
PARTICIPANTES (EDUCADORAS  
E AUXILIAR DA SALA DE  
ATIVIDADES DA PPS II)

| | ' ' | | ' ' |

## Guião de Entrevista

**Destinatárias:** Educadoras de Infância e Auxiliar de Educação (PPS II 2023/2024)

**Objetivos:**

- Caracterizar a conceção da afetividade como base da pedagogia em contexto de creche;
- Compreender o lugar e a função que o afeto assume na prática pedagógica da entrevistada;

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<b>A.</b> Legitimação da entrevista e motivação dos/as entrevistados/as	- Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado.	- Esta entrevista tem como objetivo obter informação para a realização do subcapítulo “caraterização reflexiva do contexto socioeducativo” para o relatório da PPS II. - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para a realização da entrevista por escrito, via e-mail. - Solicitar o envio das respostas pela mesma via.	
<b>B.</b> Definição do perfil dos/as entrevistados/as	- Conhecer o percurso profissional do/a educador/a.	B1. Qual a sua formação? B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? B3. Quais as principais dificuldades que sente no exercício da sua profissão, relativamente à relação que mantém com as crianças?	

		B4. E quais são os pontos fortes que aponta nesta mesma relação?	
<b>C. Grupo de crianças e abordagem pedagógica</b>	- Conhecer o grupo de crianças; - Conhecer os princípios pedagógicos seguidos pela Educadora.	C1. Como caracteriza o presente grupo de crianças? C2. Quais os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?	
<b>D. A importância da relação pedagógica</b>	- Perceber a importância das relações, e a influencia destas no desenvolvimento da criança.	D1. O que permite o desenvolvimento de uma relação de qualidade entre a equipa educativa e as próprias crianças? D2. Considera que a relação pedagógica entre adulto/criança influencia o desenvolvimento da mesma? Se sim, em que aspetos? Se não, por que razões?	
<b>E. A importância da afetividade na relação pedagógica</b>	- Conhecer as conceções da equipa educativa sobre a importância da afetividade na relação pedagógica no jardim de infância.	E1. Qual a importância da afetividade na construção do vínculo entre adulto e criança? E para o desenvolvimento da criança? E2. Para si, é essencial existir afetividade na relação pedagógica? E3. Considera que a afetividade é uma das bases para uma boa relação pedagógica entre adulto/criança? E4. Como considera que pode ser potenciada esta relação? E5. Como identifica um educador afetivo, ou seja, quais as suas características?	

		<p>E6. Considera que a afetividade na relação pedagógica impede o respeito pelo adulto e o cumprimento de regras por parte das crianças?</p> <p>E7. Na sua perspetiva, será a afetividade a base de uma relação pedagógica de qualidade? Justifique a sua resposta, por favor.</p>	
Conclusão da entrevista	Finalizar a entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gostaria de acrescentar algo mais a esta entrevista?</li> <li>- Obrigada pela sua disponibilidade</li> </ul>	

ANEXO E. TRANSCRIÇÃO DA  
ENTREVISTA À EDUCADORA  
COOPERANTE

| | ' ' | | ' ' |

## **INVESTIGAÇÃO:**

*“Será a afetividade a base de uma relação pedagógica de qualidade em contexto de jardim de infância?”*

### ***Perfil do entrevistado***

Educadora Cooperante – I.

#### ***1. Qual é a sua formação académica?***

Licenciatura em Educação de Infância, na Escola do Magistério Primário de Lisboa, atual Escola Superior de Educação.

#### ***2. Há quantos anos exerce a função de Educadora de Infância?***

Há cerca de 29 anos. Até 2011 em escolas privadas, até à data no ensino público.

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

No início do ano e em praticamente todos os grupos é notável a falta de maturidade, grandes dificuldades em cumprir regras, em saber lidar com a frustração, a ter limites, em seguir rotinas e em saber respeitar o adulto.

#### ***4. E quais são os pontos fortes que aponta nesta mesma relação?***

Conseguir entrar no mundo da criança, criar laços, sentir vários tipos de emoções, dar e ter afetos, ajudar a ver o mundo com outros olhos, ter momentos de partilha e especialmente contribuir para que cada criança se desenvolva livre e feliz. Dar a devida importância que a infância merece.

### **Grupo de crianças e abordagem pedagógica**

#### ***5. Como caracteriza o presente grupo de crianças?***

É um grupo constituído por 25 crianças, entre os quatro e seis anos, com equilíbrio entre rapazes e raparigas. É um grupo com um comportamento global satisfatório, são assíduos. Algumas crianças apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, nomeadamente a nível da compreensão oral e na linguagem expressiva, uma das crianças com fortes probabilidades de ter mutismo seletivo. As restantes crianças apresentam um desenvolvimento adequado à sua faixa etária. É um grupo que precisa de uma abordagem firme por parte do adulto, para que saibam quais os seus limites e regras a cumprir.

#### ***6. Quais os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?***

Começo por um tempo de observação, primeiro como cada um se comporta em grupo e depois individualmente. Perante o que observo planifico tendo como base as Orientações Curriculares, é dar resposta às necessidades do grupo, lançar desafios e enquanto profissional tento ser flexível e versátil, ir de encontro ao interesse das crianças, planear o dia e as atividades em grupo, trocar e discutir ideias, bem como dar opiniões. Permitir que cada criança faça todo o tipo de exploração das várias áreas da sala, dos vários materiais, incentivar a descoberta do mundo que a rodeia, despertar-lhes a curiosidade e o sentido crítico. Proporcionar situações abordando as várias áreas de conteúdo e envolver cada criança, baseada numa relação de afeto, de cumplicidade para que todo este processo de ensino aprendizagem tenha resultado positivos e sólidos.

### **Importância da relação pedagógica**

#### ***7. O que permite o desenvolvimento de uma relação de qualidade entre a equipa educativa e as próprias crianças?***

O respeito pelo SER criança e a sensibilidade do educador às necessidades e interesses de cada criança, sendo esta relação suportada pelo diálogo, confiança e compreensão, estando o afeto intimamente ligado.

#### ***8. Considera que a relação pedagógica entre adulto/criança influencia o desenvolvimento da mesma? Se sim, em que aspetos? Se não, por que razões?***

Sim, quanto melhor for a relação pedagógica melhor a criança se sente e, por conseguinte, se desenvolve. As crianças desenvolvem-se num clima seguro, estável, afetuoso e que respeita o ritmo e individualidade de cada criança, e isto só se consegue se formos capazes de construir uma relação pedagógica de qualidade com cada uma delas. Não me interessa nada ensiná-las a pintar a escrever e a ler, sem antes ensinar-lhes que têm direitos, que tem liberdade para escolher. Para mim, é essencial trabalhar com elas a autoestima e a autoconfiança, porque depois disto, tudo o resto se adquire com mais facilidade, portanto o segredo para ajudarmos as nossas crianças a desenvolverem-se com maior qualidade, é estabelecer uma relação de segurança.

### **A importância da afetividade na relação pedagógica**

#### ***9. Qual a importância da afetividade na construção do vínculo entre adulto e criança? E para o desenvolvimento da criança?***

A afetividade é um dos fatores mais importantes na construção de um vínculo, sem isso, muito dificilmente se forma um vínculo. O afeto e o respeito são essenciais em qualquer

relação, e para as crianças, é através do afeto que se sentem seguras, amadas, protegidas e confiantes, o que facilita o seu crescimento. Na verdade, a afetividade é essencial e é a base para que se sintam bem e se possam desenvolver de forma harmoniosa.

**10. Para si, é essencial existir afetividade na relação pedagógica?**

Sim, considero fundamental.

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

Sim sem dúvida nenhuma.

**12. Como considera que pode ser potenciada esta relação?**

Com respeito pela criança, pelas suas necessidades e interesses, é fundamental dar espaço à criança para falar, espaço para mostrar, para ouvir. Dar espaço para ser. E cabe-nos a nós, estar presentes, todos os dias, para ouvir, receber, partilhar.

**13. Como identifica um educador afetuoso, ou seja, quais as suas características?**

É um educador que escuta as crianças, que é sensível às suas necessidades, que apoia as suas conquistas e ajuda a ultrapassar as suas dificuldades. É alguém que percebe que um abraço e um beijo são importantes e que algumas crianças precisam, e que muitas das vezes se revelam os responsáveis por acalmar a criança, pela segurança da mesma. É aquele que se baixa ao nível da criança para escutá-la, para conversar. É aquele que está presente.

**14. Considera que a afetividade na relação pedagógica impede o respeito pelo adulto e o cumprimento de regras por parte das crianças?**

Não, de todo considero precisamente o oposto. O respeito e o cumprimento de regras não se impõem através do medo, á lá vai o tempo que em que se acreditava nisso, mas sim através de uma relação com base na afetividade e no respeito de ambas as partes.

**15. Na sua perspetiva, será a afetividade a base de uma relação pedagógica de qualidade? Justifique a sua resposta, por favor.**

Sim, porque é no afeto que as relações seguras e de confiança se estabelecem e as crianças só se desenvolvem e sentem bem-estar quando se sentem seguras e confiantes, por isso digo que a afetividade é a base de uma boa relação pedagógica.

**16. Gostaria de acrescentar algo mais a esta entrevista?**

Sim, considero que a afetividade não pode ser confundida com manifestações de afeto, criar uma relação de afetividade não é dar muitos beijinhos e abraços às crianças, nem falar com elas de uma forma infantilizada.

**Obrigada pela sua colaboração.**

ANEXO F. TRANSCRIÇÃO DA  
ENTREVISTA À EDUCADORA  
DE APOIO

## **Perfil do entrevistado**

Educadora de Apoio – MJ.

### **1. Qual é a sua formação acadêmica?**

Tirei o Bacharelato em educação de infância.

### **2. Há quantos anos exerce a função de Educadora de Infância?**

Desde 1995

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

Pouco contato direto com os pais das crianças, bem como a grande dificuldade que as crianças têm agora em cumprir regras, e em saber respeitar o adulto.

### **4. E quais são os pontos fortes que aponta nesta mesma relação?**

O gosto pela profissão, mas principalmente o vínculo e os laços que se criam com cada uma das crianças. Isto é realmente o melhor desta profissão.

## **Grupo de crianças e abordagem pedagógica**

### **5. Como caracteriza o presente grupo de crianças?**

Grupo muito carinhoso, afetuoso, curioso, mas pouco estimulado.

### **6. Quais os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?**

Para mim, as propostas pedagógicas devem respeitar os seguintes princípios: Autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao meio ambiente e as diferentes culturas, identidades e singularidades, dos direitos da cidadania, da criatividade, da sensibilidade, da ludicidade (lúdico) e da liberdade.

## **Importância da relação pedagógica**

### **7. O que permite o desenvolvimento de uma relação de qualidade entre a equipa educativa e as próprias crianças?**

Esta relação deve ser sustentada pelo diálogo e pela constante reflexão conjunta. Pela partilha de vivências e de pontos de vista, tendo sempre por base o respeito e a confiança. As crianças têm de ser capazes de confiar na equipa educativa, e vice-versa, e isso só é possível através de um trabalho contínuo que tenha como base os laços afetivos que se criam no dia a dia, e especialmente através do respeito. O respeito por todos.

**8. Considera que a relação pedagógica entre adulto/criança influencia o desenvolvimento da mesma? Se sim, em que aspetos? Se não, por que razões?**

Sim. São fundamentais a interação pessoal e a postura de facilitador que criamos com cada uma das crianças, porque quanto mais próximas estamos do grupo, mais fácil é criar uma relação de segurança, e é através desta segurança que a criança vai permitir-se a novas aprendizagens, por isso é mesmo importante criar uma relação pedagógica com qualidade, uma vez que a construção desta relação cria na criança uma segurança que a faz não ter medo de errar e que, conseqüentemente, a ajuda a desenvolver-se.

#### **A importância da afetividade na relação pedagógica.**

**9. Qual a importância da afetividade na construção do vínculo entre adulto e criança? E para o desenvolvimento da criança?**

Ao serem estabelecidos vínculos afetivos sadios entre adulto e criança, a aprendizagem é facilitada visto que a interação passa a ser fundamentada pelo companheirismo, respeito e confiança.

**10. Para si, é essencial existir afetividade na relação pedagógica?**

Sim. A afetividade deve ser o princípio incentivador da aprendizagem pois a criança sente-se mais determinada a adquirir conhecimentos e o educador motiva-se a ensinar melhor.

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

sim

**12. Como considera que pode ser potenciada esta relação?**

Na minha opinião a relação potencia-se através da afetividade e do respeito. Se tivermos estes dois valores como base da nossa prática a relação cria-se com naturalidade e com vista ao progresso da criança. Somos educadoras, a nossa prioridade é a criança e o seu bem-estar.

**13. Como identifica um educador afetuoso, ou seja, quais as suas características?**

Observador, simpático, respeitador. Sabe escutar, e principalmente está presente nas conquistas, mas também nas dificuldades. Um educador afetuoso tem sempre um abraço para dar.

**14. Considera que a afetividade na relação pedagógica impede o respeito pelo adulto e o cumprimento de regras por parte das crianças?**

Não. Até ajuda a promover o respeito. É importante perceber que o afeto não estraga, acredito que temos de saber quando intervir, e intervir de forma assertiva, mas isso não impede nada a afetividade. Como disse anteriormente, sem haver um vínculo de carinho e amor, as regras também não passam. O afeto dá confiança e segurança às crianças, dá valores. O afeto são, também, regras.

**15. Na sua perspectiva, será a afetividade a base de uma relação pedagógica de qualidade? Justifique a sua resposta, por favor.**

Sim. Todos precisamos de amor e reconhecimento para encontrarmos prazer para aprender. Uma relação afetuosa influencia decisivamente a maneira como a criança se irá mostrar para o mundo. Somos marcados pela percepção. memória, autoestima, empatia que vivenciamos na nossa infância.

**16. Gostaria de acrescentar algo mais a esta entrevista?**

Não.

**Obrigada pela sua colaboração.**

ANEXO G. TRANSCRIÇÃO DA  
ENTREVISTA À AUXILIAR  
DA SALA DE ATIVIDADES  
DA PPS II

## **Perfil do entrevistado**

Auxiliar – A.

### **1. Qual é a sua formação acadêmica?**

Estudei até ao 12º ano em regime normal.

### **2. Há quantos anos exerce a função de Auxiliar de Educação?**

21 anos.

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

Uma das principais dificuldades na minha relação com as crianças é colocá-las de castigo ou como costume dizer, sentá-las para que pensem no que fizeram. Gostaria de não ter de fazer isso, mas às vezes é necessário.

### **4. E quais são os pontos fortes que aponta nesta mesma relação?**

Um ponto forte é dar a atenção que precisam. Gosto de ouvir o que nos têm a dizer, há crianças que são muito boas a contar histórias...

## **Grupo de crianças e abordagem pedagógica**

### **5. Como caracteriza o presente grupo de crianças?**

São crianças alegres e bem-dispostas, gostam de brincar, cantar, dançar e de ajudar quando é preciso. São crianças Felizes.

### **6. Quais os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?**

Ser modelo de bons hábitos, comportamentos e atitudes, para a promoção dos mesmos por parte das crianças e inculcar valores como a humildade e a partilha.

## **Importância da relação pedagógica**

### **7. O que permite o desenvolvimento de uma relação de qualidade entre a equipa educativa e as próprias crianças?**

O que permite o desenvolvimento de uma relação de qualidade entre a equipa pedagógica e as crianças é a qualidade das interações que se constroem através do respeito que demonstramos às crianças. Falamos e queremos que nos respeitem, mas nós sendo o exemplo, temos de exercer o valor do respeito perante o grupo. O respeito é fundamental para tudo, e este constrói-se através da presença, da inclusão.

**8. Considera que a relação pedagógica entre adulto/criança influencia o desenvolvimento da mesma? Se sim, em que aspectos? Se não, por que razões?**

Claro que sim, ter uma relação pedagógica ajuda no bem-estar das crianças. Diminui a resistência de vir para a escola, que sabemos que algumas crianças têm, o que por sua vez, ajuda no desenvolvimento. Se as crianças se sentirem bem conosco (equipa), vão sentir-se seguras e confiantes para aprenderem.

### **A importância da afetividade na relação pedagógica**

**9. Qual a importância da afetividade na construção do vínculo entre adulto e criança? E para o desenvolvimento da criança?**

A afetividade é fundamental. É através da afetividade que conseguimos construir o vínculo para que as crianças se sintam seguras, protegidas, e assim ficam mais motivadas para a aprendizagem e para o seu próprio desenvolvimento.

**10. Para si, é essencial existir afetividade na relação pedagógica?**

Para mim, é essencial e tem de existir, mesmo, afetividade na relação pedagógica.

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

A afetividade é a base para uma boa relação, é a base para tudo...

**12. Como considera que pode ser potenciada esta relação?**

O afeto permite-nos conectarmo-nos emocionalmente com os outros, e neste caso, demonstrar o afeto, o carinho, o amor e também ter empatia, torna-se ainda mais essencial para construir uma boa relação com as crianças, porque mais uma vez, vai fazer com que se sintam bem conosco. Vão sentir-se seguras e confiantes, para mais tarde se poder trabalhar outras competências.

**13. Como identifica um educador afetuoso, ou seja, quais as suas características?**

Um educador afetuoso tem de amar a profissão, ser empático, ser criativo, ser comunicativo. Tem de estar e ser presente.

**14. Considera que a afetividade na relação pedagógica impede o respeito pelo adulto e o cumprimento de regras por parte das crianças?**

Não, a afetividade não impede que haja respeito pelo adulto e que as crianças cumpram as regras, até ajuda a que as crianças percebam o adulto. Ao terem confiança e segurança no adulto, conseguem compreender melhor a posição do mesmo perante as regras.

**15. Na sua perspetiva, será a afetividade a base de uma relação pedagógica de qualidade? Justifique a sua resposta, por favor.**

A afetividade é importante numa relação pedagógica de qualidade, porque ao demonstramos afeto pelas crianças elas sentem-se seguras e a sua aprendizagem será melhor.

**16. Gostaria de acrescentar algo mais a esta entrevista?**

Auxiliar.... Auxilia!

Nós, auxiliares de corpo e alma, somos elementos de corredores, de retaguarda, de bastidores. Muitas de nós nunca irão conhecer, uma única vez na longa experiência profissional, o estrelato do palco iluminado e nem mesmo os aplausos de pé da plateia de uma sala cheia. Mas somos, todos os dias abraçadas e amadas com a imensidão de um reconhecimento de excelência por aqueles a quem todos os dias nos dedicamos de alma e coração cheios!

**Obrigada pela sua colaboração.**

ANEXO H. ROTEIRO  
METODOLÓGICO E ÉTICO

| | ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor	Prática pedagógica	<i>Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)</i>
<p><b>1. Objetivos do Trabalho</b></p> <p><b>O esclarecimento dos objetivos a todos os intervenientes “constitui um passo fundamental de forma a construir uma ética democrática.” (Tomás, 2011, p.80).</b></p>	<p>Desde o meu primeiro dia na instituição cooperante, e durante todo o percurso da minha Prática Profissional Supervisionada, julguei essencial dar a conhecer à equipa educativa e às famílias o meu papel na qualidade de educadora estagiária, assim como os meus objetivos, tanto na intervenção com o grupo, como na minha investigação. Para isto, beneficiei diversas conversas informais que, conseqüentemente, me permitiram construir e criar uma ligação sustentada na confiança e no compromisso. Assumi, desde o primeiro contacto com o grupo e com a equipa educativa, uma atitude assente no respeito e na empatia.</p> <p>A necessidade de me apresentar estendeu-se também às famílias, levando-me a estar presente na reunião de pais e, posteriormente, a construir um texto, enviado via email, com o intuito de me dar a conhecer e, ao mesmo tempo, que promover nos pais, um sentimento de confiança e de à-vontade, para me abordarem e</p>	<p><b>Compromisso com as crianças</b></p> <p>- “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1)</p> <p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</p>

	<p>questionarem sobre as suas inquietações relativas à minha chegada.</p> <p>“(…) Apesar de ser um contexto que, de certa forma, me é familiar, representou um enquadramento díspar. Já conhecia alguns meninos, poucos, do ano anterior. Conheci outros na reunião de pais, onde aproveitei para explicar a minha situação, e apresentarme na qualidade de estagiária, e outros tantos conheci pela primeira vez no primeiro dia de aulas. Posso confidenciar que fui bastante bem recebida pelos pais, pelos que já me esperavam neste compromisso, e por todos os outros que me conheceram no dia em que nos juntámos. Acredito ter transmitido aquilo que sou e o que a educação representa para mim. Senti que conquistei a confiança de cada um deles, o que me levou a promover uma relação de segurança e de confiança com as famílias (…)”.</p> <p>Ao longo da minha prática, fui-me envolvendo na rotina do grupo, percebendo os interesses do mesmo, e fui construindo e apresentando um conjunto de propostas pedagógicas. Neste processo, não permiti que a escassez de ética, tolerância e</p>	<p>- “Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (p.1)</p> <p><b>Compromisso com as famílias</b></p> <p>- “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p.2)</p> <p>- “Fornecer às famílias informações sobre o seu projeto educativo e ainda</p>
--	--	---

	<p>respeito fosse colocada adiante do diálogo e da comunicação. Como tal, acreditei e pretendi comunicar e incluir a equipa da sala em todas as minhas práticas pedagógicas, sendo que, apesar, das planificações serem realizadas por mim, tiveram sempre em conta a opinião das educadora e da auxiliar, tendo sido adaptadas sempre que necessário, respeitando também a abordagem pedagógica da mesma.</p> <p>Relativamente à minha investigação sobre “<b>Será a afetividade a base de uma relação pedagógica de qualidade em contexto de Jardim de Infância?</b>”, esta surgiu do contacto que tive com o grupo, onde foi claramente notória, a importância que a afetividade assumiu na minha relação com o mesmo, pretendendo, no fim da investigação, dar a conhecer à equipa educativa e às famílias a problemática, os objetivos e os seus fundamentos, bem como os resultados obtidos, de forma que todos os agentes educativos conheçam o estudo.</p>	<p>sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excecionais.” (p.2)</p> <p><b>No Compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregadora</b></p> <p>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.” (p.2)</p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p> <p><b>O Compromisso nos cinco domínios da atividade profissional acima enunciados é alicerçado num modo</b></p>
--	--	--

		<p><b>de funcionamento pessoal que leva a:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.” (p.2)</li> </ul>
<p><b>2. Custos e benefícios</b></p> <p><b>Como refere Tomás (2011) a investigação carecerá de custos e poderá provocar alguns danos resultantes do processo, como são exemplo, o tempo despendido, a possível inconveniência, “o embaraço, a intrusão de</b></p>	<p>Considero que durante a minha prática, e atendendo que a minha problemática tem na afetividade a base das minhas intenções pedagógicas, não houve qualquer custo para as crianças. É de referir que a investigação surgiu da interação com as mesmas, e onde senti que a importância que encontro na afetividade, aproximou-me de cada uma das crianças, levando-me a acreditar que esta investigação conteve, em si, benefícios para estas, visto que procurei conhecê-las, escutá-las, observá-las e compreendê-las. Dediquei-me nas brincadeiras, na hora das refeições, na higiene, na hora da sesta. Dediquei-me a recebê-las. Dediquei-me a estar. A estar com afeto.</p> <p>“(…) Estávamos no tapete, na hora do conto, aquando reparo que o VF estava com um ar triste (o que não era normal).</p> <p>- VF, está tudo bem? perguntei-lhe</p>	<p><b>Compromisso com as crianças</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (p.1)</li> <li>- “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.” (p.1)</li> </ul>

<p><b>privacidade, ou mesmo o sentimento de coerção, de medo ou de ansiedade.” (p.80).</b></p>	<p>O VF, olhou para mim e começou a chorar.</p> <p>- VF, anda cá, disse-lhe.</p> <p>Assim que chegou ao pé de mim, peguei-o ao colo e dei-lhe um beijinho. O que tens?</p> <p>- “Tenho saudades da minha mãe e do meu pai”, disse-me</p> <p>Continuei a dar-lhe colo e a dar-lhe beijinhos, enquanto o tentava acalmar e reconfortar.</p> <p>O VF. Acalmou-se, parou de chorar e quis voltar para o tapete para ouvir a história.</p> <p>- “Obrigada”, disse-me.” (NC. 04 de dezembro de 2023)</p> <p>Neste sentido, e tendo no grupo o foco para as minhas ações pedagógicas, intentei ter olhos para a escuta. Assim, ouvir os seus desejos, as suas opiniões e entender os seus interesses demarcou a minha prática, nomeadamente nas minhas planificações, tendo, sempre em consideração o que as crianças queriam. O que para elas lhes fazia sentido explorar e descobrir.</p> <p>No que diz respeito às famílias, considero que o tempo que dedicaram à leitura dos consentimentos informados, bem como dos documentos sobre a minha investigação e prática, foram o</p>	
--	---	--

	<p>principal custo. Por sua vez, a possibilidade de acompanharem todo o processo, e tudo o que foi feito em sala com os seus filhos, assim como a relação de proximidade, de confiança e de empatia que criei com cada uma das crianças, constituiu o eminente benefício para as famílias.</p> <p>Quanto à equipa educativa, o tempo que dispensaram para a realização das entrevistas, instituiu-se como o principal custo.</p>	
<p><b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</b></p> <p><b>Segundo Tomás (2011) as questões da privacidade e da confidencialidade “deverão ser sujeitas a negociação com as crianças (...)” (p. 81).</b></p>	<p>Tenho, em mim, como princípio inerente a qualquer ação por mim realizada, o respeito pelo outro, nomeadamente pela privacidade e confidencialidade, com o propósito de salvaguardar a identidade da equipa educativa, das crianças e das respetivas famílias. Assim sendo, e com o intuito de respeitar o cumprimento desta premissa, ao longo da investigação não existe nenhum tipo de referência, nem nenhuma informação relativamente aos participantes. Cada criança é identificada através da primeira letra do nome próprio, em alguns casos, aquando da letra inicial do nome se repete, utilizo, não só, a inicial do nome próprio como do sobrenome.</p>	<p><b>Compromisso com as crianças</b></p> <p>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p.1)</p> <p><b>Compromisso com as famílias</b></p> <p>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p.2)</p> <p><b>No Compromisso com a equipa de</b></p>

	<p>Foi, também, entregue um consentimento informado para a realização do portfólio da criança ao encarregado de educação da criança selecionada (ANEXO C).</p> <p>A respeito das famílias, é de referir que estas são mencionadas segundo o grau de parentesco.</p> <p>“(…) Há uns dias, em conversa com a mãe da MA, esta disse-me que achava que a A. não iria conseguir apresentar ao grupo, dada a sua timidez (…)” (NC. 09 de janeiro de 2024).</p> <p>Quanto à equipa educativa, respeito o mesmo princípio preservando a confidencialidade das suas identidades, referindo-me sempre através da função que exercem.</p> <p>No que concerne ao registo fotográfico recolhido para a investigação, assegurei, mais uma vez, com respeito, a privacidade de cada criança, tendo ocultado, em todas as situações, os seus rostos, para que as suas características pessoais não fossem reveladas.</p> <p>Nas entrevistas, salientei, através de uma nota escrita, o seu carácter confidencial.</p>	<p><b>trabalho e entidade empregadora</b></p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>
--	---	--

<p><b>4. Decisões acerca de quem envolver e excluir</b></p>	<p>Cada criança é única e deve ser respeitada na sua individualidade. Na sua essência e com as suas características pessoais, e através deste valor reconheço a diferença como uma característica própria de um ser humano, e é com base nas características individuais, assim como nos interesses e compromissos díspares que conduzi a minha prática pedagógica. Procurei ter olhos para a escuta e compreender os seus interesses, as suas necessidades. Procurei respeitar os seus ritmos, e só depois tomar decisões. Desta forma, e no que diz respeito à decisão acerca de quais as crianças a envolver e/ou a excluir, é de evidenciar que todas as crianças foram incluídas nesta investigação. De notar ainda, que durante a minha prática, em nenhum momento, exclui alguma criança. O mesmo aconteceu com a equipa educativa, uma vez que as entrevistas foram aplicadas a toda a equipa educativa da sala, uma vez que o estudo incidia sobre a mesma.</p>	<p><b>Compromisso com as crianças</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.”</li> <li>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</li> <li>- “Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade,</li> </ul>
---	--	--

		sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (p.1)
<b>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</b>	<p>Primeiramente, através da observação e da interação que mantive com o grupo apercebi-me que esta importância que encontro na afetividade, aproximou-me de cada uma das crianças o que, posteriormente, me levou a realizar uma pesquisa relativamente ao tema da investigação. Após uma pesquisa fundamentada, priorizei o método de estudo de caso, de forma a aprofundar os meus conhecimentos relativos às características e aos benefícios da afetividade como sendo a, possível, base para a construção de uma relação pedagógica de qualidade, mas também à forma como as crianças reagem e se desenvolvem quando se cria um vínculo afetivo. Assim, e partindo do princípio de que “as crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do timing e dos resultados processos que foram realizados durante todo o estado” (Tomás, 2011, p. 163), desde logo, senti a necessidade de informar a equipa educativa sobre a natureza da</p>	<p><b>Compromisso com as crianças</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1)</li> <li>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</li> </ul>

	<p>minha investigação, o que originou várias conversas informais e, conseqüentemente, reflexões sobre a temática.</p> <p>Ao implementar a minha investigação, o meu objetivo manteve-se coerente aos valores com que iniciei a minha prática, dando à criança o valor que lhe é inerente. Com isto, a minha principal intenção foi observar os interesses e as necessidades deste grupo de crianças, e intervir a partir desses mesmos interesses.</p> <p>Para tal, recorri à observação e escuta atenta do grupo, e sempre que planificava atividades pretendi comunicar e incluir a equipa da sala em todas as minhas práticas pedagógicas, tendo sempre em conta a opinião das educadoras e da auxiliar, e adaptando as mesmas, sempre que necessário, respeitando também a sua abordagem pedagógica.</p> <p>No decurso, e considerando a importância da presença e participação das famílias, procurei envolvê-las havendo algumas situações em que foram participando. Da minha parte, procurei também, captar através de fotografias vários momentos para, posteriormente, partilhar com os pais.</p>	<p><b>Compromisso com as famílias</b></p> <p>- “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.” (p.2)</p> <p><b>No Compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregadora</b></p> <p>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.” (p.2)</p> <p>- “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis.” (p.2)</p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>
--	---	--

<p><b>6. Consentimento informado</b></p> <p><b>Este, tal como refere Tomás (2011) não se “tratou de um contrato, mas da (...) apresentação, dos objectivos [sic] do trabalho, dos direitos que as crianças têm e foi sempre deixada em aberto a possibilidade de alteração dos pressupostos iniciais.” (p. 85).</b></p>	<p>No decorrer de toda a minha prática e, conseqüentemente, no processo da minha investigação, tive em consideração o respeito pela privacidade e confidencialidade de todos os intervenientes. Para tal, tive o cuidado de elaborar um protocolo de consentimento informado (ANEXO B), que teve em vista o esclarecimento das famílias à cerca da minha intenção, bem como a autorização para a participação das crianças na presente investigação, colocando-as, sempre, no direito de não consentir, se assim fosse a vontade. O mesmo foi feito para o portfólio da criança (ANEXO C).</p> <p>No seguimento da citação de Ferreira (2010), que afirma que as crianças “enquanto atores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência (...)”, tornou-se imperativo, mais uma vez, assegurar, com respeito, a vontade e a privacidade de cada criança, respeitando a decisão da mesma em querer, ou não tirar uma fotografia.</p> <p>Respeitar a criança, como se de um adulto se tratasse tornou-se um pressuposto categórico na minha prática, porque a verdade é que “as crianças têm os seus próprios direitos e têm a capacidade</p>	<p><b>Compromisso com as crianças</b></p> <p>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p.1)</p> <p><b>Compromisso com as famílias</b></p> <p>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p.2)</p> <p><b>No Compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregadora</b></p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>
---	---	---

	de poder participar nas decisões sobre todas as questões que as afetem” (Tomás, 2007, p.127).	
<b>7. Uso e relato das conclusões</b>	<p>Apesar de ainda não ter concluído a investigação, no decorrer do estudo procurei, através de conversas informais com a equipa educativa, ter um feedback da minha ação, bem como da minha investigação, e atendendo a esta, face à problemática, para mim, é imprescindível apresentar as conclusões da investigação a todos os intervenientes que nela participaram. Desta forma, e para que tal aconteça é necessário, no fim, partilhar os resultados obtidos na investigação a toda a equipa educativa e às famílias, de forma que todos os agentes educativos conheçam o estudo e os resultados conquistados, se assim tiverem interesse. Para isto, os mesmos terão acesso ao relatório final.</p> <p>É de salientar, como já referi acima, que durante a minha prática profissional supervisionada fui registando, fotograficamente, diversos momentos que ilustraram a minha prática pedagógica.</p>	<p><b>No Compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregadora</b></p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>
<b>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</b>	<p>Tenho, para mim, na forma como olho a educação, a conceção que tão importante são as metodologias de ensino utilizadas, como o espaço que o afeto ocupa na construção do conhecimento de uma criança, e a verdade é que com esta investigação,</p>	<p><b>Compromisso com as crianças</b></p> <p>- “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção</p>

	<p>pretendo, essencialmente, que esta promova um olhar reflexivo sobre o tema da problemática, de forma a que o afeto e o mimo deixem de ser vistos como algo “que estraga as crianças”, contribuindo assim para o conhecimento fundamentado sobre o tema, e que este consiga contribuir, positivamente, na resposta à ação pedagógica, não só para as crianças, mas também, com as crianças. Assim, acredito que esta investigação consiga ter um impacto positivo nestas, uma vez que ao colocar a afetividade como base para uma relação pedagógica de qualidade, se passe a priorizar a relação, o vínculo com as mesmas, bem como os seus interesses, ao invés de atividades em série, conseguindo estabelecer uma maior relação de confiança entre adulto-criança e, conseqüentemente, a construção de uma relação pedagógica de qualidade.</p> <p>É de evidenciar que durante a minha prática pedagógica, adotei uma atitude reflexiva e crítica à minha ação, que se espelhou nas reflexões semanais, nas planificações, nas minhas intervenções e na minha investigação, considerando que tanto as crianças como as famílias foram as mais beneficiadas deste processo de reflexão</p>	<p>à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.” (p.1)</p> <p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</p> <p>- “Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (p.1)</p> <p>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo</p>
--	---	---

	<p>que tornou, ainda mais, a criança como sujeito ativo e central no processo da sua aprendizagem.</p>	<p>cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (p.1)</p> <p><b>Compromisso com as famílias</b></p> <p>- “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p.2)</p> <p><b>No Compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregadora</b></p> <p>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.” (p.2)</p>
--	--	---

<p><b>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</b></p>	<p>Em conformidade com todos os valores que sustentaram a minha ação para a investigação e de acordo com O’Kane (2005) citado por Tomás (2011), “Todo o processo de investigação deve ser transparente” (p. 167). Assim, e com vista a este pressuposto, intentei estabelecer um contacto próximo, com base na ética democrática, tanto com a equipa educativa, como com as famílias. Com a equipa educativa, priorizei uma das ações mais importantes para a finalidade comum que é educar, priorizei a cooperação, onde a partilha diária de ideias, de preocupações, de sentimentos, de experiências e saberes construiu uma relação com base na confiança, na entreajuda e no diálogo. Uma relação saudável que, consequentemente, promoveu um trabalho articulado e coerente que proporcionou o meu desenvolvimento profissional.</p> <p>Em relação às famílias, procurei ir mantendo um contacto semanal, onde procurei ter conversas informais, trocando informações sobre as crianças, mas especialmente procurei interagir com as famílias. Estar presente e dar-me a conhecer. Mostrar-lhes que, como uma vez me disse uma mãe, “sou uma continuidade do que há em casa”, de modo a promover uma relação de confiança, segurança e de partilha.</p>	<p><b>Compromisso com as crianças</b></p> <p>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p.1)</p> <p><b>Compromisso com as famílias</b></p> <p>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p.2)</p> <p><b>No Compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregadora</b></p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2)</p>
--	---	---

	A participação e o envolvimento das famílias, torna-se assim crucial na prática de qualquer educador.	
<b>10. Tratamento dos dados<sup>1</sup></b>	Uma vez que a presente investigação corresponde a uma abordagem qualitativa, para tratar os dados procedi a uma análise de conteúdo rigorosa e cuidada, considerando as respostas adquiridas das entrevistas através de uma árvore categorial.	<b>O Compromisso nos cinco domínios da atividade profissional acima enunciados é alicerçado num modo de funcionamento pessoal que leva a:</b> - “Procurar uma atitude interior que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros.” (p.2)

<sup>1</sup> “a entidade deverá garantir a recolha do consentimento do titular dos dados - ato positivo claro que indique uma manifestação de vontade livre, específica, informada e inequívoca de que o titular de dados consente no tratamento dos dados que lhe digam respeito – i.e.: declaração escrita que indique claramente que aceita o tratamento proposto dos seus dados pessoais, nesse contexto. O consentimento deverá abranger todas as atividades de tratamento realizadas com a mesma finalidade, indicando quem é o responsável, qual a categoria de dados pessoais tratados, informar o titular sobre o exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos dados salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Nos casos em que o tratamento sirva fins múltiplos, deverá ser dado um consentimento explicitando esses fins. Importa que prevaleçam os interesses, direitos e liberdades do titular dos dados consagrados no RGPD.”  
In <https://www.dge.mec.pt/inqueritos-em-meio-escolar-0>

		- “Assumir a sua profissão procurando uma articulação dialógica entre o eu pessoal e o eu profissional.” (p.2)
--	--	--

ANEXO I. ANÁLISE DE  
CONTEÚDO DAS  
ENTREVISTAS REALIZADAS  
À EQUIPA EDUCATIVA

**Tabela 3** Grelha categorial

<b>Tópicos</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Nº de Incidências</b>
<b>Caracterização das entrevistadas</b>	<i>Formação</i>	Licenciatura em Educação de Infância	<b>ED. I:</b> “Licenciatura em Educação de Infância, na Escola do Magistério Primário de Lisboa, atual Escola Superior de Educação.”	1
		Bacharelato	<b>ED. MJ:</b> “Tirei o Bacharelato em educação de infância.”	1
		12º ano	<b>A:</b> “Estudei até ao 12º ano em regime normal.”	1
	<i>Tempo de serviço</i>	29 anos	<b>ED I:</b> “Há cerca de 29 anos. Até 2011 em escolas privadas, até à data no ensino Público.” <b>ED MJ:</b> “Desde 1995.”	2
<b>Relação Pedagógica</b>	<i>O que permite a construção de uma relação de qualidade</i>	Respeito	<b>ED I:</b> “O respeito pelo SER criança (...)”. <b>ED MJ:</b> “(...) só é possível especialmente através do respeito”. <b>A:</b> “O que permite o desenvolvimento de uma relação de qualidade entre a equipa pedagógica e as crianças é a qualidade das interações que se constroem através do respeito que demonstramos às crianças (...) temos de exercer o valor do respeito perante o grupo. O respeito é fundamental para tudo (...)”.	3

		Posição do educador	<p><b>ED I:</b> “(...) e a sensibilidade do educador às necessidades e interesses de cada criança (...)”.</p> <p><b>ED MJ:</b> “(...) postura de facilitador que criamos com cada uma das crianças, porque quanto mais próximas estamos do grupo, mais fácil é criar uma relação (...)”.</p>	1
		Confiança	<p><b>ED I:</b> “(...) esta relação é suportada (...) confiança (...)”.</p> <p><b>ED MJ:</b> “As crianças têm de ser capazes de confiar na equipa educativa, e vice-versa (...)”.</p>	2
		Diálogo	<p><b>ED I:</b> “(...) esta relação suportada pelo diálogo (...)”.</p> <p><b>ED MJ:</b> “Esta relação deve ser sustentada pelo diálogo (...)”.</p> <p><b>A:</b> “Esta relação deve ser sustentada pelo diálogo (...)”.</p>	2
		Afeto	<p><b>ED I:</b> “(...) estando o afeto intimamente ligado”.</p> <p><b>ED MJ:</b> “As crianças têm de ser capazes de confiar na equipa educativa (...) e isso só é possível através de um trabalho contínuo que tenha como base os laços afetivos que se criam no dia a dia (...)”.</p>	2
		Inclusão	<p><b>A:</b> “(...) constrói-se através da inclusão”.</p>	1
		Trabalho de equipa	<p><b>ED MJ:</b> “(...) pela constante reflexão conjunta (...)”.</p>	1

		Segurança	<p><b>ED I:</b> “As crianças desenvolvem-se num clima seguro, e isto só se consegue se formos capazes de construir uma relação pedagógica de qualidade com cada uma delas”.</p> <p><b>ED MJ:</b> “(...) é através desta segurança que a criança vai permitir-se a novas aprendizagens, por isso é mesmo importante criar uma relação pedagógica com qualidade”.</p>	2
	<i>Repercussão no desenvolvimento da criança</i>	Bem-estar	<p><b>ED I:</b> “(...) quanto melhor for a relação pedagógica melhor a criança se sente e, por conseguinte, se desenvolve (...)”.</p> <p><b>A:</b> “(...) ter uma relação pedagógica ajuda no bem-estar das crianças. Diminui a resistência de vir para a escola, que sabemos que algumas crianças têm (...)”.</p>	2
		Segurança	<p><b>ED MJ:</b> “é através desta segurança que a criança vai permitir-se a novas aprendizagens, por isso é mesmo importante criar uma relação pedagógica com qualidade, uma vez que a construção desta relação cria na criança uma segurança que a faz não ter medo de errar e</p>	1

			que, conseqüentemente, a ajuda a desenvolver-se”.	
		Autoestima e autoconfiança	<b>ED I:</b> “(...) é essencial trabalhar com elas a autoestima e a autoconfiança, porque depois disto, tudo o resto se adquire com mais facilidade, portanto o segredo para ajudarmos as nossas crianças a desenvolverem-se com maior qualidade, é estabelecer uma relação com elas (...)”	1
	<i>Afetividade</i>	Afetividade na criação do vínculo	<b>ED I:</b> “A afetividade é um dos fatores mais importantes na construção de um vínculo, sem isso, muito dificilmente se forma um vínculo (...)” <b>ED MJ:</b> “Ao serem estabelecidos vínculos afetivos sadios entre adulto e criança, a aprendizagem é facilitada visto que a interação passa a ser fundamentada pelo companheirismo, respeito e confiança”. <b>A:</b> “É através da afetividade que conseguimos construir o vínculo para que as crianças se sintam seguras, protegidas (...)”.	3
		A afetividade no desenvolvimento	<b>ED I:</b> “(...), é através do afeto que se sentem seguras, amadas, protegidas e confiantes, o que facilita o seu	3

			<p>crescimento. Na verdade, a afetividade é essencial e é a base para que se sintam bem e se possam desenvolver de forma harmoniosa”.</p> <p><b>ED MJ:</b> “Ao serem estabelecidos vínculos afetivos sadios entre adulto e criança, a aprendizagem é facilitada visto que a interação passa a ser fundamentada pelo companheirismo, respeito e confiança”.</p> <p><b>A:</b> “(...) através da afetividade (...) ficam mais motivadas para a aprendizagem e para o seu próprio desenvolvimento”.</p>	
		Adulto afetuoso	<p><b>ED I:</b> “É um educador que escuta as crianças, que é sensível às suas necessidades, que apoia as suas conquistas e ajuda a ultrapassar as suas dificuldades. É alguém que percebe que um abraço e um beijo são importantes (...) É aquele que se baixa ao nível da criança para escutá-lo, para conversar. É aquele que está presente”.</p> <p><b>ED MJ:</b> “Observador, simpático, respeitador. Sabe escutar, e principalmente está presente nas conquistas, mas também nas dificuldades. Um</p>	3

			educador afetuoso tem sempre um abraço para dar”. <b>A:</b> “Um educador afetuoso tem de amar a profissão, ser empático, ser criativo, ser comunicativo. Tem de estar e ser presente”.	
		Estabelecimento de regras	<b>ED I:</b> “(...) O respeito e o cumprimento de regras não se impõem através do medo, (...) mas sim através de uma relação com base na afetividade e no respeito de ambas as partes”. <b>ED MJ:</b> “(...) É importante perceber que o afeto não estraga, acredito que temos de saber quando intervir, e intervir de forma assertiva, mas isso não impede nada a afetividade. (...) sem haver um vínculo de carinho e amor, as regras também não passam. O afeto são, também, regras”. <b>A:</b> “(...) a afetividade não impede que haja respeito pelo adulto e que as crianças cumpram as regras, até ajuda a que as crianças percebam o adulto. Ao terem confiança e segurança no adulto, conseguem compreender melhor a posição do mesmo perante as regras”.	3
		Base da relação pedagógica	<b>ED I:</b> “(...) é no afeto que as relações seguras e de	3

confiança se estabelecem e as crianças só se desenvolvem e sentem bem-estar quando se sentem seguras e confiantes, por isso digo que a afetividade é a base de uma boa relação pedagógica”.

**ED MJ:** “Todos precisamos de amor e reconhecimento para encontrarmos prazer para aprender. Uma relação afetuosa influencia decisivamente a maneira como a criança se irá mostrar para o mundo. Somos marcados pela percepção. memória, autoestima, empatia que vivenciamos na nossa infância”.

**A:** “A afetividade é importante numa relação pedagógica de qualidade, porque ao demonstramos afeto pelas crianças elas sentem-se seguras e a sua aprendizagem será melhor”.

ANEXO J. PLANTA DA SALA  
DE ATIVIDADES

| ' ' | | ' ' |

**Figura 1**  
Planta da sala

