



**POLITECNICO
SETUBAL**

**PATRÍCIA ISABEL
RIBEIRO VALENTE**

**INTERAÇÃO ADULTO/CRIANÇA:
AMBIENTES FACILITADORES EM
CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA**

Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado
em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de
Educação

ORIENTADOR

Professora Doutora Sofia Corrêa Figueira

Setembro, 2024

PATRÍCIA ISABEL
RIBEIRO VALENTE

**INTERAÇÃO ADULTO/CRIANÇA:
AMBIENTES FACILITADORES EM
CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA**

JÚRI

Presidente: Professora Especialista Maria Teresa
Elvas de Matos

Orientador(a): Professora Doutora Sofia Corrêa
Figueira

Vogal: Professora Doutora Ilda Clara Almeida da
Cruz Rodrigues

AGRADECIMENTOS

Durante muito tempo pensei qual seria a sensação de terminar este presente relatório de investigação, no início pensei que sentiria alívio e a sensação de dever cumprido, mas agora que finalmente este meu objetivo está completo posso dizer que é muito mais que isto.

Este meu percurso de cinco anos foram muito desafiantes, cheio de altos e baixos, de muitas aprendizagens e que me levaram a acreditar e confiar mais em mim e nas minhas capacidades. Posso dizer que fiz uma excelente escolha em ter vindo tirar o mestrado nesta nobre instituição, onde fui tão bem acolhida, tanto pelos professores como pelos colegas e funcionários da escola.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, especialmente à minha mãe e irmã por acreditarem em mim e nunca me deixarem desistir dos meus sonhos, mesmo quando eu não conseguia fazê-lo. Obrigada pela paciência, pelas conversas motivadoras e por acreditarem sempre nas minhas capacidades.

Agradeço à Telma Agostinho pelo apoio, motivação e por sempre ter acreditado em mim e nas minhas capacidades.

Às minhas colegas de turma, que me acolheram tão bem nesta minha nova aventura, pelos conselhos, brincadeiras, ajuda, partilhas, entre outras coisas.

Aos docentes que contribuíram para a minha formação neste meu percurso de cinco anos, aos professores da Licenciatura em Educação Básica em Castelo Branco e aos professores do Mestrado em Educação Pré-Escolar em Setúbal.

Às educadoras cooperantes, às auxiliares de ação educativa / assistentes operacionais e às crianças que me acolheram de braços abertos nas

suas salas, que me ajudaram a evoluir, a aprender e a ultrapassar os meus medos e receios.

Por último, mas não menos importante, um agradecimento especial à minha orientadora do relatório de investigação, Professora Sofia Figueira, pelo apoio, as partilhas, por nunca me deixar desistir e pela ajuda na elaboração deste presente relatório. Considero que a minha orientadora foi uma peça fundamental neste meu percurso enquanto estudante de mestrado e investigadora para o relatório de investigação.

RESUMO

No presente Relatório de Projeto de Investigação, intitulado de “Interação Adulto/Criança: Ambientes Facilitadores em Creche e Jardim de Infância,”, tive como objetivo compreender como acontecem as interações adulto/criança na creche e jardim de infância e o papel do adulto na organização de ambientes potenciadores neste processo.

Esta investigação foi realizada em dois contextos educativos, creche e jardim de infância, onde realizei os estágios no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da ESE de Setúbal.

O relatório de investigação foi desenvolvido segundo os princípios da investigação - ação e a abordagem qualitativa, onde procurei responder à questão de investigação “Como potenciar as interações adulto/ criança na creche e no jardim de infância?”.

Os principais procedimentos de recolha e tratamento de informação foram a observação participante, as notas de campo, o registo multimédia (fotografias), os inquéritos por questionário realizados às educadoras cooperantes e a análise documental e de conteúdo.

As intervenções apresentadas e interpretadas neste relatório foram selecionadas tendo em conta a sua importância para o estudo.

Este estudo permitiu-me compreender e aprofundar os conhecimentos, teóricos e práticos, sobre a importância das interações adulto/criança e o papel do adulto como promotor das interações. Compreendi que potenciar as interações entre adulto/ criança exige a organização de um ambiente de bem-estar e acolhedor em que os adultos estão disponíveis e atentos às necessidades das crianças em todos os momentos da rotina.

Palavras-Chaves: Interação Adulto/ Criança; Creche; Jardim de Infância; Educador de Infância

ABSTRACT

In this Research Project Report, titled "Adult/Child Interaction: Facilitating Environments in Nursery and Kindergarten," my objective was to understand how adult/child interactions occur in nursery and kindergarten and the role of adults in organizing environments that enhance this process. This research was conducted in two educational contexts, nursery and kindergarten, where I completed internships as part of the Master's degree in Preschool Education at ESE of Setúbal.

The research report was developed according to the principles of action research and a qualitative approach, where I sought to answer the research question, "How can we enhance adult/child interactions in nursery and kindergarten?"

The main procedures for collecting and processing information were participant observation, field notes, multimedia recording (photographs), questionnaires conducted with cooperating educators, and document and content analysis. The interventions presented and interpreted in this report were selected based on their importance to the study.

This study allowed me to understand and deepen my theoretical and practical knowledge about the importance of adult/child interactions and the role of the adult as a promoter of these interactions. I understood that enhancing adult/child interactions requires the organization of a well-being and welcoming environment where adults are available and attentive to the needs of children at all times during the routine.

Keywords: Adult/Child Interaction; Nursery; Kindergarten; Preschool Educator

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	2
RESUMO	5
ABSTRACT	6
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	12
QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA	12
1.1 Interação Adulto/Criança	12
1.2 Educuidar	18
2. Papel do/a Educador/a enquanto Gestor/a do Currículo.....	22
CAPÍTULO II	31
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	31
2. Investigação Qualitativa	31
3. Investigação-Ação	34
4. Procedimentos de Recolha e Tratamento de Informação	36
4.1 Observação	36
4.2 Notas de campo.....	38
4.3 Registos Multimédia	39
4.4 Análise Documental	40
4.5 Inquéritos por Questionários.....	41
4.6 Análise de Conteúdo	43
4.7 Ética na Investigação	44
CAPÍTULO III	46
CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS INTERVENÇÕES	46

1. Instituição A- Creche:	47
1.1 Infraestruturas e Espaço Físico	47
1.2 Projeto Educativo e Projeto Pedagógico	47
1.3 Equipa Educativa e Equipa Pedagógica	48
1.4 Grupo de Crianças	49
1.5 Organização das rotinas, espaços e materiais	50
2. Descrição e Interpretação das Intervenções no Contexto de Creche	53
2.1 Acolhimento	54
2.2 Hora da Sesta	56
2.3 Momento de Higiene	58
3. Instituição B- Jardim de Infância	60
3.1 Infraestruturas e espaço físico	60
3.2 Projeto Educativo e Projeto Pedagógico	61
3.3 Equipa Educativa e Equipa Pedagógica	62
3.4 Grupo de Crianças	63
3.5 Organização das rotinas, espaços e materiais	64
4. Descrição e Interpretação das Intervenções no Contexto de Jardim de Infância	66
4.1 Hora da História	67
4.2 Jogo das Estatuas	69
CAPÍTULO IV	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
APÊNDICES	83
ANEXOS	90

Índice de Tabelas

Tabela 1- Organização dos Momentos de Estágio de Intervenção	46
Tabela 2- Organização da Rotina do Contexto de Creche	50
Tabela 3- Organização das Rotinas do Contexto de Jardim de Infância.....	64

Índice de Figuras

Figura 1- Educadora Cooperante com a J. na Biblioteca.....	67
Figura 3- Assistente com o K. na atividade de físico-motora.....	69

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Projeto de Investigação foi realizado no âmbito da conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. A investigação foi desenvolvida nos contextos de estágio, creche e jardim de infância, realizados no âmbito das Unidades Curriculares (UC) de Estágio em Educação de Infância I, II e III, bem como na Unidade Curricular (UC) de Seminário de Investigação e Projeto I e II, onde procurei, no papel de Estagiária, apropriar-me de uma atitude investigativa, tendo sempre por base a reflexão crítica do observado.

A temática deste relatório é a “Interação Adulto/Criança: ambientes facilitadores em creche e jardim de infância ” procurando dar resposta à questão de investigação “*Como potenciar as interações adulto/ criança na creche e no jardim de infância?*”.

No início do primeiro ano do Mestrado, durante o estágio em creche no âmbito da UC Seminário de Investigação e Projeto I tive de definir um tema que tivesse interesse e que fosse transversal aos dois contextos, creche e jardim de infância. Durante o estágio fui observando as interações, entre os adultos e as crianças, pois suscitava-me interesse compreender como os adultos agiam durante a interação com as crianças. Num momento de reflexão cooperada com a educadora cooperante e a professora orientadora de estágio falamos sobre a importância da relação adulto/criança, o que me suscitou muito interesse e percebi que a escolha deste tema era uma oportunidade para construir conhecimentos e era um tema transversal.

Este relatório está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento teórico, onde abordo a fundamentação teórica, e esta organizado em e pontos: a interação adulto/criança e o

educuidar, o papel do/a educador/a enquanto gestor/a do currículo e as atitudes que o adulto deve ter na interação com as crianças.

No segundo capítulo, é apresentada a metodologia de investigação, a abordagem qualitativa, a investigação-ação, os procedimentos de recolha e o tratamento de informação, a observação, as notas de campo, o registo multimédia, a análise documental, os inquéritos por questionário e por fim a análise de conteúdo.

No terceiro capítulo apresento a caracterização dos contextos de estágio, creche e jardim de infância, a descrição e interpretação das observações e as intervenções realizadas em ambos os contextos. Neste capítulo são também mobilizados as respostas aos questionários passados as educadoras cooperantes.

No quarto, e último capítulo, são apresentadas as considerações finais. Neste capítulo apresento as principais conclusões e faço uma reflexão do percurso da investigação e da construção do relatório, onde procuro responder à questão de investigação. Apresento ainda uma reflexão do meu percurso como estudante de mestrado e de investigadora, onde são referidas as dificuldades sentidas e os conhecimentos e as aprendizagens adquiridas ao longo deste percurso, como também, os aspectos que contribuíram para a construção da minha identidade, enquanto futura educadora de infância.

Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas, a legislação e os documentos institucionais mobilizados, os apêndices e os anexos.

CAPÍTULO I

QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

Neste primeiro capítulo são abordados conceitos que contribuem para compreensão do tema do trabalho de investigação interação adulto/criança. No primeiro ponto deste relatório são abordados os conceitos interação adulto/criança e educuidar. No segundo ponto é apresentado o conceito do papel do educador enquanto gestor do currículo e as atitudes que o adulto deve ter na interação com as crianças.

1.1 Interação Adulto/Criança

O ser humano está em constante interação ao longo da sua vida, seja em contexto familiar, educativo, profissional ou social. Assim sendo, as crianças interagem socialmente com os adultos desde o seu nascimento, em primeiro lugar com os seus cuidadores, mãe, pai ou familiares, e depois começam a interagir com mais pessoas, como por exemplo, outros familiares ou até mesmo com os adultos e crianças do contexto educativo.

O conceito de interação é um conceito polissémico, definido por diferentes autores.

O Dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora define a palavra interação como (Inter + ação) como a “ação ou influencia recíproca, ação que se exerce reciprocamente entre duas partículas ou corpos”

Para Shaffer (1996, cit. por Arezes & Colaço, 2014), a interação é “... o comportamento dos indivíduos que participam numa atividade conjunta, podendo esta ser uma conversa, um jogo, um conflito ou qualquer atividade que implique o comportamento de ambos os participantes” (p.113)

Arezes & Colaço (2004), afirmam que o termo interação refere-se ao “comportamento de um individuo e implica a participação de outro, como por

exemplo a interação numa conversa, a troca de gestos, um jogo ou um conflito.” (p.116)

O documento desenvolvido em 2006 pelo Ministério da Educação do Brasil em colaboração com a Secretaria de Educação Básica refere que pelo facto do desenvolvimento social ser considerado dependente da realidade cultural em que as crianças estão inseridas, a interação é considerada

(...) um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente. Nessa perspectiva, a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce. (Brasil, 2006, p. 14)

Horn (2004) afirma que o ser humano é biologicamente social, este consegue se adaptar ao contexto social através das interações a que é exposto durante a sua vida, assim pode-se dizer que os bebés não são capazes de sobreviver sozinhos, para que haja sobrevivência é necessário que haja uma intermediação entre parceiros que tenham mais experientes.

Para Vygotsky (1987), as interações sociais:

(...) constituem o terreno no qual fixa raiz a génese das funções psicológicas superiores, tais como a atenção deliberada, a percepção, o raciocínio lógico, a memória mediada, a formação de conceitos. Estes processos interativos são, na perspectiva vygotskiana, medidos por um instrumento psicológico fundamental a linguagem cujos signos e significados permitem que o desenvolvimento humano se dê

em dois planos: primeiro num plano interpsicológico, entre pessoas e, segundo, num plano intrapsicológico, ou seja, no interior do sujeito.

(cit. por Dias & Bhering, 2004, p. 94)

Vygotsky também referia que as crianças aprendem e desenvolvem-se através das relações com os adultos, pois as crianças vão perfeccionando as relações de forma única através do seu campo de visão, ou seja, com o que vê, o que está diretamente relacionado com o afeto. (Vygotsky, 1998, cit. por Quiñones, Li e Ridgway, 2023)

A interação adulto/criança contribui para “desenvolver a confiança necessária para que estas (crianças) se sentissem seguras para realizarem a exploração” (Fernandes, 2016, p.72). Segundo este autor, os educadores de infância devem “assumir uma postura de observador participante, ativo, carinhoso, que pretende observar e compreender a criança, orientando a sua ação educativa com base nesse entendimento e disponibilizar oportunidades para que as crianças se relacionem em pares, em pequeno grupo, em grande grupo e com os adultos da sala. (Idem, p.73)

De acordo com Malaguzzi, Hoyuelos, Rinaldi e Oliveira – Formosinho:

a partir da imagem que temos de criança, contruímos nossos sistemas de relação com elas, ou seja, se partimos de uma criança que ainda não é, anteciparemos a ela tudo o que precisa para tão logo “ser”, mas, se nossa imagem de criança está centrada no que ela já é, buscaremos uma posição nessa relação que acolha seu mundo interno e a encoraja para construir significados no mundo que acaba de chegar. Também a partir do nosso imaginário, de nossas crenças, das nossas experiências como aluno, da nossa formação e da nossa cultura, temos

uma ou mais imagens sobre o que é ser professor (cit. Fochi, 2020, p.10).

Podendo assim dizer-se que na interação adulto/criança é importante que o educador tenha uma imagem de criança pois a partir dessa imagem pode construir os seus sistemas de relação com as crianças. Existem diferentes concepções de criança, sendo que esta deve ser vista como um ser “com força e protagonista das suas ações, que precisa de ser valorizada.” Esta não deve ser vista como uma “... incapaz e incompetente” (Parreira & Correia, 2022, p.9).

Lino (2006) refere que apesar do desenvolvimento cognitivo da criança processar simultaneamente com o desenvolvimento social, interpessoal e moral, destaca que o “desenvolvimento social que afecta o relacionamento entre as pessoas.” (p. 81), por isso o adulto deve compreender que “tal como a capacidade lógica de uma criança de 3 anos difere da de uma de 4-5 anos, também os seus comportamentos ao nível do relacionamento interpessoal, quer com os pares, quer com os adultos, são diferentes” (p.81). Ou seja, nem todas as crianças se desenvolvem e se relacionam da mesma forma, por isso cabe ao adulto compreender cada criança.

É nos primeiros anos de vida de uma criança, que as relações e interações são mais significativas através da forma que as crianças “... se relaciona com ela própria, com os outros e com o mundo físico, social e cultural.” (Marques, Azevedo, Marques, Folque & Araújo, 2024, p.18)

De acordo com as autoras, os educadores de infância constituem:

uma figura de referência com o papel central de criar e manter relações positivas e seguras com a criança, só possíveis quando esta experiencia atenção e acompanhamento individualizados, um interesse sensível e genuíno pelas suas perspectivas, intenções e emoções, e uma parceria autêntica nas brincadeiras. A importância da

construção destas relações de respeito, afeto e encorajamento estende-se a outros/as profissionais que mantêm relações diárias e prolongadas com as crianças, designadamente as auxiliares de educação (Marques et al., 2024, p.18).

Assim sendo, através do reconhecimento e a valorização das características únicas de cada criança as relações com os adultos vão originar uma “construção de relações caracterizadas pela confiança, pela sintonia interpessoal e pela reciprocidade” (Marques et al., 2024, p.18).

As rotinas também são momentos potenciadores de interações adulto/criança, dentro ou fora da sala, visto que as crianças são dependentes do adulto durante a rotina, principalmente as crianças pequenas, que necessitam do adulto durante a higiene, a alimentação, no acolhimento, entre outros (Oliveira-Formosinho, 2008).

Segundo Dias e Bhering (2004), a rotina é indispensável: para que haja uma sistematização do trabalho pedagógico, para que exista clareza dos objetivos a serem alcançados, para que as crianças possam situar-se no tempo e no espaço, para que as interações possam ser planeadas, fomentadas e orientadas e para que o grupo de crianças seja administrável, isto é, que o adulto tenha a possibilidade de interagir com todas as crianças e ainda com cada criança, proporcionando momentos importantes, significativos e positivos que favoreçam o desenvolvimento delas (p.98).

Através da rotina diária as crianças podem criar experiências educativas muito ricas, como também podem criar interações positivas entre os adultos e as crianças (Oliveira-Formosinho, 2013, p.87).

Segundo Lino (2013, p.126), as “... crianças, ao longo do dia, têm oportunidade de estabelecer diferentes tipos de interação ...”, na sala e fora da sala, em diferentes momentos da rotina, assim sendo, cabe ao adulto potencializar esses momentos de interação com as crianças durante o dia das creches ou jardins de infância.

Em suma, as interações com os adultos são muito importantes para o desenvolvimento das crianças, o modo como os adultos se relacionam com estas é fundamental para se sentirem acolhidas e seguras e conseqüentemente vão criando uma autoestima positiva, tornam-se curiosos e podem sentir-se mais à vontade para errar, fazer perguntas, entre outras coisas. (Fraeli, et al., 2019, p.80)

As interações entre os adultos e as crianças proporcionam, igualmente, experiências que contribuem para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças.

De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), as:

relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento (p. 8).

Existem várias maneiras de interagir com as crianças, através do contacto físico, através de uma conversa, por isso os educadores devem tentar que as interações com as crianças sejam “variadas e diversas quanto as próprias crianças, pelo que os educadores procuram adaptar o seu estilo de interações a cada criança individualmente.” (Post e Hohmann, 2003, p.69), pois “cada bebé ou criança pequena tem uma forma única de agir ou de interagir de acordo com o seu próprio ritmo.” (Idem, p.71)

1.2 Educuidar

O Dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora define a palavra cuidar como “tratar de alguém, garantindo o seu bem-estar, segurança, etc.; tomar conta de alguém; garantir a preservação de algo; ocupar-se de; responsabilizar-se por; dedicar esforço e tempo (a algo) com determinado objetivo; apressar-se a cumprir determinada tarefa; fazer (algo) com diligência; prestar atenção”.

Segundo Guimarães (2011), o termo cuidar “... é considerado como atender às demandas de sono, higiene e alimentação, proteger, ou “tomar conta” da criança, numa intenção disciplinadora.” (p.38), mas também é considerado uma “expansão de sentidos de cogitare, agitar pensamentos, cogitar, pensar naquilo que cuida, estar atento ao objeto do que se cuida; também, no sentido de desvelo, solitude ou esmero (diferente de pensar ou cogitar como pensar, avaliar ou examinar)” (p.45).

Já para Figueiredo, Lima, Queiroz & Vidal (s.d, cit. Parreira e Correia, 2022):

A componente de cuidado assume um papel crucial no desenvolvimento e bem-estar da criança, uma vez que o mesmo estimula a relação com o adulto de referência através da criação de vínculos afetivos entre quem cuida e quem é cuidado, isto é, o cuidado é um vínculo que significa atitudes, emoções e reconhecimento entre corpo e a pessoa (p.10).

O cuidado na educação de infância vai muito além dos cuidados básicos de higiene e de alimentação, sendo assim é considerado uma dimensão muito importante na formação humana (Kramer, 2003, cit. por Guimarães, 2011), neste processo o adulto tem um papel crucial no

desenvolvimento do bem-estar da(s) criança(s) promovendo momentos de relação com a(s) criança(s) em todos os momentos do cotidiano pedagógico.

O termo “educar” é compreendido “...como instruir e transmitir conhecimentos (ensinar as cores, os nomes dos objetos, etc), numa perspectiva de tutela da ação da criança e de sua compreensão do mundo.” (Guimarães, 2011, p.37)

Já Parreira (2022) refere que educar é o “... ato de educar tem como propósito ensinar as crianças a aprender a conviver...” (p.8), ou seja, a palavra educar é um ato de valorizar, desenvolver e transmitir conhecimento as crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) aludem que:

Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Educar de modo dissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construírem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças. (p.89)

Educar vai muito além de ensinar e educar as crianças, é considerado como o ato desenvolver e transmitir conhecimentos às crianças, como também, valorizar as suas ideias e os seus conhecimentos.

Atualmente a palavra educuidar é constituída por duas ações indissociáveis, educar e de cuidar, porque ao mesmo tempo que estamos a cuidar a criança também estamos a educá-la e vice-versa.

Esta palavra surgiu do latim “Educare”, “... por sua vez ligado a educere, verbo composto do prefixo ex (fora) + ducere (conduzir, levar) ...”, esta significa “conduzir para fora”, ou seja, “... acompanhar aquele que se educa na conquista do mundo.” (Guimarães, 2011, p.48)

Estas duas ações acabam por definir o que é específico no trabalho com as crianças, nos contextos de creche e jardim de infância. Os conceitos cuidar e educar são duas ações separadas, como foi referido anteriormente, mas segundo Guimarães (2011), “Apesar de enunciarem o cuidado junto o educar, as duas ações são justapostas quando exemplificam. Cuidar proteger, dar conta das necessidades individuais de sono, banho, alimentação e identificado como “só cuidar”; educar é ensinar (...).” (p.143)

A junção das duas palavras, educar e cuidar, deu origem ao que conhecemos hoje, educuidar. O conceito *educare*, surgiu-o em primeiro lugar para a primeira Infância, onde Bettye Caldwell procurava valorizar o nível do sistema educativo conferido para a faixas etárias dos 0 aos 3 anos, onde tradicionalmente o mesmo se restringia aos cuidados básicos. Através deste novo conceito, esta autora tentou procurar valorizar os cuidados na Educação, dando origem ao conceito “*Educare*” uma intencionalidade pedagógica que procura responder às necessidades das Crianças (Parreira, 2022)

Educar e cuidar, “...são duas ações separadas na origem dos serviços de atenção à criança pequena, tornam-se, aos poucos, duas faces de um único ato de zelo pelo desenvolvimento integral da criança. Cuidar e educar se realizam num gesto indissociável de atenção integral. Cuidando se educa. Educando se cuida. Impossível um sem o outro.” (Corsino, Didonet & Nunes,

2011, p. 13), ou seja, estas duas ações não podem ser separadas porque enquanto um educador de infância está a educar a crianças, este também está a cuidar dela e vice-versa.

Assim sendo, educar e cuidar são duas ações que não devem ser vivenciados separadamente para o bem-estar das crianças. Estas podem ser apresentadas como unidades muito importantes e até mesmo estruturantes nas práticas pedagógicas dos educadores de infância. Como refere Didonet (2003);

(...) o ato de trocar a fralda, vestir e pentear o cabelo são gestos de comunicação humana entre o adulto e o bebé nos quais há uma troca profunda de sentimentos e, portanto, de organização mental, de estruturação interior, de formação da autoimagem, do desenvolvimento do “eu” da criança: o modo como se encara as manifestações de birra, de desagrado, de curiosidade das crianças, como se busca a superação de comportamentos de “agressão” e como se promove a interação social determina o tipo de educação que se está dando a elas. A fala do adulto inicia a criança na linguagem, pois vai dizendo o que ela faz, o que as outras estão fazendo, o que sentem e, assim, vai mediando os atos por meio da linguagem (cit. por Correia 2018, p.62).

2. Papel do/a Educador/a enquanto Gestor/a do Currículo

O/A educador/a de infância tem um papel muito importante nos contextos de creche e jardim de infância, pois tem um papel “... multifacetado e complexo. O educador é um observador, um investigador, um provocador de novas experiências e desafios, um mediador e impulsionador da aprendizagem e do desenvolvimento.” (Lino, 2021, p.107)

Segundo Silva, Marques, Mata & Rosa (2016):

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. Esta reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planejar, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha (p.5).

Já Carvalho e Portugal (2017), refere que o educador também é considerado como um “... coconstrutor de conhecimento, que mobiliza as competências de construção de conhecimento da criança (...)”, este oferece as crianças recursos, organiza (...) o espaço, os materiais e as situações de forma a promover novas oportunidades e escolhas para a aprendizagem, mostrando à criança novas linguagens, atendendo às suas ideias e teorias e desafiando-as de formas diversas.” (p.16)

O Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto, refere que “...o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, como vista à construção de aprendizagens integradas.”, como também promove aprendizagens

curriculares as crianças, através de um currículo criado pelo educador/a, este é “(...) reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral” e com isso pode surgir “(...) uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.” Assim sendo, pode-se dizer que o educador/a pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia, a inclusão na sociedade, garantir o bem-estar das crianças e “(...) o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural;”, com isto pode ser utilizados diferentes a estratégias pedagógicas diferenciadas para incentivar a cooperação entre as diferentes crianças e com os adultos da sala.

Ou seja, pode-se dizer que as intencionalidades pedagógicas do/a educador/a são afetadas pela sua concepção de criança, pois cada educador/a de infância tem a sua concepção de criança. Os autores Paiva, Lino & Almeida (2019) defendem que uma prática ao nível do desenvolvimento e aprendizagem das crianças deve reconhecer a criança como “(...) um ser competente, ativo e crítico, capaz de escolher e resolver problemas de forma autónoma ou em cooperação com pares.” (p. 33).

A autora Horn (2004) defende que através da prática pedagógica que o educador/a desenvolve é possível inferir as concepções de “(...) de criança, de educação, de ensino e de aprendizagem, bem como uma visão de mundo e de ser humano (...)” (p. 61), que tem.

Esta autora refere que as intencionalidades educativas podem ser caracterizadas pela intervenção dos profissionais da educação, mais especificamente os educadores/as, e que devem refletir “(...) sobre as concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática (...)”, como também deve permitir que atribuam um “(...) sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13).

Assim sendo, um educador como gestor do currículo” ...reforça a importância da avaliação, na medida em que é através dela que o educador consegue perceber qual o caminho que deve seguir.” (Carvalho & Portugal,2017, p.21).

O educador de infância é gestor do currículo, pois é responsável pela prática pedagógica que desenvolve com as crianças, esta deve ser também orientada pelas suas intencionalidades educativas. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), o desenvolvimento e as aprendizagens são duas vertentes inseparáveis, pois a criança é o processo educativo e o educador de infância deve fornecer um currículo que ofereça respostas às necessidades das crianças, como também, proporcione uma construção de saberes para elas.

Assim sendo, espera-se que a intencionalidade educativa do educador se realize “(...) através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, pp. 8-9).

Segundo estas autoras, a intencionalidade educativa das educadoras de infância deve caracterizar-se através da intervenção profissional desta fazendo-o que “(...) que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática (...)”, como também vai permitir que o educador de infância “(...) atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.” (Idem, p. 13).

Pare que um educador de infância construa um currículo é necessário que tenha:

um instrumento do meio e das crianças, que é atualizado, através da recolha de diferentes tipos de informação, tais como observações registadas pelo/a educador/a, documentos produzidos no dia-a-dia do

jardim de infância e elementos obtidos através do contacto com as famílias e outros membros da comunidade (Idem, p.13).

Cabe aos educadores de infância garantirem que as crianças possam beneficiar de diversas experiências e que os processos educativos possam potenciar o desenvolvimento de novas aprendizagens desde muito cedo, como também proporcionem bem-estar. (Marques, Azevedo, Marques, Folque & Araújo, 2024, p.24).

O educador de infância também é um observador, este deve observar diariamente as crianças, tanto o que elas fazem como o que dizem, como interagem com os adultos ou outras crianças e como aprende, isto proporciona aos educadores de infância que criem uma ou diversas estratégias fundamentais para a recolha de informação. (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016)

No Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto, refere que os educadores de infância têm o papel de observar “...cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem.” (p.5573)

A observação pode ser definida “...como um olhar para aprender.”, esta pode proporcionar algumas informações necessárias para “...construir, individualmente, relacionamentos com crianças e para possibilitar que sejam aprendizagens bem-sucedidas.”. (Dichtelmiller, Dombro, & Jablon, 2009, p.13) A observação também fornece informações que o educador de infância necessita para tomar algumas decisões sobre como interagir ou intervir com as crianças (Idem, 2009, p. 34).

O educador tem um papel muito importante, pois como refere Post & Hohmann (2003) o educador deve “conhecer, compreender e apoiar melhor cada criança através da atenção, observação e interação física e verbal próximas” (p. 52), como ainda deve promover a continuidade dos cuidados,

como também criar um clima de confiança com as crianças, criar uma relação de cooperação e tentar ao máximo apoiá-las durante os momentos de interação.

Como foi referido anteriormente, o adulto deve ser observador dos interesses e das necessidades das crianças. De acordo com os autores, a observação é definida como “... um modo de coletar informação a respeito da criança, do adulto (dos pais e profissionais) e de suas capacidades individuais” (Pascal & Bertram, 2019, p.139), pois através da observação o educador/adulto deve “(...) adquirir visões das potencialidades, dos conhecimentos, dos interesses e das habilidades das crianças, podendo também descobrir obstáculos à sua aprendizagem” (Dichtelmiller, Dombro, & Jablon., 2009, p. 105).

Uma outra atitude que o adulto deve ter na interação com as crianças é a afetividade, pois é importante que os adultos, tanto educadores como auxiliares de ação educativa/ assistentes operacionais, criem uma relação afetiva com as crianças da sala. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação de Pré-Escolar, é importante que os educadores criem uma relação afetiva com as crianças pois esta vai contribuir para “... desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e vontade de interagir com os outros e com o mundo.” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9)

A afetividade é definida como a capacidade de o ser humano ser afetado pelo mundo que o rodeia, tanto o externo como o interno, isto pode obter sensações que estão ligadas a tonalidades que podem ser agradáveis ou desagradáveis para a pessoa. (Mahoney & Almeida, 2005)

Para Amado, Freire, Carvalho & André (2009), o conceito de afetividade é polissêmico, pois através da pesquisa no dicionário esta palavra indica para diferentes sentimentos, como o apego, ternura, relação de cuidado e ajuda, empatia, amizade, afeto, amor e carinho.

De acordo com Recchia, Shin & Snaider (2018), "...as relações com crianças até aos três anos implicam cuidados afetuosos, intimidade e atenção.", pois o afeto "... inclui uma relação próxima e uma vinculação segura entre educadores/as e crianças, sendo o desenvolvimento de relação afetuosas considerado como uma componente importante da educação e cuidados de crianças", como também, "o cuidado afetoso diz respeito, quer ao modo como as crianças se sentem, quer aos momentos educativos que promovem "intimidade e relações fortes" (cit por Quiñones, Li & Ridgway, 2023, p.36)

A confiança também é muito importante nos primeiros anos de vida de uma criança, esta é referenciada na teoria de Erik Erikson, que aborda os três estágios iniciais do desenvolvimento psicossocial, nomeadamente a confiança versus desconfiança, autonomia versus vergonha e dúvida, e iniciativa versus culpa. Esta teoria defende que "... cada estágio envolve uma crise na personalidade – uma questão de desenvolvimento que é particularmente importante naquele momento e que continuará tendo alguma importância durante toda a vida" (Chiuzi, Gonçalves Peixoto, & Lorenzini Fusari, 2011, p. 583).

O primeiro estágio de Erikson (1998), denominado por confiança/desconfiança, refere que os bebés/ crianças precisam de confiar nas pessoas que cuidam deles. Esta confiança é a sua proteção que vão encontrar nos períodos de agustia ou de insegurança. O autor ainda acreditava que para que a crianças/bebé tivesse um desenvolvimento saudável era necessário que houvesse um equilíbrio entre estes dois polos distintos do primeiro estágio, afirmando que é importante que haja a desconfiança pois esta é essencial para que a criança/bebé se saiba proteger.

O adulto nos contextos educativos, educador de infância ou auxiliar de ação educativa, têm um papel muito importante nestes primeiros estágios de Erik Erikson nomeadamente no conforto da criança e na criação de uma relação com a criança. Segundo Erikson (1950), "...a confiança que nasce do

cuidado”, ou seja, ao longo dos anos as crianças vão aprendendo a confiar nos adultos que cuidam deles. (cit. por. Post e Hohmann, 2003, p.31). As crianças aprendem a confiar nos adultos que são carinhosos e que lhes respondem as suas necessidades, como por exemplo, quando a criança chora alguém a ouve e vai confortá-la ou quando a criança está com fome o adulto dá-lhe de comer e esta fica logo a sentir-se bem. (Post & Hohmann, 2003)

Já o segundo estágio de Erikson refere que a criança entra numa fase da vontade, é nesta fase que a criança/bebé começa a ganhar mais autonomia e a tomar algumas decisões tendo em conta as suas preferências e vontades. A criança tem mais vontade de explorar o que lhe rodeia e conseqüentemente acaba por ter mais autonomia, no entanto, o adulto terá de colocar alguns limites à criança, o que vai levar a que a liberdade total desta nunca seja atingida, o que vai levar a um equilíbrio, o que poderá levar a um rompimento na confiança, nas suas vontades e na vergonha. No terceiro e último estágio é denominado por iniciativa/ culpa, onde a iniciativa surge na forma de coragem, onde ao ser incentivada de uma forma inadequada esta pode se modificada em culpa.

Através da sucessão destas etapas irá depender do comportamento da etapa anterior, pois é importante que o adulto/educador proporcione experiências às crianças que transmitam confiança e autonomia para as crianças, como também proporcionem atitudes de aceitação, destreza, persistência e proatividade nas crianças. A confiança, o conforto e afetividade são muito importante para as crianças, pois são um impulsionador para o desenvolvimento da criança, tanto a nível cognitivo, através do interesse e empenho das crianças aprenderem, como a nível social, através da relação com os outros e das emoções, onde a criança aprende a lidar com as suas próprias emoções (Garcia, 2005).

Uma outra atitude do adulto na interação com as crianças é a solicitude durante os momentos de interação com as crianças. Segundo Wallon (1995) a solicitude:

é um diálogo em que, por esforço de intuitiva simpatia, supre as respostas que não obtém, em que interpreta os menores indícios, em que crê poder completar manifestações lacunares e inconsistentes, reduzindo-as a um sistema de referências que é feito (...) dos interesses que sabe ser os da criança (...). (p.27)

Paul Ricoeur (1990, cit. por Meirieu, 2002), afirma que a solicitude é a “(...) união íntima entre a visão ética e a carga afetiva dos sentimentos” (p. 70).

Nesta relação perspectiva-se a solicitude que Meirieu (2002) refere que a solicitude deve estar presente em todos os momentos pedagógicos:

A “solicitude” é (...) a preocupação com a sua parte da responsabilidade pelo destino do outro. É o facto de ser afetado pelo outro, tomado de compaixão em relação a ele e de querer simultaneamente, interpelá-lo para que ele próprio se conduza. Assim há na solicitude (...) a inquietude por aquele que se deve educar, a vontade de fazer alguma coisa por ele, e o sentimento que não posso fazer no seu lugar, que justamente posso apenas solicitá-lo para que faça ele mesmo (p.71).

Uma outra atitude é ser empático, “... ou seja, sensibilidade e aceitação dos interesses, necessidades e desejos das crianças...”; (Brandes, Andra, Roseler e Schneider-Andrich, 2015, cit. por Fuertes, Fernandes, Azevedo, Morais, Tadeu & Tempera, 2024, p.3)

Ser empático é um conceito criado para explicar algumas manifestações humanas, isto envolve o conhecimento da outra pessoa, como também, inclui as ideias e os sentimentos do outro. Este termo pode ser

considerado como uma habilidade natural do ser humano de compreender as emoções e os sentimentos da outra pessoa. (Decety & Ickes, 2009, cit. por Brolezzi, 2015, p.799)

Segundo as Orientações Pedagógicas para Creche (2024), a empatia é a capacidade de ser humilde para se colocar no lugar do/a outro/a...” (p.104), ou seja, é o adulto colocar-se no lugar da criança e tentar perceber o que esta sente, os seus sentimentos. Esta capacidade faz toda a diferença na relação adulto/criança nos contextos educativos em que crianças e adultos convivem.

O adulto deve ser, também, desafiador/ provocador na interação com as crianças, deve promover situações desafiadoras provocando desenvolvimento e aprendizagens potenciando o desenvolvimento holístico. A sensibilidade é outra atitude que o adulto deve ter na interação com as crianças.

Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora, a palavra sensibilidade é interpretada de diferentes formas, como a capacidade de sentir.

Pascal & Bertram (2009 cit, por Marques, Azevedo, Marques, Folque & Araújo, 2024, p.113) defendem que a sensibilidade é considerada “a atenção prestada pelo adulto aos sentimentos e bem-estar emocional da criança e inclui atitudes de empatia, sinceridade e autenticidade” Esta atenção traduz-se na forma como o adulto responde à diversidade de necessidades das crianças, nomeadamente, de respeito, de atenção, de segurança, de afeto, de elogio e encorajamento

Os adultos devem ter esta atitude na interação com as crianças, principalmente quando escutam, compreendem e respondem às necessidades das crianças, pois através da sensibilidade as crianças vão estabelecer algumas bases de perceção de si mesma, do mundo que a rodeia e dos outros (Marques et al., 2024).

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No segundo capítulo apresento as opções metodológicas e os procedimentos de recolha e tratamento da informação utilizados.

Esta investigação assenta na Investigação Qualitativa, mais especificamente a metodologia da investigação-ação. Começo por apresentar as técnicas utilizadas na recolha e tratamento de informação, nomeadamente a observação, as notas de campo, os registos multimédia, os questionários, a análise documental e a análise de conteúdo. Abordo, também a ética na investigação em educação.

1. Objeto de Estudo

Este relatório tem como título “Interação Adulto/Criança: ambientes facilitadores em creche e jardim de infância”, onde irei responder à questão de partida “Como potenciar as interações adulto/ criança na creche e no jardim de infância?”. Para conseguir responder à questão de investigação observei e intervim - algumas intervenções foram planificadas e outras emergentes, realizei conversas informais com as educadoras cooperantes e auxiliares/assistentes operacionais, reflexões cooperadas com as educadoras realizados nos períodos de estágio e os questionários passados às educadoras cooperantes.

2. Investigação Qualitativa

Como foi referido anteriormente, este estudo foi desenvolvido da Investigação Qualitativa. A investigação qualitativa abrange diferentes metodologias, técnicas e procedimentos, que dependem muito do tipo de problema colocado ou dos objetivos da investigação.

Segundo Alves & Azevedo (2010), as abordagens qualitativas são instrumentos importantes de investigação que “(...) assentam numa

perspetiva compreensiva, ou seja, na necessidade de compreender e interpretar o significado dos fenómenos sociais (...)", onde possam descrever, interpretar analisar ou refletir sobre o que está a ser estudado; "(...) requerem um posicionamento metodológico flexível (...)", ou seja, podem adequar as características do problema em estudo e também as condições e objetivos da investigação; e por fim, " implicam uma certa heterodoxia no momento da análise dos dados (...)", ou seja, este requer ao investigador a capacidade integrativa e analítica, o que vai depender do desenvolvimento da capacidade criadora e intuitiva do investigador. (p. 48)

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características a primeira característica é "(...) a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal (...)", ou seja, quando os dados são recolhidos através de fotografias, vídeos ou notas de campo ou mesmo utilizando estes equipamentos, o investigador recolhe os mesmos através do contacto direto (p.47).

A segunda característica é o facto da "(...) investigação qualitativa é descritiva (...)", onde os dados recolhidos para a investigação são em forma de palavras e imagens. Estes dados podem incluir transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias vídeos, documentos pessoais ou registos oficiais (Bogdan & Biklen ,1994, p.48).

Na terceira característica é destacada os dado e o processo do que aos resultados ou produtos, pois como refere Bogdan & Biklen, (1994) os investigadores qualitativos interessam-se "(...) mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (...)" (p.49). Assim sendo, pode-se dizer que através do tema e da questão de investigação, o investigador consegue observar o que acontece a sua volta no local para identificar como os acontecimentos podem afetar as problemáticas que pretende estudar, isto vai permitir ao investigador ganhar ferramentas para compreender como poderá intervir nos locais.

A quarta característica da investigação qualitativa “(...) tende a analisar os seus dados de forma indutiva (...)”, ou seja, o investigador não recolhe dados com o objetivo de confirmar ou inferir hipóteses previamente construídas, mas sim, complementar as informações recolhidos. Por último, a quinta característica é o “(...) significado (...)” e “(...) importância vital na abordagem quantitativa (...)”, ou seja, os investigadores priorizam o que observam e recolhem durante a investigação. (Bogdan & Biklen, 1994, p.50)

Segundo Psathas (1973), os investigadores estão consecutivamente a questionar-se acerca da investigação, estes têm o objetivo de tentar perceber “(...) aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem (...)”. (cit. por Bogdan & Biklen, 1994, p.51)

Um investigador tem de ter rigor na investigação qualitativa, pois o “(...) rigor advém da relação sólida existente entre as interpretações teóricas e os dados empíricos. Tem uma dimensão de questionamento filosófico, uma vez que busca o porquê dos fenómenos, e uma dimensão científica, na medida em que se baseia na reflexão sistemática e confronta as questões suscitadas com a realidade.” (Alves & Azevedo, 2010, p.49).

Assim sendo, podemos compreender que a investigação qualitativa na área da educação é considerada “problematizadora”, pois Alves & Azevedo (2010) afirmam que a investigação qualitativa baseia-se no questionamento de hipóteses, conceitos ou propostas.

É importante que o/a investigador/a: 1) adote uma postura compreensiva, que tenha consiga fazer descrições e análises críticas e reflexivas; 2) que consiga ser flexível na metodologia utilizada, podendo ter de adaptar a sua investigação às condições do meio que está inserido; 3) que consiga desenvolver as suas capacidades criativas e intuitivas, que irão ser bastantes úteis no processo da análise dos dados recolhidos (Alves & Azevedo, 2010).

Optei por adotar a Investigação Qualitativa porque considero ser a mais apropriada para o meu projeto de investigação e também é “(...) uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.11).

3. Investigação-Ação

De acordo com Kemmis (1993, cit. por Ponte, 2002):

A investigação-acção é uma forma de pesquisa auto-reflectiva, realizada pelos participantes em situações sociais (incluindo situações educacionais) com vista a melhorar a racionalidade e a justiça: (i) das suas práticas sociais ou educacionais; (ii) da sua compreensão dessas práticas; e (iii) das situações em que essas práticas têm lugar (p.6).

Podemos referir que a investigação-ação faz parte da família de metodologias de investigação, que inclui a ação e a investigação simultaneamente. Este processo pode ser considerado cíclico ou em espiral, onde se vai alterando entre a ação e a reflexão crítica (Coutinho et. al., 2009)

Também Ponte (2002) refere:

a investigação-acção como uma sucessão de ciclos envolvendo uma descrição dos problemas existentes num dado campo social, seguidos da elaboração de um plano de acção, da colocação desse plano em prática e da respectiva avaliação, que poderia, por sua vez, dar origem a um novo plano de acção mais aperfeiçoado, recomeçando desse modo um novo ciclo de investigação (p.6).

Pode-se caracterizar a investigação-ação pelo “(...) facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada (...)” (Coutinho et. al., 2009, p. 362).

De acordo com Amado (2017), outra característica da investigação-ação é o facto desta investigação ter alguns atributos que se podem considerar comuns, sendo eles: modelo em espiral cíclica de Freebody, que refere as fases de identificação dos problemas, de recolha sistemática de dados obtidos e redefinição do problema; carácter autoavaliativo e autorreflexivo; carácter prático e interventivo, que decorre através das ações prévias orientadas pelo diagnóstico e da recolha de dados e carácter colaborativo, que respeita os graus de implicação dos vários intervenientes.

Segundo Amado (2017), é fundamental a colaboração de todos para planear e estabelecer um faseamento que permita ir ao encontro do diagnóstico ao estudo e do estudo à intervenção. Como refere Freebody 2003 (cit. por Amado,2017), este faseamento deve passar pelo seguinte modo: criar equipas; seleccionar o foco da investigação e estudar a literatura disponível; recolher dados a partir de várias fontes e técnicas; analisar, documentar e rever os efeitos imediatos, cumulativos e de longo termo das ações dos professores e alunos; desenvolver e implementar categorias interpretativo-analíticas; organizar e interpretar dados, agrupar circunstâncias, acontecimentos de modo sistemático; agir com base de planos redefinidos a longo e curto prazo e repetir o ciclo.

Após pesquisar e ler sobre a investigação-ação considerei ser a abordagem mais indicada a utilizar no meu relatório de investigação, porque permite que o investigador estude a prática, com a intencionalidade de a melhorar, sendo agente dessa mudança.

4. Procedimentos de Recolha e Tratamento de Informação

Depois de identificar a situação-problema e o tema do relatório de investigação, selecionei os procedimentos de recolha e tratamento de informação que iria utilizar.

A observação participante e não participante, as notas de campo, os registos multimédia, alguns produzidos por mim e outros fornecidos pelas educadoras cooperantes, análise documental e os inquéritos por questionário.

4.1 Observação

A observação é considerada um dos principais e importantes processos na educação de infância, pois permite adequar e regular a ação pedagógica de um educador de infância, como também, ver as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças (Hamido & Azevedo, 2013).

De acordo com os autores Carmo & Ferreira (2008), “(...) observar é selecionar informação pertinente, através de órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade da questão.” (p.111).

Bogdan & Biklen (1994) referem que existem vários tipos de observadores, nomeadamente, o observador completo e o observador participante. O observador completo “(...) não participa em nenhuma das actividades do local onde decorre o estudo. Olha para a cena, no sentido literal ou figurativo, através de um espelho de um só sentido” (p.125), já o observador participante, interage com o observado e “(...) implica uma aproximação muito grande do investigador em relação ao observado; fala -se, mesmo, na necessidade de ‘tomar o papel do outro’, ou da necessidade de participar da vida do observado (...)” (Amado, 2007, p.150)

Como refere Malinowski (1997, cit. por Amado, 2007), existem alguns métodos de observação que podem ser agrupados em de três formas, “em primeiro lugar, (...), deve guiar -se por objetivos verdadeiramente

científicos, e conhecer as normas e critérios da etnografia moderna; em segundo lugar, deve providenciar boas condições para o seu trabalho (...)” e por último “deve recorrer a um certo número de métodos especiais de recolha, manipulando e registando as suas provas”. (p.150) Assim sendo, é necessário que através das técnicas usadas, o observador tenha um esforço de penetração na atitude mental dos observados e que se coloque numa “(...) posição que permita tanto observar a conduta na sua situação natural como obter das pessoas que são observadas as estruturas de significado que informam e dão corpo ao comportamento (...)” e que faça parte da interação. (Idem, p.150)

Na observação é ainda importante que o investigador consiga conjugar a preparação teórica do investigador com a observação, pois vai levar a uma complementaridade entre a indução e a dedução na observação participante. Deste modo, pode dizer-se que as técnicas e as atitudes fundamentais do observador participante são: estabelecer a relação entre os dados em estudo e o contexto; usar os conhecimentos que possui sobre a teoria social para conseguir guiar e informar as suas próprias observações e tentar transformar o estranho em algo que é familiar. (Amado, 2007, p.160)

Neste sentido, é importante referir que algumas das intervenções presentes neste relatório, foram planeadas e outras foram emergentes durante o tempo que estive em contextos de estágio.

O ponto de partida para me focar nas observações foi perceber como os adultos interagem com as crianças. Como referem Amado & Silva (2017), “Um dos primeiros problemas a colocar tem a ver com a decisão acerca do *que* deve ser observado e de quem deve ser observado.” (p. 151). Assim pude perceber que teria dois principais focos de observação, a interação adulto/criança e as atitudes que os adultos tem na interação com as crianças.

Relativamente à observação, considero que estes dois tipos de observação foram as mais indicados para o meu relatório de investigação, visto que o tema do meu projeto é a interação adulto-criança e tive de ter uma observação participante nos diferentes momentos da rotina: o momento de

higiene, da alimentação, em momentos dentro sala ou no exterior, e uma observação não participante, nos momentos em que os adultos da sala estavam a interagir com as crianças.

4.2 Notas de campo

As notas de campo são “(...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Este autor refere que as notas de campo devem ser descritas com “registos detalhados, descritivos e focalizados” (Spradley, 1980, cit. por Máximo-Esteves, 2008, p. 88) e devem ser “precisas e extensivas.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). As notas de campo devem incluir “... uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

Existem dois tipos de notas de campo, as descritivas e reflexivas. As notas de campo descritivas são representadas pelo esforço dos investigadores em registar objetivamente e detalhadamente as situações que observaram, estes têm o objetivo de “captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 152). Já as notas de campo reflexivas são um acréscimo aos materiais descritivos, estas dão espaço à reflexão escrita, à relação teórica, como também aos sentimentos, ideias, palpites. Estas notas podem incluir um plano para uma investigação futura, como também uma reflexão sobre os erros dos investigadores, as suas inequações e os preconceitos dos investigadores (Bogdan & Biklen, 1994).

Durante os momentos de estágios, utilizei vários métodos para a recolha de informação dados, as notas de campo escritas e os registos multimédia. Normalmente utilizava as fotografias e vídeos para á posteriori complementar e descrever detalhadamente as minhas notas de campo.

4.3 Registos Multimédia

Existem várias técnicas de recolha de informação, nomeadamente, a observação, notas de campo, entrevistas, questionários, vídeos e fotografias. Como refere Esteves (2008, cit. por Tomás & Lino, 2018) “apesar das fotografias serem consideradas fontes secundárias, estas são importantes, bem como o seu uso, pois são um documento de informação visual, que nos permite inventariar por exemplo, a nossa prática e as interações sociais, bem como, “ilustrar, demonstrar, exibir informação.” (p.146).

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a presença do fotógrafo pode alterar e gerar consequências durante a recolha de dados. Estas devem ser tidas em conta quando o investigador planeia o estudo. Existem três maneiras diferentes para o efeito da presença das máquinas fotográficas, estes podem ser compensados, explorados ou minimizados.

O primeiro efeito é a presença da máquina fotográfica no espaço, ou seja, “os investigadores poderão utilizar a informação de modo como as pessoas modificam o seu comportamento em função desta presença para filtrarem a sua interpretação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.140).

No segundo efeito é a exploração do efeito que as máquinas têm nas pessoas, ou seja, o objetivo deste estudo “poderá ser o modo como as pessoas reagem às máquinas fotográficas em contexto onde não é frequente a presença, ou o modo como as pessoas interagem umas com as outras quando sabem que estão a ser fotografadas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.141).

Por fim, o terceiro efeito é a minimização do efeito das máquinas fotográficas durante a recolha de informação, ou seja, se o estudo for centrado nas ocorrências típicas do quotidiano, “terá de se encontrar forma de minimizar a distorção das rotinas causadas pela presença do fotógrafo. O investigador fotográfico tem de passar a ser (...) invisível.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.141)

O investigador pode tornar-se invisível, usando a distração das pessoas como estratégia, pois como referem Bogdan & Biklen (1994), se “houver actividade suficientemente interessantes no local, os sujeitos darão pouca atenção à máquina fotográfica.” (p.142)

Relativamente ao registo multimédia que utilizei, maioritariamente, foi o terceiro efeito, pois acho que foi o mais indicado para a minha investigação, visto que o meu foco era a interação adulto-criança. Assim sendo tive que me “tornar invisível” para conseguir captar os momentos de interação entre os adultos e as crianças da sala. Este registo fotográfico, realizado com o telemóvel, serviu para complementar a informação nas notas de campo ou como registo que depois transcrevi em notas de campo. É de realçar que durante o período que estive a estagiar nos dois contextos, as fotografias e vídeos que foram produzidos por mim tiveram o conhecimento e autorização das famílias das crianças e das educadoras cooperantes.

4.4 Análise Documental

Para recolher informações também procedi à análise documental de alguns documentos oficiais das instituições onde realizei os meus estágios. Esta tinha o objetivo de ver através dos documentos oficiais a importância que as educadoras cooperantes/instituições dão às “Interações Adulto/Criança”.

Durante estes dois momentos de estágio, analisei o Projeto Educativo das duas instituições, e os Projetos Pedagógicos elaborados pelas duas educadoras cooperantes.

Segundo Aires (2015) “Os documentos oficiais (...) proporcionam informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes actores da comunidade educativa, etc.” (p. 42), sendo que dão um apoio ao investigador, pois permite saber mais sobre a prática das educadoras

cooperantes, conhecer os grupos de crianças e conhecer melhor as instituições. Como também, os autores afirmam que os documentos oficiais podem “fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 181).

Ao analisar os documentos referidos percebi que não tinham nenhum ponto em específico sobre as Interações Adulto/Criança, estes documentos focavam-se mais no ambiente educativo (estabelecimento educativo e famílias e comunidade), organização do ambiente educativo (caracterização do grupo, espaços e materiais e tempo) e a abordagem educativa (filosofia educativa e modelo curricular).

Considero que a ausência deste tema nos documentos consultados é uma fragilidade, mas que possibilitou a reflexão e abordagem da importância das interações adulto/crianças com as educadoras de infância e as auxiliares de ação educativa/assistentes operacionais.

4.5 Inquéritos por Questionários

Segundo Amado (2017), o questionário constitui-se por “instrumentos de grande valor heurístico e muitas vezes utilizado na investigação” (p.271), pode-se dizer que os questionários permitem que as pessoas expressem livremente as suas opiniões orientadas por alguns itens. A partir da análise de conteúdo das respostas aos questionários, é possível detetar perceções, experiências e representações dos respondentes acerca do tema abordado.

Na construção de um questionário deve ter-se em consideração que este deve ser objetivo e comedido nas questões que são feitas (Dias (1994), Sousa e Baptista, 2011 e Hill (2014), cit. por Sá et.al.,2021, p.22).

Segundo os autores (Coutinho & Hill, 2014, cit. por Sá et.al.,2021):

Antes de escrever as perguntas no questionário, convém pensar, a montante e a jusante, na forma como as respostas vão ser analisadas,

isto é, ponderar se queremos um questionário de perguntas abertas, as quais requerem mais tempo para uma análise de conteúdo, por exemplo. (p.23)

Na construção das perguntas para um questionário, deve ter-se em atenção algumas falhas que normalmente constam nos mesmos, pois estas podem conduzir a determinados enviesamentos em investigação. (Sá et.al., 2021, p.23)

Os cuidados são:

- Perguntas claras (linguagem simples);
- Perguntas devem ser unívocas e curtas;
- Não devem ser ambíguas
- Devem ser neutras e relevantes.

Como refere Thayer-Hart et al. (2010, cit. por Sá et.al., 2021), deve-se ter atenção a questão da:

utilização de questões do tipo abertas ou fechadas é importante na investigação, onde se aponta a necessidade de formular perguntas numa linguagem simples, não ambígua e que abordem apenas um assunto. Não obstante o facto de as questões do tipo aberta viabilizarem um modo de expressão de resposta mais livre, extensiva e precisa sobre determinada situação ou assunto, também é verdade que o tipo de pergunta que requer resposta aberta é mais difícil de codificar (p.32).

Relativamente aos questionários, tentei elaborá-los de acordo com as características pretendidas e com a ajuda da orientadora do relatório de projeto. Ao fazê-los tentei evitar questões de resposta curta e tentei perceber

as concepções das educadoras cooperantes relativamente ao tema do relatório e a importância que davam às interações adulto/criança. No início, quando elaborei os questionários entreguei os questionários a todos os adultos presentes na sala durante os momentos de estágio, tanto as educadoras cooperantes como as auxiliares de ação educativa de sala ou assistentes operacionais. No entanto ao transcrever e analisar as respostas dadas pelas auxiliares de ação educativa /assistentes operacionais percebi que as respostas destas eram muito vagas e que não conseguia perceber qual as suas concepções sobre o tema do meu projeto de investigação, por esse motivo decidi não utilizar os questionários preenchidos pelas auxiliares de ação educativa/ assistentes operacionais da sala.

Os questionários utilizados no meu estudo eram compostos por cinco questões: (1) Qual a sua concepção de interação em educação de infância?; (2) Enquanto educadora como define a relação adulto/criança na creche? Dê exemplos.; (3) Que atitudes considera importantes mobilizar na interação entre o adulto/criança em contextos de educação de infância?; (4) Na sua prática como, e em que momentos, potencia as interações adulto/criança?; (5) Considera que o seu percurso, pessoal e profissional, influenciam a forma como interage com as crianças?. (Apêndice 1 e 2)

Tive a preocupação de entregar os questionários presencialmente a cada pessoa, visto que como o tema em estudo é interação achei importante de interagir com as pessoas no momento da entrega dos mesmos e foram recolhidos também pessoalmente.

4.6 Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo permite que o investigador analise e interprete as respostas dos intervenientes dos questionários, pois assim vai possibilitar que o investigador enriqueça o seu estudo através da ligação do conteúdo dos questionários, as notas de campo e reflexões cooperadas, Bardin (1977),

afirma que a “... análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.” (p. 44).

Já Bogdan & Biklen (1994), defendem que a análise de conteúdo “é um processo de busca e de organização sistemático de (...) materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a (...) compreensão desses mesmos materiais e de (...) permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (Bogdan & Biklen, 1994, p.205). Por sua vez, a autora Guerra (2008), reconhece a análise de conteúdo como “confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido.” (p.62).

Segundo Bogdan & Biklen (1994), as categorias “(...) constituem um meio de classificar dados descritivos (...)” que são recolhidos de “(...) um material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados.” (p.221).

Para analisar e organizar as repostas dos inquiridos por questionário realizei uma grelha com um conjunto de categorias (*Apêndice 3*).

4.7 Ética na Investigação

O Dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora define a palavra ética como um princípio moral por onde uma pessoa se rege através da sua conduta pessoal ou profissional.

É muito importante que exista um compromisso diário e constante de ética em todos os profissionais de educação. Neste sentido, considero que a ética é fundamental nos contextos de infância, mais propriamente no respeito e privacidade das crianças e das suas famílias.

Segundo a Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011) os profissionais de educação devem garantir e respeitar o sigilo profissional, a privacidade das crianças e das suas famílias, exceto quando ponha em risco a criança e a sua integridade.

Durante o meu percurso enquanto investigadora e estagiária tentei ter um comportamento ético, quer durante as reflexões cooperadas, notas de campo ou no próprio projeto de investigação, não mencionei os nomes nem dados pessoais, quer das crianças, quer do grupo, quer das educadoras cooperantes e instituições. Assim acredito que as crianças devem beneficiar de um “(...) ambiente seguro, de bem-estar, acolhedor (...)”, que reúna boas condições para a exploração, a interação e para que as crianças possam aprender. (Paiva, Lino, & Almeida, 2019, p.23).

No que diz respeito à privacidade das crianças, no início de cada estágio pedi autorização às educadoras cooperantes para tirar fotografar e gravar as crianças da sala. As educadoras cooperantes autorizaram desde que eu fotografasse e gravasse as crianças sem que mostrasse as caras das crianças, para preservar a sua identidade. Depois de fotografar ou filmar um momento de interação entre adulto/criança depois mostrava os mesmos às educadoras cooperantes e as auxiliares de ação educativa/assistentes operacionais para saber se poderia utilizar as imagens/vídeos no relatório de investigação, uma vez que enquanto participantes da investigação “(...) têm direito (...) a alterar os termos da sua autorização, podendo, inclusive, retirar o seu consentimento, em qualquer altura da investigação.” (Baptista, Caetano, Amado, Azevedo & Pais, 2021, p. 11).

Em todo o trabalho as educadoras cooperantes são identificadas como educadora A – educadora de creche – e educadora B – educadora de jardim de infância. Também os nomes das crianças não estão identificados.

CAPÍTULO III

CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS INTERVENÇÕES

O estágio de intervenção realizou-se em dois contextos, Creche e Jardim de Infância, em dois momentos diferentes, o primeiro momento decorreu no ano letivo 2022/2023 e o segundo momento decorreu no ano letivo 2023/2024.

O primeiro momento de estágio teve a duração de dez semanas em cada contexto, decorreu no contexto de creche, do dia 7 de novembro de 2022 até ao dia 19 de janeiro de 2023, e no contexto de Jardim de Infância do dia 14 de março de 2023 até 1 de junho de 2023.

O segundo momento de estágio ocorreu no início do ano letivo de 2023/2024 e teve a duração de quatro semanas, duas semanas no contexto de creche e duas semanas no contexto de jardim de infância. O estágio teve o início a dia 9 de outubro de 2023 e terminou no dia 20 de outubro de 2023. Por fim, o segundo momento de estágio, em Jardim de Infância, iniciou-se no dia 23 de outubro de 2023 e terminou a 3 de novembro de 2023.

Tabela 1- Organização dos Momentos de Estágio de Intervenção

Momentos de Estágio	Ano Letivo 2022/2023 (1º Momento)		Ano Letivo 2023/2024 (2º Momento)	
	Estágio em Educação de Infância – I	Estágio em Educação de Infância – II	Estágio em Educação de Infância – III	Estágio em Educação de Infância – III
Contexto	Creche	Jardim de Infância	Creche	Jardim de Infância
Duração	10 semanas	10 semanas	2 semanas	2 semanas

1. Instituição A- Creche:

A Instituição A é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), instituição sem fins lucrativos localizada no concelho do Montijo, que foi inaugurada em janeiro de 1981 devido à necessidade sentida pela população da área de residência em que se situa.

Esta instituição funciona com duas valências, creche e jardim de infância, tendo a creche a capacidade máxima de setenta e cinco crianças distribuídas por duas salas de berçário, duas salas de um aos dois anos e duas salas de dois aos três anos.

1.1 Infraestruturas e Espaço Físico

A instituição tem como objetivo promover a educação das crianças, estreitar o contacto com famílias das crianças e promover o desenvolvimento integral da criança a nível sócio-afectivo, cognitivo e psicomotor.

O horário de funcionamento é das 7 h e30 min. até as 19h, estando aberta nos dias úteis.

1.2 Projeto Educativo e Projeto Pedagógico

O Projeto Educativo da Instituição A (2023/ 2026) tem como tema a “Sustentabilidade e Recursos Naturais” e tem como objetivo central “... a tomada de consciência que assenta em modelos de desenvolvimento sustentáveis. (Projeto Educativo da Instituição A, 2023/2026, p.23)

O Projeto Educativo tem como missão procurar “...assegurar o desenvolvimento das suas respostas sociais promovendo a qualidade de vida, a saúde, a educação e o apoio aos mais desprotegidos socialmente (Projeto Educativo da Instituição A, 2023/2026, p.4) e defende os seguintes valores: cooperação, solidariedade, justiça social, respeito, paz, excelência e responsabilidade

Esta instituição tem como visão “... ser uma instituição, sustentável e de referência, em compromisso com sua missão, com os seus valores, promovendo a inovação, a valorização e modernidade na sua intervenção na comunidade.” (Projeto Educativo da Instituição A, 2023/2026, p.4)

A instituição A tem algumas atividades extracurriculares, como a educação física e música.

1.3 Equipe Educativa e Equipe Pedagógica

A equipe educativa da instituição A era constituída por oito educadoras, distribuídas da seguinte forma: cinco educadoras do lado do contexto de creche e três educadoras de jardim de infância. A educadora de infância da sala, em que estive a estagiar, era composta por uma equipe pedagógica com uma auxiliar permanente na sala e uma auxiliar de apoio. As equipes das restantes salas eram constituídas também por uma educadora de infância, uma auxiliar de ação educativa de sala e uma auxiliar de apoio às duas salas pares.

As educadoras desta instituição normalmente acompanham o grupo até ao jardim de infância.

A instituição tinha uma coordenadora pedagógica, que acumula funções de educadora do berçário, uma rececionista, três auxiliares de serviços gerais, uma cozinheira, um professor de música, responsável pelas sessões de expressão musical e um professor de ginástica, responsável pela expressão físico-motora).

A Equipe pedagógica era constituída por uma Educadora e duas Auxiliares de Ação Educativa, sendo que uma auxiliar é de apoio às salas pares, salas dos dois e três anos.

A Educadora licenciou-se na Escola Superior de Educação de João de Deus.

A educadora cooperante da instituição A desenvolvia a sua prática com a influência de diferentes modelos pedagógicos, nomeadamente o Modelo Curricular High Scope, Metodologia de Trabalho Projeto, Reggio Emilia e o Movimento da Escola Moderna (MEM).

1.4 Grupo de Crianças

No primeiro momento de estágio, o grupo era composto por quinze crianças, sendo oito do sexo masculino e sete do sexo feminino dos quais quatro ingressaram na creche pela primeira vez e as restantes crianças frequentaram a sala dos segundos berçários no ano anterior acompanhados pela educadora cooperante. As crianças tinham idades compreendidas entre os dois e três anos de idade. Foi possível perceber que tinham níveis de desenvolvimento diferentes a nível da linguagem, do desenvolvimento motor, cognitivo e sócio-afectivo. Era um grupo afetivo e curioso.

No que diz respeito às interações adulto-crianças, eram crianças que gostavam muito de colo, brincar e interagir com o adulto. Normalmente, procuravam os adultos da sala quando queriam atenção e aprovação. Tanto as auxiliares como a educadora gostavam muito de interagir com as crianças nos vários espaços da sala e nos diferentes momentos da rotina.

Iniciei o segundo estágio com a mesma educadora cooperante, mas com um grupo novo composto por quinze crianças, sendo oito meninas e sete meninos, com idades compreendidas entre os dois e os três anos de idade, mas, doze crianças já frequentavam a instituição no ano anterior. Relativamente aos níveis de desenvolvimento, as crianças também tinham níveis de desenvolvimento diferentes no nível da linguagem, do desenvolvimento motor, cognitivo e sócio-afectivo.

Este novo grupo era muito afetivo, curioso e agitado. As crianças gostavam, também, de interagir com o adulto e procuravam muitas vezes por colo, atenção e aprovação por parte dos adultos da sala. Foi possível observar

que durante os vários momentos da rotina, a educadora cooperante e as auxiliares de ação educativa, interagem com as crianças em vários momentos, tais como, brincadeiras, alimentação, muda da fralda, entre outros.

1.5 Organização das rotinas, espaços e materiais

A rotina da sala verde estava organizada por vários momentos significativos para o desenvolvimento e a aprendizagem, sendo uma rotina flexível e as atividades eram planeadas mensalmente, mas podiam ser alteradas conforme as necessidades das crianças. A educadora cooperante valorizava tanto os momentos da refeição e sesta, como os momentos de brincadeira livre e os momentos de atividades dirigidas.

O tempo educativo estava organizado do seguinte modo.

Tabela 2- Organização da Rotina do Contexto de Creche

Horas	Momentos da Rotina
7:30h - 9h	Acolhimento das crianças
9h - 10:45h	Atividade livres ou dirigidas
10:45h - 11h	Arrumar a Sala
11:h - 11:15h	Momento de Higiene
11:20h – 11:50h	Almoço
11:50h - 12:10h	Momento de Higiene
12:20h - 15h	Momento de Repouso
15h - 15:30h	Momento de Higiene
15:30h - 16h	Hora do Lanche
16h – 19h	Brincadeira Livre e Regresso à família

A rotina da sala encontra-se organizadas em vários momentos, mas podia ser alterada para responder às necessidades e interesses das crianças.

Na creche observei que em todos os momentos da rotina os adultos da sala privilegiavam e potencializavam as interações adulto/criança sendo, no entanto, nos momentos do acolhimento, da higiene, do almoço e da sesta que as interações individuais eram mais evidentes.

Hoje durante a tarde, enquanto trocava a fralda a M. fui interagindo com ela, mas como a criança não fala muito, dizia poucas palavras e ria-se. Este momento foi feito com calma, sem presas, de modo a se tornasse prazeroso para ambas as partes. Este momento é muito importante tanto para a educadora, como para a criança, pois é o único momento em que as educadoras possam dar atenção e interagir com a criança com a educadora. (Nota de Campo, 3 de janeiro de 2023)

Relativamente ao espaço e aos materiais, a primeira sala era mais espaçosa que a segunda sala, mas, foram mínimas as diferenças que notei na organização e disposição das áreas nos dois momentos de estágio.

A sala era espaçosa e encontrava-se organizada por diferentes áreas de interesse, como a área da casinha, a área do tapete, a área dos jogos e a área das artes, segundo Post e Hohmann (2003), uma sala de creche deve ser um espaço “... seguro, flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe.” (p.14). Este espaço possuía iluminação natural, proveniente de duas janelas de grande dimensão, uma porta para o exterior e alguns móveis para arrumação dos materiais. A primeira sala continha dois móveis para arrumação de material, dois móveis para arrumação de brinquedos e uma estante com os dossiers das crianças. Na segunda sala, a educadora cooperante tinha também quatro moveis dentro da sala, um para guardar materiais e os outros três para arrumação de brinquedos. A educadora cooperante utilizava também os armários embutidos na parede à entrada da sala para guardar os diferentes

materiais trazidos pelas crianças no início do ano letivo e os dossiers das crianças.

Os espaços da sala que privilegiavam e potencializavam as interações adulto/criança eram a área da casinha, a área de higiene, área da manta/tapete, área de refeição e a área dos jogos, foi nestas áreas que observei mais interações adulto/criança durante o tempo em que estive a estagiar.

Hoje, na hora do lanche sentei-me numa das mesa-redonda do refeitório, ao pé de quatro crianças que estavam sentadas a espera que os amigos acabassem de comer. Como eu reparei que as crianças estavam cansadas de estar sentadas à espera, através das suas expressões e porque estavam sempre a levantar-se e a sentar-se da cadeira, comecei a interagir com elas. Comecei por perguntar ao H. sobre como tinha corrido o resto do dia de anos e a C. disse “A C. também tem dois anos “(mas ela mostrava só um dedo enquanto falava). Depois comecei a brincar e conversar com o S., e de repente o H. aproximou-se e deu-me beijinho, e eu disse “que beijinho bom!”, também queres um beijinho H.?”, ele respondeu que sim com a cabeça. A C. ao ver o que o amigo me tinha dado um beijinho também quis um beijo, então o H saiu de ao pé de mim e foi dar um beijinho a amiga. (Nota de Campo, 10 de janeiro de 2023)

2. Descrição e Interpretação das Intervenções no Contexto de Creche

Neste ponto apresento a descrição e interpretação das intervenções no contexto de creche, neste caso três intervenções em que as denominei por “Acolhimento”, “Hora da Sesta” e “Momento de Higiene”.

A interação entre adultos e crianças é uma temática que considero muito importante em contextos de educação de infância. Esta interação entre adulto/criança contribui para que as crianças possam “desenvolver a confiança necessária para que estas se sentissem seguras para realizarem a exploração” (Fernandes, 2016, p.72).

Nestas dez semanas de estágio, através do questionário realizado consegui compreender a conceção da Educadora Cooperante sobre interação adulto/criança. Numa das questões do questionário, a Educadora Cooperante A referiu que *“a Interação é aquilo que contribui para a aprendizagem efetiva dos conteúdos, como os valores. Para mim, a interação é indispensável para a construção de aprendizagens significativas.”*. (Questionário da Educadora Cooperante A).

A educadora cooperante considerava que as interações entre adulto/criança eram muito importantes para o desenvolvimento das crianças e afirmava que *“Penso que a relação adulto/ criança é crucial e determinante. A relação é tudo! A criança aprende com a interação e com os relacionamentos significativos, nos quais ela recebe afeto e estabelece vínculos. Esse é o melhor dos estímulos que a criança pode receber.”* (Questionário da Educadora Cooperante A).

As três observações que descrevo em seguida foram emergentes, ou seja, aconteceram e intervim no momento e fazem parte de várias situações em que intervim ao longo do estágio numa perspetiva de escuta ativa da criança(s) e das suas necessidades e que fui registando em notas de campo ao durante os períodos de estágio.

2.1 Acolhimento

Nota de Campo

Dia: 9 de janeiro de 2023 **Local:** Sala Polivalente

Intervenientes: Estagiária, S. e Auxiliar da Sala Laranja

Momento do dia: Acolhimento

Estava sentada numa cadeira ao lado das crianças à espera de que a educadora cooperante chegasse, quando S. chegou ao colo com a mãe. A auxiliar foi receber S. e a mãe. Quando a mãe do S. se foi embora, a auxiliar pediu para o S. se ir sentar no banco, mas o S. veio ter comigo. Comecei a conversar com S. e ele respondia-me com sorrisos e dei-lhe um braço. A auxiliar voltou a pedir ao S. que se sentasse no banco ao pé dos amigos, mas ele não quis; então perguntei-lhe se queria sentar-se ao pé de mim. O S. respondeu que não (abanando a cabeça) e sentou-se ao meu colo.

Neste momento ao perceber que o S. estava desconfortável aproximei-me e tentei que ficasse bem, pois o momento de separação das crianças com os pais no momento do acolhimento pode ser doloroso para as crianças. O S. era uma criança que necessitava de tempo no momento de separação com a mãe, este não chorava nesse momento, mas ficava triste.

Depois do momento da separação com a mãe, S. veio ter comigo, e comecei a interagir com ele. Naquele momento senti que a criança precisava do adulto e de um abraço. Segundo Post & Hohmann (2003) os adultos, enquanto educador/a de infância ou auxiliar de ação educativa/ assistente operacional, no momento do acolhimento das crianças devem receber as crianças de forma calorosa e descontraída para que as crianças possam perceber que mesmo na ausência dos pais/familiares eles estão com uma pessoa com quem podem confiar, que lhes vai respeitar e em segurança até que os pais ao final do dia o venham buscar.

Ao refletir sobre este acontecimento percebi que os educadores devem “conhecer, compreender e apoiar melhor cada criança através da atenção,

observação e interação física e verbal próximas” (Post & Hohmann, 2003, p. 52), como ainda deve promover a continuidade dos cuidados, criar um clima de confiança com as crianças, criar uma relação de cooperação e tentar ao máximo apoiá-las durante os momentos de interação. Com isto, pude perceber o S. tinha confiança e que podia contar comigo naquele momento. A confiança faz parte dos três estágios de Erik Erikson, esta é considerada a proteção que encontram nos períodos de angústia ou insegurança. Através da confiança, as crianças tornam-se impulsionadoras do seu desenvolvimento.

Segundo Marion Hyson (1994, cit. por Post & Hohmann, 2003, p.29) “Quando as crianças sentem que podem contar com as pessoas significativas que as amam e lhes proporcionam conforto, ficam com uma forte base de confiança que lhes permite explorar o ambiente que as rodeia”, ou seja a confiança em si e nos outros possibilita experienciar bem-estar que permite a criança sentir-se segura para aprender no mundo que a rodeia.

Através desde momento de interação com o S. compreendi a importância que o adulto tem no acolhimento e que durante a separação com os familiares as crianças podem desenvolver comportamentos, como chorar, gritar, tristeza, entre outras coisas.

Segundo os autores, Post & Hohmann (2003):

Quando os bebés e as crianças se separam dos pais para se juntarem à comunidade educativa no início do dia, geralmente envolvem-se numa série de comportamentos. Estes podem variar entre o choro, gritar, bater, não largar as pernas dos pais, chuchar o dedo, evitar o contacto visual ou, simplesmente, ignorar a mãe ou o pai ou o educador envolvido, até ao sorrir, palrar, agarrar num brinquedo interessante, observar com interesse outras crianças, dizer adeus à mãe ou ao pai ou juntar-se a uma actividade que está a decorrer (p.211).

Interagir com o S. permitiu-me perceber que as interações e relações entre adulto/criança são muito importantes porque lhes proporcionam experiências nos contextos sociais e físicos em que vivem, proporcionam oportunidades de aprendizagens e também para o seu desenvolvimento. (Maques et al., 2024)

O facto de estar atenta permitiu-me perceber que o S. estava desconfortável e que precisava de atenção individualizada, afeto, ou seja, precisava de um adulto solícito, afetuoso e empático naquele momento. Considero que os pontos positivos deste momento foram a disponibilidade para a interação adulto/criança, e o reconhecimento dos seus sentimentos.

2.2 Hora da Sesta

Nota de Campo

Dia: 12 de outubro de 2023 **Local:** Sala

Intervenientes: Estagiária e E.

Momento do dia: Sesta

No momento da sesta, sentei-me ao pé do catre do E. que estava deitado, mas a mexer-se muito. Fiz-lhe festas no braço para ver se acalmava. Momentos depois parei, mas continuei sentada ao pé dele. Então o E. pegou na minha mão e colocou-a em cima do braço. Eu voltei a fazer festas e passado pouco tempo o E. adormeceu.

Ao observar o comportamento de E. decidi aproximar-me para lhe dar atenção individualizada e estar disponível até que ele adormecesse, esta criança gostava de ter um adulto perto dela na hora da sesta e também gostava muito de dar a mão ao adulto e senti-lo por perto.

Segundo Guimarães (2011), educar e cuidar são ações indissociáveis e complementares no quotidiano da Educação Infantil. A palavra cuidar significa proteger, dar carinho e atenção, salvaguardar as necessidades

básicas das crianças, como o sono, banho, alimentação, entre outras, considero que a minha intervenção foi neste sentido.

Durante o momento da sesta interagi com o E. de forma calma para que se acalmasse, no momento de interação tentei não fazer barulho para não incomodar as outras crianças presentes na sala. Comecei por lhe fazer festas no braço como forma de interação. Segundo Hay, Payne & Chadwick (2004, cit. por Arezes e Colaço, 2014) a interação envolve a capacidade de coordenar a atenção com interação com outro indivíduo, considerando que o processo de interação de crianças pequenas pode ser através da regulação do olhar e de gestos comunicativos.

Ao refletir sobre esta interação com o E. no momento da sesta compreendi a importância que os adultos, sejam os educadores de infância ou auxiliares de ação educativa/ assistentes operacionais, têm nos vários momentos da rotina da criança e que estes devem adaptar a sua interação com as crianças dependendo do momento de rotina que se encontram, pois, todos os momentos da rotina são importantes para interagir com as crianças. Existem diferentes formas de interagir com as crianças, pode ser através do contacto físico ou através de uma conversa entre o adulto e a criança. Cabe ao educador promover as interações com as crianças que sejam variadas e diversas e que o educador/a de infância adequa o seu estilo de interação com cada criança individualmente (Post & Hohmann, 2003), porque cada criança ou bebé é um ser único e tem uma forma única de agir, interagir e pensar de acordo com o seu desenvolvimento.

Considero que os pontos positivos deste momento foram a interação adulto/criança no momento da sesta, o estar atenta, disponível e ser empática com o E. permitiu-me dar resposta à necessidade da criança naquele momento da rotina, e contribuiu para o bem-estar de E. O E. acabou por adormecer tranquilo.

2.3 Momento de Higiene

Nota de Campo

Dia: 16/01/2023 **Local:** Fraldário/ Casa de Banho

Intervenientes: Educadora Cooperante e S.

Momento do dia: Momento de Higiene Pós-Almoço

Na parte da manhã, a auxiliar de ação educativa da sala estranhou a forma como S. estava a andar, e decidiu ir ver se S. necessitava de mudar a fralda. Enquanto estava a fazer o momento de higiene do S. a auxiliar de ação educativa reparou que estava S. tinha o rabinho vermelho. Quando regressou à sala com S., a auxiliar de ação educativa partilhou com a educadora e comigo a situação. Depois da hora de almoço, quando a educadora foi fazer o momento de higiene ao S. o mesmo chorava incomodado. Enquanto a educadora cooperante trocava a falda, eu dava-lhe a mão e ia tentando acalmá-lo. No final, quando a educadora acabou o momento de higiene, abraçou o S. e disse. “Desculpa S.!. A P. sabe que te magoou, mas eu tinha que limpar e tratar do teu rabinho” Desculpa!

Neste momento a educadora cooperante ao perceber o estado do S. tentou cuidar dele tentando magoá-lo o mínimo possível, trocando os toalhetes por compressas bebidas em água durante o momento da mudança da fralda. Depois de limpar S., e antes de lhe colocar a fralda a educadora colocou pomada com a intenção de lhe aliviar a dor e o incómodo do S. Através destas ações a educadora cooperante cuidou de S. proporcionando bem-estar.

Segundo as Orientações Pedagógicas da Creche (2024), a palavra cuidado assume um papel muito importante na educação de infância, este vai muito além da “(...) satisfação de necessidades físicas dos bebés e das crianças (...)” e da “ (...) alimentação, sono/descanso e higiene (...)”, este inclui a necessidade do adulto em prestar atenção às necessidades da criança, como também “(...) a responsabilidade, a competência e a responsividade

para compreender essas necessidades e responder-lhes, em respeito pela perspectiva do outro.” (p.22)

Podemos perceber que durante o momento de higiene do S. a educadora teve uma prática “educuidar”, estas duas ações, educar e cuidar, não devem ser vivenciados separadamente para o bem das crianças.

Como refere Campos (1994, cit. por Correia, 2018),

(...) cuidar e educar são dimensões do atendimento à criança que não devem ser vivenciadas separadamente, pelo contrário, devem ser vivenciadas numa profunda ligação, em complementaridade, já que o desenvolvimento das crianças necessita de todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessários ao quotidiano: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar... todas fazendo parte integrante do que chamamos educar (p.62).

Ao refletir sobre esta nota de campo compreendi a importância que as rotinas têm na educação de infância, pois são momentos potenciadores de interações adulto/criança, dentro ou fora da sala, visto que as crianças são dependentes do adulto durante a rotina, principalmente as crianças pequenas, que necessitam do adulto durante a higiene, a alimentação, no acolhimento, entre outros. (Oliveira-Formosinho, 2008).

O facto de a auxiliar ter partilhado a situação de S. com a educadora cooperante e comigo permitiu que durante a manhã tivéssemos estado, mais, atentas a S. e que a educadora, depois da hora do almoço, tenha intervindo de forma cuidadosa. O facto de estar com educadora nesse momento permitiu-me compreender o cuidado que a educadora cooperante teve durante o momento de higienização do S. e da atenção que teve às suas necessidades individuais.

Revi nesta observação o que a educadora respondeu no questionário “*a relação adulta/ criança é crucial e determinante. A relação é tudo!*” (resposta questionário educadora cooperante A), ou seja, a disponibilidade da educadora para a relação como determinante num momento em que S. estava mais vulnerável.

Considero que os pontos positivos deste momento foram a disponibilidade para uma interação adulto/criança intencional, o cuidado que a educadora cooperante teve com o S., com o que lhe estava a fazer, mudar a fralda, verbalizando e reconhecendo os seus sentimentos.

3. Instituição B- Jardim de Infância

A instituição B pertence à rede pública, localiza-se numa zona mais antiga e central do concelho do Montijo e oferece as valências de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta instituição constitui um dos seis estabelecimentos de ensino, de pré-escolar, que fazem parte do Agrupamento.

3.1 Infraestruturas e espaço físico

A instituição B é composta por um piso em que se encontra a sala das AAAF (atividades de animação e apoio à família) com casa de banho para os adultos da instituição, três casas de banho (sendo uma para pessoas com Necessidades Diferenciadas), três salas de atividades e uma sala para as educadoras e assistentes operacionais. O espaço exterior da instituição é dividido pelas três salas de pré-escolar e o refeitório fica entre o edifício do pré-escolar e o do 1º ciclo, pois é dividido pelas duas valências em horários diferentes.

A sala de jardim de infância na qual estagiei era espaçosa e encontrava-se organizada por diferentes áreas. Duas das paredes eram

compostas por janelas quase na sua totalidade, e uma porta com um vidro para o espaço exterior, sendo assim possível observar o espaço exterior e a natureza.

Na instituição a valência de pré-escolar é constituída por três salas com crianças de idades heterogéneas (dos três aos seis anos).

3.2 Projeto Educativo e Projeto Pedagógico

A instituição B pertence a um agrupamento de escolas e o projeto educativo é comum a todas as instituições deste agrupamento. O Projeto Educativo tem como missão “... valorizar a inovação pedagógica, criar condições para responder às necessidades de todos os alunos, promover o desenvolvimento profissional do pessoal docente e não docente e contribuir para o desenvolvimento da Comunidade em que se insere.” (Projeto Educativo da Instituição B, 2021/2025, p.23)

A instituição B tem como oferta educativa os níveis de educação/ensino desde a educação pré-escolar até ao 4º ano do ensino básico e ainda oferece o ensino articulado de música e dança. Acreditam ser “... fundamental a união entre todas as esferas da comunidade escolar, na busca do sucesso de todos os alunos, relevamos o papel da autarquia enquanto agente promotor da inclusão no respetivo território, ...” (Projeto Educativo da Instituição B, 2021/2025, p.9).

No Projeto Educativo da Sala Amarela, é possível perceber que uma das intenções da educadora cooperante é transmitir e envolver os valores morais e sociais em que acredita e considera indispensáveis para o desenvolvimento harmonioso ao longo da vida, como o respeito por si próprio e pelos que o rodeiam, o gosto pela partilha, respeito pela diferença, a noção de Interajuda e o valor da amizade. (Projeto Pedagógico da Sala Amarela, 2022/2023, p.6)

Relativamente aos recursos físicos, é feita referência aos espaços e aos materiais, onde fica explícito que a educadora cooperante da instituição B organiza a sala por áreas tentando ir ao “...encontro do interesse do grupo de crianças e estar de acordo com os projetos que se estiverem a desenvolver e desta forma também não podem ser estanques.” E tenta organizar os materiais de forma “... perceptível para as crianças e serão substituídos sempre que necessário de forma que os mesmos constituam um permanente desafio para novas aprendizagens. “Projeto Pedagógico da Sala Amarela, 2022/2023, p.20)

3.3 Equipa Educativa e Equipa Pedagógica

A equipa educativa da instituição B, é constituída por três educadoras de infância e três assistentes operacionais, sendo uma educadora e uma assistente operacional por sala/grupo de crianças. A equipa tem também um professor de expressão musical, uma professora de educação físico-motora (responsável pelas aulas de ginástica), uma professora bibliotecária, uma professora de intervenção precoce, duas assistentes operacionais e uma animadora que pertence ao grupo das Atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar.

A equipa pedagógica da sala de jardim de infância era constituída pela Educadora de Infância e uma auxiliar de ação educativa que trabalhavam diariamente em conjunto, indo ao encontro dos interesses e necessidades do grupo.

A educadora cooperante desenvolve a sua prática com a influência de diferentes modelos pedagógicos, nomeadamente o Modelo Curricular High Scope, Metodologia de Trabalho Projeto e o Modelo Curricular da Escola Moderna Portuguesa (MEM). Esta tenta criar espaços de desenvolvimento e aprendizagem, onde as crianças tenham a liberdade de escolha, a oportunidade de usufruir de experiências diversas, que permita o

desenvolvimento e aprendizagens das crianças e tenta trabalhar os valores morais e sociais que acredita e considera indispensáveis para o desenvolvimento das crianças, como o respeito por si próprio e pelo outro, a partilha, o respeito pela diferença, a interajuda e o valor da amizade.

3.4 Grupo de Crianças

No primeiro momento de estágio, o grupo era constituído por vinte crianças, dez do sexo feminino e dez do sexo masculino. As idades das crianças variavam entre os três e os seis anos. A metade das crianças do grupo já se encontrava naquela sala com a Educadora desde o ano anterior, sendo que as outras dez crianças começaram a frequentar a instituição este ano, e uma delas com necessidades educativas especiais.

Uma das crianças tinha necessidades educativas especiais e integrava o Decreto-Lei Nº 54/2018, usufruindo de Medidas Universais e Seletivas; outra criança encontra-se referenciada à Intervenção Precoce, estando nesse momento a ser realizada uma avaliação por parte das técnicas deste serviço, estas duas crianças ainda usam fralda.

Considero que este grupo era agitado, muito afetuoso e curioso. As crianças gostavam muito de interagir com o adulto, procurava muitas vezes por colo, atenção e aprovação por parte dos adultos da sala. Por diversas vezes observei que as crianças gostavam muito de estar junto da educadora cooperante e da assistente operacional. Durante o período de estágio pude observar as crianças irem chamar os adultos da sala para brincar com elas ou sentavam-se ao lado delas a conversar.

No segundo momento de estágio, o grupo era constituído por vinte e uma crianças, dez do sexo feminino e onze do sexo masculino. As idades das crianças variavam entre os três e sete anos. Este grupo era constituído por dez crianças que já frequentavam a sala desde o ano passado e onze crianças entraram para a sala nesse ano letivo, sendo que duas crianças do grupo

tinham necessidade educativas especiais e integravam o Decreto-Lei N° 54/2018, usufruindo de Medidas Universais e Seletivas; outras duas crianças encontravam-se em vigilância na Intervenção Precoce e outra usufruía de adiamento de escolaridade e frequenta a terapia da fala e psicologia.

Este grupo era falador, afetuoso e curioso. As crianças gostavam muito de interagir com os adultos da sala e procuravam muitas vezes o colo e atenção por parte dos adultos. Durante este segundo momento de estágio pude observar que as crianças, muitas das vezes, procuravam a aprovação por parte do adulto. Em momentos como a brincadeira livre em sala (a criança, para mudar de área, normalmente, tem de solicitá-lo ao adulto) e nas atividades dirigidas, em que as crianças procuravam sempre um adulto da sala para lhes dar a sua opinião.

3.5 Organização das rotinas, espaços e materiais

A rotina da Sala Amarela tinha vários momentos significativos para a aprendizagem das crianças, sendo uma rotina flexível e as atividades planeadas da semana podiam ser alteradas conforme as sugestões do grupo da sala. O tempo educativo estava organizado do seguinte modo, como se pode verificar na tabela abaixo.

Tabela 3- Organização das Rotinas do Contexto de Jardim de Infância

Horários	Momentos da Rotina
9h-9:15h	Acolhimento
9:15h-9:30h	Conversa em grande grupo, Canção do Bom Dia, Presenças
9:30h-9:45h	Lanche da Manhã
9:45h- 10h	Momento de Higiene
10h- 11:40h	Atividades de Sala
11:40h- 11:50h	Momento de Higiene

12h- 13h	Almoço
13h- 14:20h	Atividades de Sala
14:20h-15h	Lanche da Tarde
15h	Saída

Os momentos da rotina que privilegiavam e potencializavam as interações adulto/criança eram o acolhimento, as conversas em grande grupo/ canção do bom dia/ presenças, atividades de sala, lanche da tarde e a entrega das crianças aos familiares.

Em relação ao espaço, a sala era muito espaçosa e encontrava-se organizada por diferentes áreas: a área dos jogos de chão, área da pintura, área da casinha, área da biblioteca/leitura, área da escrita, área da mesa de luz, área dos jogos de mesa, área do computador, dos trabalhos de mesa e a área da modelagem.

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), o educador deve criar:

... áreas diferenciadas (...) com materiais próprios (mediateca, área das expressões, área do faz de conta, área das ciências e experiências, área dos jogos e construções, etc.) permite uma organização do espaço que facilita a construção de aprendizagens significativas. (p.25)

Os materiais presentes na sala encontravam-se todos ao dispor das crianças e existia uma grande variedade de materiais.

A sala tinha uma pequena arrecadação, onde a educadora guardava os materiais, alguns jogos, alguns brinquedos das diferentes áreas, livros, entre outras coisas. Tanto os espaços como os materiais iam sendo organizados e reorganizados ao longo do ano letivo. Antes de começar o ano letivo, a educadora cooperante colocava os móveis da sala nas diferentes áreas e

quando começava o ano letivo reunia com o grupo para decidirem os materiais e a organização de cada área da sala.

Os espaços da sala que mais privilegiavam e potencializavam as interações adulto/criança eram: a área da biblioteca, a área da casinha e a área dos trabalhos a mesas.

Estavam duas crianças sentadas no sofá da área da biblioteca a folhear um livro quando o A. me foi chamar para eu me sentar junto delas para ler a história. Eu sentei-me entre as duas crianças e perguntei qual era o livro que tinham escolhido para eu contar a história. Comecei a contar a história e elas ficaram muito atentas e foram intervindo. No final deram-me um abraço e agradeceram dizendo “Obrigada Patricia, gostei muito da história”. Através deste momento pude perceber que todos os espaços da sala são potenciadores de interação. (Nota de Campo, dia 19 de abril de 2023

4. Descrição e Interpretação das Intervenções no Contexto de Jardim de Infância

Durante os momentos de estágio observei as ações da educadora cooperante e da assistente operacional durante os momentos de interação com as crianças.

Nas dez semanas de estágio, através do questionário realizado a educadora cooperante tive a oportunidade de compreender a importância que a mesma dá as interações entre adulto/criança.

Numa das questões do questionário, a educadora cooperante B referiu que “A minha conceção de interação em educação de infância baseia-se na importância de criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, estimulante e afetivo para com as crianças. A interação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças nesta fase tão importante da vida. Em resumo a interação (a minha conceção) é centrada

na criança, enfatizando o desenvolvimento holístico, o respeito pela diversidade, a colaboração, o estímulo ao pensamento crítico e a criação de um ambiente seguro e afetivo que promova a aprendizagem e o crescimento das crianças.” (Questionário à Educadora Cooperante B)

A situação que descrevo em seguida, foi observada no 1º momento de estágio.

4.1 Hora da História

Nota de Campo

Dia: 28 de março de 2023 **Local:** Biblioteca da Escola

Intervenientes: Educadora e J.

Momento do dia: Parte da manhã (Hora da Biblioteca)

Quando o grupo foi até a biblioteca ouvir a professora bibliotecária contar a história “Uma raposa pouco silenciosa”, houve um momento em que a J. começou a chorar e, quando a educadora cooperante reparou que a J. estava a chorar, chamou-a para ao pé dela, sentou-a ao seu colo e deu-lhe um abraço.

Ao contrário das intervenções em contexto de creche, nesta tive um papel de observadora, não estive envolvida, pois observei a interação entre o adulto e a criança, neste caso entre a educadora cooperante e a J.

Durante esse momento a educadora esteve atenta e foi solícita à necessidade de J. A educadora valorizou as emoções de J e ao chamá-la e pegá-la ao colo, não só interagiu individualmente com J como lhe proporcionou bem-estar.



Figura 1- Educadora Cooperante com a J. na Biblioteca

J. era uma criança insegura e gostava de estar sempre ao lado do adulto. Como referiu no questionário “*as interações são potenciadas ao longo do dia*” devendo o educador “*Estar sempre atento às necessidades individuais de cada criança e “estar lá” para cada um*” (questionário educadora B), e foi o que eu observei a educadora esteve lá para a J.

Segundo Hohmann & Weikart (2004, cit. Sarmiento et al., 2016), os adultos devem ajudar as crianças a desenvolver a confiança das mesmas e devem contribuir “(...) de forma positiva para o sentido de competência e bem-estar das crianças, desde que os adultos envolvidos compreendam e apoiem os seus níveis de desenvolvimento (...)” (p.72)

Segundo Sarmiento et al. (2016), cabe ao educador de infância proporcionar o contacto com novas experiências de acordo com as intenções educativas, orientar, facilitar as novas descobertas, dando liberdade à criança de sentir, ver, observar, provar, manipular, apoiando as ações que ela vai realizando. Nesta situação a educadora teve intencionalidade de proporcionar uma nova experiência às crianças, irem à biblioteca da escola ouvir uma história contada por outra profissional, e estarem noutra lugar da instituição.

Esta observação permitiu-me perceber o que é estar atento e disponível para apoiar as necessidades das crianças através da relação responsiva.

Ao refletir sobre esta nota de campo identifiquei algumas atitudes que a educadora cooperante teve perante o comportamento da J. A educadora mostrou-se observadora, solícita, afetuosa e empática com J., considero que estas são atitudes mais evidentes neste episódio porque a educadora cooperante mostrou-se disponível para a confortar. O facto de a educadora conhecer J. e saber que era uma menina insegura e com necessidade de estar perto dos adultos de referência, facilitou a resposta e potenciou uma relação adulto/criança positiva.

4.2 Jogo das Estatuas

Nota de Campo

Dia: 22/05/2023 **Local:** Recreio ao lado da sala

Intervenientes: Assistente Operacional e K.

Momento do dia: Manhã

Neste dia, como em todas as segundas-feiras, a educadora cooperante preparou uma sessão de físico-motora para o grupo. Depois das crianças terem feito o aquecimento, a educadora explicou às crianças que iriam jogar (jogo das estatuas) e as suas regras. Quando as crianças começaram o jogo, o K. (criança diagnosticada com espectro de autismo) começou a imitar os movimentos dos seus amigos. Quando a educadora batia palmas consecutivamente o K corria pelo espaço e quando esta parava de bater as palmas ele tentava ficar parado. Num determinado momento, o K. pegou na mão da assistente operacional da sala chamando-a para ela ir jogar com ele, agarrando-lhe a mão, e a mesma foi jogar com K..

Durante esse momento a assistente operacional atendeu ao pedido do K., a mesma conseguiu interpretar que o gesto de K., agarrar a mão, significava que a estava a chamar para ir jogar com ele.



Figura 2- Assistente com o K. na atividade de físico-motora

Esta criança tinha espectro de autismo e pouco falava, só dizia algumas palavras soltas, imitava algumas palavras que os colegas/ educadora cooperante/ assistente operacional diziam ou cantava algumas canções que ouvia na sala ou em casa.

Para Williams et al. (2010, cit. por Arezes & Colaço. 2014, p.113), a interação ajuda no “(...) desenvolvimento das crianças e pode constituir a base de futuras competências sociais”, ou seja, através das interações as crianças desenvolvem a confiança que vai ser benéfica para o desenvolvimento de competências sociais futuras.

Os educadores de infância devem apoiar as crianças nas suas ações, no decorrer do dia-a-dia, devem ser companheiras de brincadeiras, ou seja, brincar com elas, devem estar atentas e criar cumplicidade com as crianças. (Sarmiento et al., 2016), nesta observação a assistente operacional esteve atenta e disponível para responder à solicitação de K., ir brincar com ele.

A assistente operacional ao estar atenta aos sinais do K. conseguiu descodificar o que K. queria e responder-lhe indo brincar com ele. Considero esta ação um ponto positivo porque o adulto deve “(...) estar particularmente atenta às comunicações não verbais das crianças.” (Post & Hohmann, 2004, p.77) e descodificá-las para responder aos seus interesses e necessidades de forma adequada.

Ao refletir sobre esta observação identifiquei algumas características que a assistente operacional teve a interação com o K. A assistente mostrou-se observadora, solícita e afetuosa com o K., considero que estas são atitudes mais evidentes neste episódio porque a auxiliar mostrou-se disponível e atenta aos sinais que a criança deu para a assistente operacional ir jogar com ele, dando resposta ao seu interesse.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo faço um balanço geral do meu percurso enquanto estudante do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Ao refletir sobre o meu percurso académico, posso dizer que foi cheio de aprendizagens, experiências, desafios, amizades e também algumas dificuldades.

Após ingressar no Mestrado em Educação Pré-Escolar, um dos meus principais objetivos era escolher um tema para o relatório de investigação que fosse transversal aos dois contextos, creche e jardim de infância e que fosse também, um tema que eu gostasse e sentisse interesse em construir e aprofundar conhecimento.

Inicialmente, tive alguma dificuldade em escolher a temática para o presente relatório de investigação, mas ao longo do meu primeiro estágio comecei a observar as interações entre os adultos e as crianças da sala, o que me gerou curiosidade de aprofundar mais acerca da forma como os adultos agiam durante os momentos de interação. Decidi então que queria mesmo abordar a temática da interação entre adulto e criança, após uma reflexão cooperada com a educadora cooperante e a professora orientadora de estágio. A partir desse dia comecei a observar, refletir e registar, no meu bloco de notas, as interações que aconteciam e como aconteciam.

Durante o meu percurso como estudante, estagiária e investigadora senti algumas dificuldades em escrever as minhas reflexões mas, com a ajuda da orientadora do relatório de investigação e das educadoras cooperantes consegui superá-las. A reflexão é um processo fundamental para a educação de infância e, de acordo com os autores Marques, Oliveira, Santos, Pinho, Neves e Pinheiro (2007) "...desejo de querer compreender o que acontece à sua volta, leva o ser humano a usar a sua inata capacidade de refletir. Podemos, assim, entender a prática reflexiva como o questionamento da

realidade em que está inserida.”. (p.130). Os mesmos autores, defendem ainda que podemos crescer a nível pessoal e profissional “...através do confronto entre o que pensamos e o que colocamos em prática que ocorrem as reestruturações das práticas pedagógicas do profissional educativo.” (Marques, Oliveira, Santos, Neves, Pinto & Pinheiro, 2007, p.130).

No decorrer destes dois anos, aprendi a refletir sobre as práticas que observava e, se a princípio foi um processo difícil, ao longo do tempo fui compreendendo a importância da reflexão e do questionamento para a realização de práticas adequadas.

Na construção do relatório foram utilizados diferentes procedimentos de recolha e tratamento de informação, dos quais considero o que mais contribuiu para a minha aprendizagem o inquérito por questionário que me proporcionou ter acesso às conceções das educadoras de infância sobre o tema em estudo.

O processo de construção deste relatório de projeto de investigação foi muito intenso e desafiante por ter sido estagiária e investigadora. Tive algumas dificuldades em conseguir observar e registar ao mesmo tempo, tarefa que fui aperfeiçoando com o decorrer do tempo. Foi uma oportunidade para construir conhecimentos sobre a temática em estudo, nomeadamente, as interações adulto/criança, compreender as práticas das educadoras cooperantes e as suas conceções.

No primeiro momento de estágio, na valência de creche, estive numa sala com crianças com idades compreendidas entre os dois e os três anos e, pelo facto de não ter tido contacto com crianças dessa faixa etária anteriormente, senti alguma insegurança.

Estas minhas inseguranças fizeram com que, nas primeiras semanas de estágio, adotasse uma postura mais observadora, mas com a ajuda da educadora cooperante e as auxiliares de ação educativa da sala fui ganhando mais confiança nas minhas capacidades, ultrapassando as minhas inseguranças. Anteriormente, no estágio realizado na Licenciatura em

Educação Básica (Instituto Politécnico de Castelo Branco) não senti tanta insegurança pelo facto de me encontrar acompanhada por uma outra colega de curso, facilitando as relações interpessoais por ter uma pessoa conhecida por perto.

No segundo momento de estágio, em jardim de infância, acompanhei um grupo com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Inicialmente, adotei uma postura observadora, tal como no primeiro estágio, postura essa que passou a mais interventiva após conhecer melhor a educadora cooperante, a assistente operacional e as crianças da sala. É de realçar que durante ambos os estágios, as educadoras cooperantes davam muita importância aos momentos de interação com as crianças do grupo.

Nos dois contextos de estágio surgiram interações adulto/criança espontâneas, ou seja, ao longo das minhas intervenções em sala surgiram interações adulto/criança que aconteceram durante as rotinas da sala e que permitiram a escuta ativa da criança. Estas não foram planeadas nem por mim, nem pelas educadoras cooperantes e auxiliares de ação educativa/assistentes operacionais. Assim sendo, considero que as intervenções apresentadas no relatório de investigação contribuíram para que eu me debruçasse mais nesta temática, de modo a compreender e estudar a importância das interações adulto/criança, dando assim resposta à questão de investigação: **“Como potenciar as Interações Adulto/ Criança na Creche e no Jardim de Infância?”**.

Através deste trabalho e dos estágios, percebi que potenciar as interações entre adulto/criança é muito mais que conversar com as crianças. As interações são trocas sociais que envolvem duas ou mais pessoas, “(...) nas quais as acções dos participantes são interdependentes e o comportamento de cada um é simultaneamente uma resposta e um estímulo relativamente ao comportamento do outro” (Monteiro, 2012, p.28).

Considero que o contacto entre os adulto/criança é muito importante para o desenvolvimento e aprendizagem da(s) criança(s), por isso os

momentos de interação adulto/criança devem acontecer em todos os momentos da rotina nos contextos de infância.

Os adultos devem desenvolver práticas que promovam interações, ou seja, devem estar atentos, ser observadores, empáticos, solícitos, afetuosos e sensíveis. Estas características são fundamentais para que aconteçam interações adulto/criança significativas para as crianças pois o modo como o adulto se relaciona com estas e atende às suas necessidades contribui para que se sintam confiantes, acolhidas e seguras. Este relacionamento, contribui ainda para a construção de uma autoestima positiva, o que lhes vai possibilitar arriscar e aprender a aprender.

As interações adulto/criança não se planificam, emergem nos contextos de educação de infância em resposta à escuta ativa da criança, mas só os adultos que reconhecem e valorizam a importância das interações adulto/criança para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças serão capazes de mobilizar intervenções adequadas e responsivas que promovam a confiança que as crianças precisam para aprenderem e se desenvolverem.

O facto de ter desenvolvido este projeto de investigação nas instituições de estágio contribuiu para que houvesse conversas informais com as educadoras cooperantes e auxiliares de ação educativas/assistentes operacionais e reflexões cooperadas sobre o tema em estudo. Estas conversas e reflexões foram muito importantes para mim e para o meu percurso académico e profissional pois percebi que as interações adulto/criança começaram a ser mais valorizadas e potenciadas, refletindo-se numa atenção e resposta às necessidades emergentes da(s) criança(s) e, também, passaram a ser assunto de conversa entre os membros das equipas que ocasionaram momento de partilha de situações.

Neste sentido, considero que a realização desta investigação contribuiu para a mudança, valorização e potencialização das interações adulto/criança, bem como os ambientes facilitadores dessas mesmas interações nos contextos de creche e jardim de infância.

Por fim, considero que o Mestrado em Educação Pré-Escolar contribuiu imenso para a minha formação e aprendizagem enquanto futura educadora de infância. Tive a oportunidade de aprender com duas educadoras cooperantes que tinham formas de trabalhar e abordagens distintas e também pude ter o privilégio de ter sido muito bem acolhida nestes dois contextos de estágio, creche e jardim de infância. Assim sendo, como futura educadora de infância, pretendo adotar uma prática reflexiva que valorize as interações e o respeito pela criança. onde considero as crianças como uma “(...) criança ativa, competente e participante (...)” (Araújo, 2013, p. 51)

Como futura profissional, acredito, tal como Post & Hohmann (2003), que todas as crianças são seres competentes, cabendo ao adulto fomentar as intenções com crianças, estabelecer uma relação significativa e criar um clima de confiança. Tal implica construir relações positivas, assentes na atenção, no apoio, no afeto, na confiança e na compreensão, fundamentais ao desenvolvimento de práticas adequadas para crianças dos 0 aos 6 anos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional* (1ª ed.). Universidade Aberta.
- Alves, A., Nascimento, A., Ulhôa, A., Batista, B., Capela, C., Venturine, C., Rodrigues, D., Moreira, E., Ribeiro, E., Silva, F., Demba, J., Lapa, L., Fortunato, M. & Barros da Silva, P. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados*. Universidade de Aveiro.
- Alves, M. & Azevedo, N. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi- Referenciado*. UIED-FCTUNL.
- Amado, João; Freire, I.; Carvalho, Elsa & André, Maria João (2009). *O lugar da afectividade na Relação Pedagógica*. Contributos para a Formação de Professores. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 75-86. Consultado em 18 de março de 2014 em <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/135/227>
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto Editora.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A Interação e Cooperação Entre Pares: Uma Prática em Contexto de Creche. *Interações* (30), 110-137.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI.
- Baptista, I., Caetano, A. P., Amado, J., Azevedo, M. d., & Pais, S. C. (2021). *Carta Ética* (2ª ed.). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. (L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trads.) edições 70.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Brasil, M. d. (2006). *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (Vol. 1). Ministério da Educação.
- Brolezzi, A. (2015). *Criatividade, empatia e imaginação em Vigotski e a resolução de problemas em matemática*. (s.t),17 (4), 791-815.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: guia para autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche - CRECHendo com qualidade*. (1.ºed.) Porto Editora.
- Chiuzi, R. M., Gonçalves Peixoto, B. R., & Lorenzini Fusari, G. (dezembro de 2011). *Conflito de gerações nas organizações: um fenômeno social interpretado a partir da teoria de Erik Erikson*. *Temas em Psicologia*, 19(2), 579-590. Obtido em 14 de março de 2024, de <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751438018.pdf>
- Correia, I. (2018). Para além da Dicotomia Cuidar/Educar: Sentidos e significados da intervenção no contexto de creche. [Tese de Doutoramento em Educação, Instituto de Educação - Universidade de Lisboa]. Repositório da Unidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/34862>
- Corsino, P., Didonet, V., & Nunes, M. (2011). *Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília: UNESCO. Obtido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214418>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). *Investigação- Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia Educação e Cultura*, 8(2), p.455-479.
- Dias, J. & Bhering, E. (2004). *A interação adulto/crianças: foco central do planejamento na educação infantil*. ContraPontos.
- Dichtelmiller, M. L., Dombro, A. L., & Jablon, J. R. (2009) *O poder da observação do nascimento aos 8 anos*. (2.º ed.) Artmed.

- Erikson, E. (1998). *O Ciclo de Vida Completo*. Porto Alegre: Artmed.
- Fernandes, M. L. P., (2016). *A promoção da aprendizagem ativa suportada por um ambiente que promove o envolvimento parental*. In T. Sarmiento (Ed.), *Juntos... pela criança na creche!* (1.ºed., pp. 57-93). CNIS.
- Fochi, P., (2020). *A relação entre adulto e crianças na Educação Infantil: reflexões emergentes no Observatório da Cultura Infantil-OBECI*.
- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013) O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia para Creche. In A. Lino, D. (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (p.109). Porto Editora.
- Fratelli, M., et al. (2019). *Currículo da Cidade*. Educação Infantil. Prefeitura de São Paulo.
- Fuertes, M., Fernandes, I., Azevedo, A., Morais., Tadeu, B., & Tempera, T. (2024). *O que os adultos aprendem através da brincadeira relativamente às interações e à comunicação com as crianças?*. Revista Europeia de Pesquisa em Educação Infantil, 1-14.
- Garcia, A. (2005). *Psicologia da Amizade na Infância: Uma Introdução*. Vitória: Rio de Janeiro.
- Guerra, I. C. (2008). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e formas de uso*. Princípiã.
- Guimarães, D. (2011). *Relações entre bebês e adultos na creche. O cuidado como ética*. Cortez Editora.
- Hamido, G., & Azevedo, N. (2013). *Investigar em Educação: Reflexões e Perspetivas Multidisciplinares*. Interações (27), 1-12.
- Hay, D., Payner, A. & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1). pp.84-108.
- Horn, M. d. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na educação infantil*. Artmed.

- Lino, D. (2006). A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais: Relato de uma Experiência de Formação da Equipa Educativa. Em J. Formosinho, L. Katz, D. McClellan, & D. Lino, *Educação Pré-Escolar - A Construção Social da Moralidade* (I. Alves, Trad., 3ª ed., pp. 75-105). Texto Editores.
- Mahoney, A., Almeida, L. (2005) *A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem - Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola.
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. & Araújo, S. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I. & Pinheiro, A. (2007). O Educador como Prático Reflexivo Cadernos de Estudo, (6), 129-142.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Merieu, P. (2002). *A Pedagogia entre o dizer e o fazer*. Artmed Editora.
- Ministério da Educação e do Desporto. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF.
- Moll, J., Borges, J., Coelho, M., Patrick da Rosa, A. & Fernandes, P. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica.
- Monteiro, E. C. (2012). Interação lúdica com os pares, aceitação social e amizades recíprocas em contexto pré-escolar [Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida de Lisboa] Repositório do Instituto Universitário Ciências Psicológicas e da Vida de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.12/2303>
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. O. Formosinho, S. Niza & D. Lino,

- Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação (pp. 124-140). Porto Editora.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. O. Formosinho, S. Niza, & D. Lino, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 124- 140). Porto Editora.
- Oliveira -Formosinho, J., Araújo, S., Lino, D., Fochi, P., Folque, M., Bettencourt, M. & Santos, L. (2018) A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para Creche. In A. Lino, D. (Eds.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (p.93). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- 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*. CIED. *Da Investigação às Práticas*, 9(1), 19-35.
- 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*. CIED. *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 Supervisionada*. *Mediações*, 10 (1), 8-21.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2019). Métodos participativos de coleta de informações e avaliação. In L. B. Lima (Ed.), *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil - um caminho para a transformação*. (pp.137-168). Penso.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications, Inc.
- Ponte, J., (2002). *Investigar a nossa própria prática*. Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação/Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Porto Editora (nd). *Cuidar*. Infopédia - Dicionários Porto Editora. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cuidar>
- Porto Editora (nd). *Ética*. Infopédia- Dicionário Porto Editora. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/%C3%A9tica>
- Porto Editora (nd). *Interação*. Infopédia - Dicionários Porto Editora. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/intera%C3%A7%C3%A3o>
- Porto Editora (nd). *Sensibilidade*. Infopédia- Dicionários Porto Editora. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/sensibilidade>
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebês em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (S. Bahia, Trad.) Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebês em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (S. Bahia, Trad.) Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quiñones, G., Li, L., & Ridway, A. (2023). *Pedagogia e afetividade na educação de crianças até aos três anos*. APEI.
- Sarmiento, T., Oliveira, A., Miranda, C., Damas, D., Silva, D., Pereira, I., Bessa, P., Freitas, M., Fernandes, M., Oliveira, M. & Silva, S. (2016). *Juntos Pela criança na creche!*. CNIS.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Silva, J. & Arce, A. (2010). Infância, conhecimento e função docente nos documentos do MEC destinados à educação infantil: uma análise à luz da psicologia historicocultural. Revista HISTEDBR on-line, (39), 119-135.

Tomás, C. & Lino, T. (2018). *Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia*. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED) / Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Wallon, H. (1995). *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa: Edições 70.

LEGISLAÇÃO

- Decreto Lei nº240/2001, de 30 de Agosto, - Perfil Geral de Desempenho Profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.

- Decreto Lei nº241/2001, de 30 de Agosto, - Perfil Específico de Desempenho

- Decreto Lei nº54/2018, de 6 de Julho, - Diário da República.

OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

Projeto Educativo da Instituição A. (2023/2026).

Projeto Educativo da Instituição B. (2021/2025).

Projeto Pedagógico- Instituição B. (2022/2023).

OUTROS SITES CONSULTADOS

- Site do Agrupamento – Instituição B

APÊNDICES

APÊNDICE 1- Inquérito por questionário de Creche



Instituto Politécnico de Setúbal
Escola Superior de Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Inquérito por Questionário

Este inquérito por questionário é um instrumento de recolha de informação para a elaboração do Relatório de Projeto de Investigação, trabalho final do Mestrado em Educação Pré-Escolar, com a temática a interação adulto-criança. Com este inquérito por questionário pretendo compreender as conceções das educadoras cooperantes sobre a temática em estudo. As suas respostas são muito importantes para a concretização do Relatório.

1. Qual a sua conceção de interação em educação de infância?

2. Enquanto educadora como define a relação adulto/criança na creche? Dê exemplos.

3. Que atitudes considera importantes mobilizar na interação entre o adulto/criança em contextos de educação de infância?

4. Na sua prática como, e em que momentos, potencia as interações adulto/criança?

5. Considera que os seus percursos, pessoal e profissional, influenciam a forma como interage com as crianças?

Obrigada pela sua colaboração

APÊNDICE 2- Inquérito por questionário de Jardim de Infância



Instituto Politécnico de Setúbal
Escola Superior de Educação
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Inquérito por Questionário

Este inquérito por questionário é um instrumento de recolha de informação para a elaboração do Relatório de Projeto de Investigação, trabalho final do Mestrado em Educação Pré-Escolar, com a temática a interação adulto-criança. Com este inquérito por questionário pretendo compreender as conceções das educadoras cooperantes sobre a temática em estudo. As suas respostas são muito importantes para a concretização do Relatório.

1. Qual a sua conceção de interação em educação de infância?

2. Enquanto educadora como define a relação adulto/criança no jardim de infância?
Dê exemplos.

3. Que atitudes considera importantes mobilizar na interação entre o adulto criança em contextos de educação de infância?

4. Na sua prática como, e em que momentos, potencia as interações adulto/criança?

5. Considera que os seus percursos, pessoal e profissional, influenciam a forma como interage com as crianças?

Obrigada pela sua colaboração

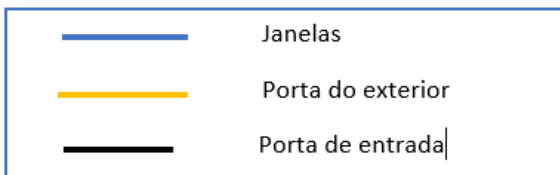
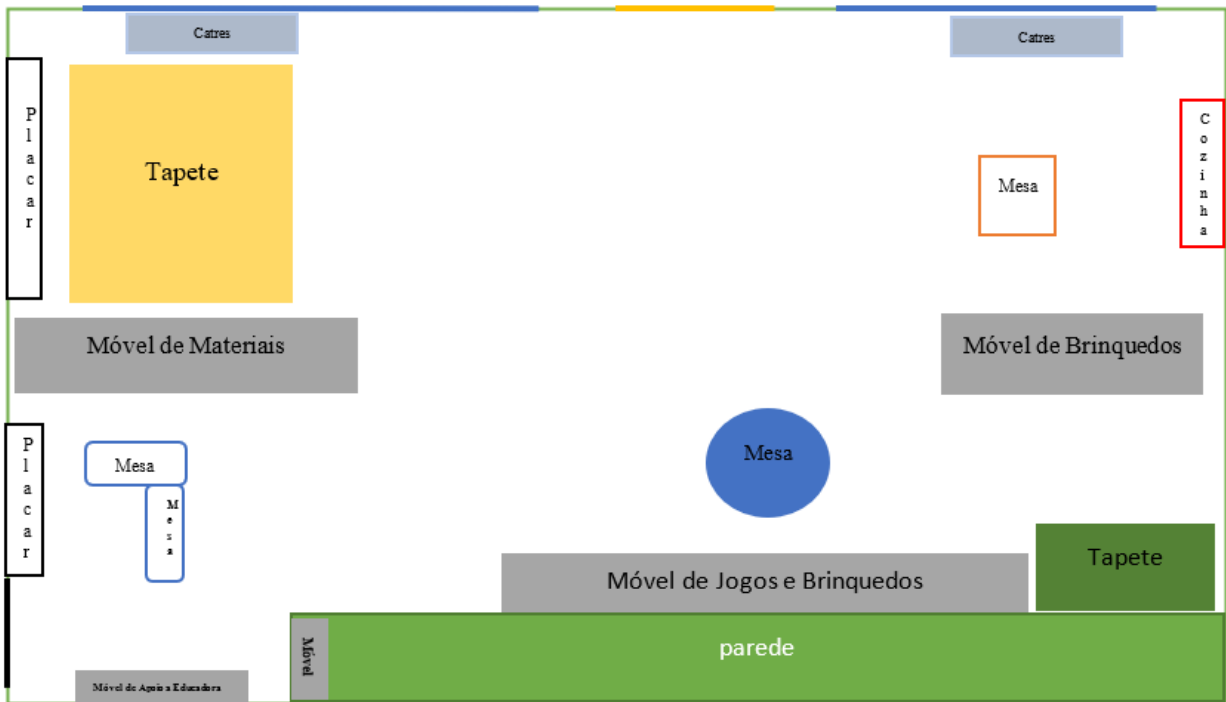
APÊNDICE 3- Análise das respostas aos inquéritos por questionário

Categorias	Educadora A (Creche)	Educadora B (Jardim de Infância)
Conceção de interação	<p>“Para mim, a interação é indispensável para a construção de aprendizagens significativas.” (Questão 1)</p> <p>“Interação é aquilo que contribui para a aprendizagem efetiva dos conteúdos, como os valores.” (Questão 1)</p> <p>“Para mim, a interação é indispensável para a construção de aprendizagens significativas.” (Questão 1)</p> <p>“Penso que a relação adulto/criança é crucial /e determinante.” (Questão 2)</p> <p>“A criança aprende com a interação e com os relacionamentos significativos, nos quais ela recebe afeto e estabelece vínculos.” (Questão 2)</p>	<p>“A minha conceção de interação em educação de infância baseia-se na importância de criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, estimulante e afetivo para com as crianças.” (Questão 1)</p> <p>“A interação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças nesta fase tão importante da vida.” (Questão 1)</p> <p>“... a interação (...) é centrada na criança, enfatizando o desenvolvimento holístico, o respeito pela diversidade, a colaboração, o estímulo ao pensamento crítico e a criação de um ambiente seguro e afetivo que promova a aprendizagem e o crescimento das crianças.” (Questão 1)</p>
Atitudes promotoras	<p>“Considero que a criança precisa de tempo para momentos de calma e momentos de brincadeira, assim como para contextos e atividades, mesmo as que</p>	<p>“A relação adulto/criança desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança e no seu sucesso.” (Questão 2)</p> <p>“Deve ser construída sobre a base de confiança, respeito mútuo e interações significativas.” (Questão 2)</p>

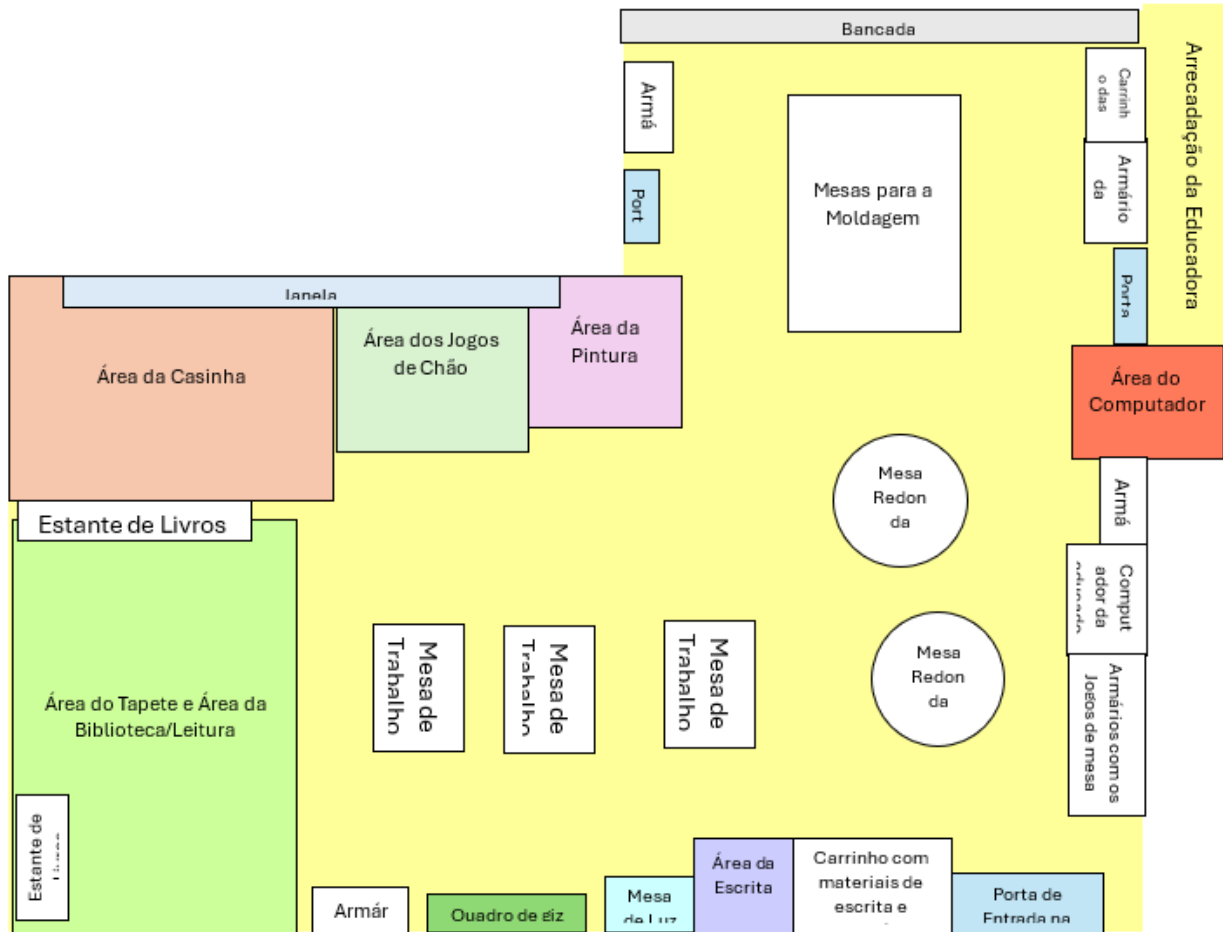
<p>da interação adulto/criança</p>	<p>acontecem sem a interação do adulto. “(Questão 3)</p> <p>“O desenvolvimento da criança também acontece com as próprias descobertas e ela deve ser ativa no processo de aprender.” (Questão 3)</p> <p>“O educador é um “mediador” dessas aprendizagens.” (Questão 3)</p>	<p>“Exemplos: estabelecer um ambiente seguro e afetivo, abraços, palavras de apoio positivo; O educador deve ser parceiro no processo de aprendizagem da criança, saber ouvir, incentivar...;” (Questão 2)</p> <p>“Considero de extrema importância as seguintes atitudes no que respeita à interação adulto/criança em contexto de educação das crianças: promover o respeito mútuo, respeitando as necessidades e características das crianças; encorajar a empatia ajuda as crianças a compreenderem os sentimentos dos outros; incentivar a comunicação aberta, saber ouvir atentamente as crianças, fazer perguntas para estimular a expressão verbal; promover a independência e autonomia; estimular a curiosidade e exploração.” (Questão 3)</p>
<p>Momentos privilegiados de interação adulto/criança</p>	<p>“Brincadeira; Troca de afeto; Momentos em específico com cada criança; Canções; Momentos em grupo; Histórias; Dando colo;” (Questão 4)</p>	<p>“As interações-adulto-criança são potenciadas ao longo do dia, nos diferentes momentos vividos: a receção, cumprimentando individualmente; durante as conversas em grande grupo ou em pequeno grupo; estar sempre atento às necessidades individuais de cada criança e “estar lá” para cada um.” (Questão 4)</p>
	<p>“Claramente. À medida que o tempo passa e a nossa experiência aumenta, também a</p>	<p>“Sendo uma pessoa que integra uma sociedade, claro que lhes transmito e envolvo o trabalho desenvolvido, os</p>

<p>Influência do percurso profissional</p>	<p>nossa visão de criança daquilo que ela necessita para se desenvolver de forma saudável e positiva, passa muito pela forma como interagimos com elas.” (Questão 5)</p> <p>“Cada vez mais, considero primordial a relação que se estabelece com o grupo de crianças que acompanhamos.” (Questão 5)</p>	<p>valores morais e sociais em que acredito e que considero necessários para todo um desenvolvimento harmonioso ao longo da vida, ou seja, o respeito por si e pelo outro, o gosto pela partilha, o respeito pela diferença, entre outros.” (Questão 5)</p> <p>“Todo o percurso, quer pessoal, quer profissional vai sempre influenciar a minha interação com o grupo de crianças, o qual considero ser positivo.” (Questão 5)</p>
---	---	--

APÊNDICE 4- Planta da sala: instituição A



APÊNDICE 5- Planta da sala: instituição B



ANEXOS

ANEXO 1- Inquérito por questionário: Respostas educadora A

1. Qual a sua concepção de interação em educação de infância?

Interação é aquilo que contribui para a aprendizagem efetiva dos conteúdos, como os valores.

Para mim, a interação é indispensável para a construção de aprendizagens significativas.

2. Enquanto educadora como define a relação adulto/criança na creche? Dê exemplos.

Penso que a relação adulto/ criança é crucial e determinante. A relação é tudo! A criança aprende com a interação e com os relacionamentos significativos, nos quais ela recebe afeto e estabelece vínculos.

Esse é o melhor dos estímulos que a criança pode receber.

3. Que atitudes considera importantes mobilizar na interação entre o adulto/criança em contextos de educação de infância?

Considero que a criança precisa de tempo para momentos de calma e momentos de brincadeira, assim como para contextos e atividades, mesmo as que acontecem sem a interação do adulto.

O desenvolvimento da criança também acontece com as próprias descobertas e ela deve ser ativa no processo de aprender.

O educador é um “mediador” dessas aprendizagens.

4. Na sua prática como, e em que momentos, potencia as interações adulto/criança?

- Brincadeira
- Troca de afeto
- Momentos em específico com cada criança
- Canções
- Momentos em grupo
- Histórias
- Dando colo

5. Considera que os seus percursos, pessoal e profissional, influenciam a forma como interage com as crianças?

Claramente.

À medida que o tempo passa e a nossa experiência aumenta, também a nossa visão de criança daquilo que ela necessita para se desenvolver de forma saudável e positiva, passa muito pela forma como interagimos com elas.

Cada vez mais, considero primordial a relação que se estabelece com o grupo de crianças que acompanhamos.

ANEXO 2- Inquérito por questionário: Respostas educadora B

1. Qual a sua concepção de interação em educação de infância?

A minha concepção de interação em educação de infância baseia-se na importância de criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, estimulante e afetivo para com as crianças. A interação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças nesta fase tão importante da vida. Em resumo a interação (a minha concepção) é centrada na criança, enfatizando o desenvolvimento holístico, o respeito pela diversidade, a colaboração, o estímulo ao pensamento crítico e a criação de um ambiente seguro e afetivo que promova a aprendizagem e o crescimento das crianças.

2. Enquanto educadora como define a relação adulto/criança no jardim de infância? Dê exemplos.

A relação adulto/criança desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança e no seu sucesso. Deve ser construída sobre a base de confiança, respeito mútuo e interações significativas.

Exemplos:

- Estabelecer um ambiente seguro e afetivo, abraços, palavras de apoio positivo;
- O educador deve ser parceiro no processo de aprendizagem da criança, saber ouvir, incentivar...;

O educador desempenha um papel vital no apoio ao desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo das crianças.

3. Que atitudes considera importantes mobilizar na interação entre o adulto criança em contextos de educação de infância?

Considero de extrema importancia as seguintes atitudes no que respeita à interação adulto/criança em contexto de educação das crianças:

- Promover o respeito mútuo, respeitando as necessidades e características das crianças;
- Encorajar a empatia ajuda as crianças a compreenderem os sentimentos dos outros;
- Incentivar a comunicação aberta, saber ouvir atentamente as crianças, fazer perguntas para estimular a expressão verbal;
- Promover a independência e autonomia;
- Estimular a curiosidade e exploração.

4. Na sua prática como, e em que momentos, potencia as interações adulto/criança?

As interações adulto- criança são potenciadas ao longo do dia, nos diferentes momentos vividos:

- A receção, cumprimentando individualmente;
- Durante as conversas em grande grupo ou em pequeno grupo;
- Estar sempre atento às necessidades individuais de cada criança e “estar lá” para cada um.

5. Considera que os seus percursos, pessoal e profissional, influenciam a forma como interage com as crianças?

Sendo uma pessoa que integra uma sociedade, claro que lhes transmito e envolvo o trabalho desenvolvido, os valores morais e sociais em que acredito e que considero necessários para todo um desenvolvimento harmonioso ao

longo da vida, ou seja, o respeito por si e pelo outro, o gosto pela partilha, o respeito pela diferença, entre outros.

Todo o percurso, quer pessoal, quer profissional vai sempre influenciar a minha interação com o grupo de crianças, o qual considero ser positivo.