

Março 2023

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

"Em todos os momentos, eu posso participar"- A participação das crianças no quotidiano educativo da Creche e Educação Pré-escolar

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

DE

Ana Inês Pinto Santos

ORIENTAÇÃO

Doutora Brigitte Carvalho da Silva



PAULA
FRASSINETTI



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

“Em todos os momentos, eu posso participar” - A participação das crianças no quotidiano educativo da Creche e Educação Pré-escolar

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Elaborado por Ana Inês Pinto Santos

Sob orientação da Doutora Brigitte Silva

Porto, 2023

Quando fores grande, o que queres ser?
Porquê que o adulto tem tanta pressa em crescer?
Se enquanto criança tudo posso ser.

Um explorador à descoberta dos “bichinhos”,
Um amigo que ajuda,
Um pintor de um quadro,
Ser, simplesmente, criança e sonhar acordado.

Deixem-me participar, porque eu posso ajudar.
Ao adulto vou ensinar, a aprender a olhar.

Vê o que eu faço, ouve o que eu digo.
Procura nos silêncios e saberás o que eu consigo.

Não tenho pressa de crescer, ainda estou a descobrir tudo.

Sê o meu parceiro neste tempo e descobrirás um novo mundo.

Então torno a repetir
Porquê que o adulto tem tanta pressa em crescer?
Se enquanto criança tudo posso ser.

Autoria da estudante.

Agradecimentos

O presente relatório de estágio representa o culminar do processo de formação inicial da estudante. Um percurso académico gratificante, mas, simultaneamente, difícil devido a diferentes situações que se revelaram desafiantes. No entanto, é através da superação das dificuldades que é possível aprender. Neste caminho árduo e controverso, a estudante teve a oportunidade de poder ter ao seu lado excelentes pessoas e profissionais que tornaram possível o presente estudo. Assim sendo, pretendo deixar o meu agradecimento:

À Doutora Brigitte Silva que, enquanto supervisora da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e orientadora deste estudo, esteve sempre disponível para me escutar e desafiar. Um bom professor é aquele que não tem medo de partilhar os seus conhecimentos e que confia nas competências dos seus alunos. Obrigada, Doutora Brigitte, por ter acreditado sempre no meu trabalho.

À Doutora Ivone Neves que supervisionou a minha intervenção educativa no contexto de Creche. Obrigada por todos os momentos de partilha de saberes, de escuta, de cooperação e de aprendizagem.

A todos os docentes que estiveram presentes neste percurso e que transmitiram os seus conhecimentos.

Às equipas educativas com quem tive o prazer de poder desenvolver a minha Prática de Ensino Supervisionada nos dois contextos educativos. Obrigada, educadora P., educadora P. e ajudantes de ação educativa S., R. e C. que estiveram sempre recetivas às minhas propostas.

Aos bebés e ao grupo de crianças dos 4 anos, protagonistas importantes neste estudo, com quem tive a oportunidade de aprender e de (re)descobrir o encantamento da educação de infância.

À minha mãe que me apoiou, incondicionalmente. És a minha inspiração enquanto pessoa e educadora de infância. Quando iniciei este percurso, nomeadamente, o mestrado em Educação Pré-escolar, eu perguntei-te: O que tenho de fazer para conseguir desenvolver uma boa prática? A esta questão, tão complexa e que me assombrava naquela altura, apenas respondeste “A afetividade é a base de tudo, a pessoa está sempre em primeiro lugar”. Realmente, na educação de infância e na vida devemos, acima de tudo, respeitar o outro. Obrigada, mãe por nunca desistires de mim quando, muitas vezes, eu própria queria fazer. Obrigada por seres o meu maior exemplo.

Ao meu irmão e ao meu pai que estiveram disponíveis para ajudar em tudo. Não importava a hora nem o dia, pois estavam sempre prontos para me apoiar na concretização dos meus objetivos.

Aos meus avós maternos, Maria Alice e António Pinto, que mesmo não estando fisicamente presentes, marcaram a minha infância. Uma infância de felicidade, descoberta e companheirismo. Nunca vou esquecer as vossas palavras “da dificuldade nasce o saber” e “faz bem às pessoas que te causam mal, fazer bem às pessoas que nos querem bem é fácil”.

À minha Clarinha que, muitas vezes, estava deitada ao meu lado enquanto escrevia este relatório. Bastava o seu olhar e a sua expressão para me dar força para continuar este caminho.

A todos o meu especial obrigado!

Resumo

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Através do desenvolvimento de um processo de investigação-ação pretendeu-se explorar, teórica e empiricamente, os níveis de participação das crianças no quotidiano educativo do contexto de creche e educação pré-escolar. Assim, foi definido um conjunto de objetivos específicos que orientaram toda a investigação, tais como: explorar as conceções de criança e de educador e a sua relação com a participação das crianças; compreender como as crianças podem exercer a sua participação no planeamento do quotidiano educativo; identificar as dimensões de participação das crianças em contexto de educação de infância e analisar o papel do educador na promoção da participação da criança.

Este processo ocorreu em dois contextos educativos diferentes: no contexto de creche numa sala do berçário e no contexto da educação pré-escolar na sala dos 4 anos.

Neste relatório, para poder dar resposta aos objetivos definidos, foram contempladas as vozes dos diferentes intervenientes. As vozes das crianças estão presentes através da apresentação de diferentes situações práticas e formas de registo. Por sua vez, foram realizadas entrevistas às educadoras de infância da sala dos dois contextos e às ajudantes de ação educativa da sala do berçário.

Com o presente relatório de estágio pode-se concluir que existem determinados aspetos que parecem determinar o nível e tipo de participação das crianças na organização do seu quotidiano educativo como, por exemplo, a imagem de criança assumida pelo adulto, a idade da criança no tipo de participação, a conceção de planeamento e a interação adulto e criança.

Palavras-chave: Educação de Infância; Níveis de participação; Perspetivas pedagógicas; Planeamento; Quotidiano Educativo.

Abstract

This internship report was prepared under the Master's Degree in Preschool Education, at Paula Frassinetti's Higher School of Education.

Through the development of an action-research process it was intended to explore both theoretically and empirically the levels of participation of children in the educational daily life of the context of daycare and preschool education. Thus, a set of specific objectives was defined that guided all the research, such as: explore the conceptions of a child and an educator and their relationship to children's participation; understanding how children can exercise their participation in the planning of everyday educational life; identifying the dimensions of children's participation in the context of early childhood education and analyze the role of the educator in promoting child participation.

This process occurred in two different educational contexts: in the context of daycare centre, in a nursery room, and in the context of preschool education in the 4-year-old room.

In this report, in order to respond to the defined objectives, the voices of the different stakeholders were contemplated. The voices of the children are present through the presentation of different practical situations and forms of registration. In turn, interviews were conducted with the kindergarten teachers in the room of the two contexts and with the educational activity assistants in the nursery room.

With this internship report it can be concluded that there are certain aspects that seem to determine the level and type of participation of children in the organisation of their educational daily life, such as the image of a child assumed by the adult, the age of the child in the type of participation, the conception of planning and the adult-child interaction.

Keywords: Kindergarten Education; Levels of participation; Pedagogical Perspectives; Planning; Education Daily Life.

Índice

Introdução.....	8
Parte I- Enquadramento Teórico.....	10
1. Pedagogias: dois caminhos distintos.....	10
2. Diferentes olhares sobre a criança e sobre o educador	12
3. Participar é um direito da criança	14
4. A participação da criança consoante diferentes níveis.....	15
5. Dimensões de participação das crianças na Educação de Infância.....	18
5.1. Organização do espaço físico e materiais.....	21
5.2. Organização do tempo.....	22
5.3. Interações.....	23
5.4. Organização dos grupos	24
5.5. Observação, planificação e avaliação	25
5.6. Projetos e atividades.....	26
Parte II- Opções Metodológicas	27
1. Tipo de estudo.....	27
2. Contexto de investigação.....	29
2.1. Contexto Educação Pré-Escolar.....	29
2.2. Contexto de Creche	30
3. Sujeitos participantes	31
3.1. Contexto Educação Pré-Escolar.....	31
3.2. Contexto de Creche	32
4. Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	34
4.1. Entrevista no contexto da Educação Pré-Escolar	35
4.2. Entrevistas no contexto da Creche	36
Parte III – Apresentação e Análise dos dados	37
1. Intervenção educativa: a participação da criança no quotidiano educativo	37
1.1. Na sala do berçário	37
1.1.1. Organização do espaço físico e materiais	37
1.1.2. Organização do tempo	48
1.1.3. Interações	54
1.1.4. Projetos e Atividades	60
1.2. Na sala dos 4 anos	67
1.2.1. Organização do espaço físico e materiais	67
1.2.2. Organização do tempo	73

1.2.3. Organização dos grupos.....	75
1.2.4. Observação, Planificação e Avaliação.....	77
1.2.5. Projetos e atividades	80
2. Entrevista à Educadora da sala do berçário.....	85
2.1. Conceção de Educador e de Criança	85
2.2. Dimensões de participação das crianças	86
2.3. Participação da criança no planeamento	91
2.4. Papel do educador na promoção da participação das crianças no planeamento.....	93
2.5. Opinião da profissional de educação sobre o tema do estudo.....	95
3. Entrevista às Ajudantes de Ação Educativa no contexto de Creche.....	98
3.1. Conceção de criança	98
3.2. Dimensões de participação das crianças	100
3.3. Participação das crianças no planeamento	105
3.4. Opinião do profissional de educação sobre o tema do estudo	107
4. Entrevista à Educadora da Sala da Educação Pré-Escolar	109
4.1. Conceção de Educador e de Criança	109
4.2. Dimensões de participação das crianças	110
4.3. Participação da criança no planeamento	111
4.4. Papel do educador na promoção da participação da criança no planeamento.....	112
4.5. Opinião do profissional de Educação sobre o tema do estudo	113
Parte IV – Considerações Finais.....	114
Referências Bibliográficas	119
Anexos.....	134

Índice de Figuras

Figura 1- Estrutura construída pela estagiária.	41
Figura 2- Puff natural.....	41
Figura 3- Foto tirada no início do estágio.	43
Figura 4- Foto tirada ao longo do estágio.	43
Figura 5- Quadro das presenças com as fotografias das crianças.....	48
Figura 6- Rede dos diferentes cestos dos tesouros e o desenvolvimento das Experiências-Chave.	64
Figura 7- As crianças a realizarem uma peça de teatro no fantocheiro.	68
Figura 8- Os quadros dos pintores e das próprias crianças da sala.....	69
Figura 9- “O nosso quadro”: quadro criado em conjunto pelas crianças.	69
Figura 10- Registo das crianças na assembleia sobre "o que querem fazer?"	73
Figura 11- Registo das crianças sobre "o que já sabemos?"	81
Figura 12- Registo das crianças sobre "O que queremos saber?" e "O que queremos fazer?"	82
Figura 13- Registo da B. sobre o que via da sua janela e sobre as questões que queria fazer à pintora.	84
Figura 14- Planificação em rede de todas as atividades desenvolvidas no âmbito do trabalho de projeto.	84

Introdução

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, tendo como temática a participação das crianças no processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente no planeamento do quotidiano educativo.

Na educação de infância tem sido crescente o reconhecimento da participação de todos os intervenientes educativos para a construção de uma educação democrática e de cidadania. Neste sentido, a criança deixou de ser vista como um ser passivo que pode ser moldado consoante as intenções do docente, sendo considerada um sujeito com agência e um cidadão competente que tem o direito de participar nos contextos nos quais está inserida, incluindo na escola (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Niza, 2013; Oliveira-Formosinho, 2018). Assim sendo, a criança deve ter uma participação ativa no planeamento do quotidiano educativo. É nesta linha teórica que surge a presente investigação.

O presente relatório de estágio tem como objetivo geral verificar os níveis de participação da criança no quotidiano educativo no contexto de creche e na educação pré-escolar. Neste sentido, apresenta um conjunto de objetivos específicos, tais como, explorar as conceções de criança e de educador e a sua relação com a participação das crianças; compreender como as crianças podem exercer a sua participação no planeamento do quotidiano educativo; identificar as dimensões de participação das crianças em contexto de educação de infância e analisar o papel do educador na promoção da participação da criança.

Este documento está estruturado e foi orientado segundo quatro partes. A primeira parte corresponde ao enquadramento teórico da investigação. Ao longo deste enquadramento são apresentadas as pedagogias transmissivas e participativas; a conceção de criança e de educador nestas duas pedagogias; a importância da participação da criança enquanto direito; os níveis de participação da criança no contexto educativo e as dimensões de participação da criança no contexto de creche e na educação pré-escolar, evidenciando o papel do educador para promover a participação da criança.

Relativamente à segunda parte, esta refere-se às opções metodológicas. Nesta parte é apresentado o tipo de estudo, o contexto de investigação, os sujeitos participantes e os procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados. A terceira parte engloba a apresentação e discussão dos dados da investigação. Por fim, a quarta parte corresponde às considerações finais sobre o presente relatório de estágio, seguindo-se as referências bibliográficas utilizadas para sustentar a fundamentação teórico-prática e os anexos que irão complementar o enquadramento teórico e as opções metodológicas.

Parte I- Enquadramento Teórico

1. Pedagogias: dois caminhos distintos

A pedagogia é um campo das ciências da educação com princípios, saberes e métodos próprios. De acordo com Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) e Sousa, Loizou & Fochi (2019) é um campo pautado por conhecimentos, conceções e técnicas que é complexo, porque resulta da prática profissional. A pedagogia da infância tem passado por um processo constante de reconstrução, uma vez que “(...) a Pedagogia não é um mero campo de aplicação de “verdades” filosóficas (...) A pedagogia constitui um âmbito de produção de conhecimento específico - o conhecimento profissional prático” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2015, p. 29). Desta forma, ao longo do tempo tem-se verificado uma renovação das práticas pedagógicas, uma vez que ocorreram transformações ao nível da perceção de determinados aspetos da pedagogia, por exemplo, os objetivos, a imagem de criança, o papel do educador, o processo de ensino e aprendizagem, etc. No âmbito da prática pedagógica, de acordo com Oliveira-Formosinho & Gâmbua (2011) existem duas formas de fazer pedagogia. Assim sendo, a pedagogia pode ser realizada mediante o percurso de dois caminhos distintos: o caminho da transmissão ou da participação.

No que concerne às pedagogias transmissivas estas assentam num processo de ensino e aprendizagem padronizado cujo conhecimento é adquirido através de um processo de transmissão dos conteúdos. Neste tipo de pedagogia, um aluno é bem-sucedido quando consegue atingir as metas de aprendizagem que estão pré-definidas (Kishimoto & Oliveira-Formosinho, 2013). Assim sendo, a pedagogia transmissiva privilegia o ato de ensinar em detrimento do ato de aprender e, simultaneamente assenta a sua prática na obtenção de resultados em vez do processo de aprendizagem. Neste caso, ao aluno é-lhe exigido, apenas, que retenha os conhecimentos transmitidos pelo adulto, não havendo a necessidade de refletir sobre os mesmos. Ao mesmo tempo, os seus interesses e necessidades são descurados (Dewey citado por Formosinho & Craveiro, 2007; Formosinho, 2013; Filipe, Silva & Gomes, 2021). Nesta linha de conceção, as pedagogias transmissivas são práticas redutoras, uma vez que o centro de todo o processo é a forma como se transmite o conhecimento, negligenciando o papel tanto do educador como da criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Formosinho & Oliveira Formosinho, 2017).

Com o decorrer do tempo houve uma mudança não só ao nível do centro do processo educativo, mas também da conceção de criança, do papel do adulto e das interações estabelecidas entre si (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2020; Barbosa & Marques, 2022). Assim, surgem novas formas de fazer pedagogia que, num primeiro instante centram-se, apenas, na criança (Pereira, 2019). Estas reconheciam a criança como um sujeito competente, com capacidades e interesses próprios. Por isso tinham-na como figura central do processo de aprendizagem, assumindo uma perspetiva pedocêntrica. Nesta conceção, cabia à escola desenvolver uma educação na qual a criança era o sujeito da ação e por isso mesmo era necessário adaptar todo o processo à individualidade de cada criança. Neste tipo de pedagogia o adulto tinha, apenas, de servir a criança (Folque, 1999; Vasconcelos, 2015a; Ribeiro, 2016; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017).

O processo educativo tendo como centro, exclusivamente, a criança revelou-se como uma prática pedagógica “pobre”, sendo que Vasconcelos & Walsh (2001, citados por Vasconcelos, 2015a) evidenciam esta realidade, justificando “(...) não é que esta perspetiva esteja errada, apenas está incompleta” (p. 28). A escola deve ser um contexto de aprendizagem no qual as crianças e os adultos, em conjunto, colaboram na construção dos conhecimentos. Assim, o processo educativo passa a ter como foco pedagógico uma perspetiva sociocêntrica e policêntrica, sendo que o centro deste processo são as interações estabelecidas entre todos os intervenientes. Assim sendo, perante esta conceção surgem as pedagogias participativas como uma nova prática que valoriza o papel do adulto e da criança como pessoas que têm o direito de participar no processo educativo (Kishimoto & Oliveira-Formosinho, 2013; Vasconcelos, 2015a; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2017; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2020; Filipe, Silva & Gomes, 2021).

As pedagogias participativas pretendem “desconstruir” o processo de ensino e aprendizagem assente na transmissão dos saberes, contribuindo para o desenvolvimento de uma nova prática pedagógica na qual há uma mudança da função da criança e do educador. Assim, nas pedagogias participativas a construção das aprendizagens não está exclusivamente dependente da atuação da criança, nem do educador, mas sim da ação conjunta entre todos agentes educativos que “(...) collaborative within the everyday educational life” (Sousa, Loizou & Fochi, 2019, p. 300). Nas pedagogias participativas, o processo de ensino e aprendizagem ocorre numa estreita relação de cooperação entre a criança e o adulto. No decorrer deste processo, estes dois participantes têm a oportunidade de construir o seu saber, refletindo sobre o mesmo e interagindo entre si. Através de um

processo de escuta ativa e de diálogo entre o adulto e a criança, este último pode assumir um papel ativo e contribuir com os seus conhecimentos para a organização coletiva dos contextos nos quais se encontra inserida, sendo que o professor é o seu parceiro neste processo que dá espaço para a criança poder participar e expressar as suas ideias e saberes (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2017; Schaberle, Sousa & Andrade, 2018; Pereira, 2019).

Em suma, a pedagogia da infância tem sofrido um processo de renovação das práticas educativas, partindo das pedagogias transmissivas para as pedagogias participativas. Neste processo vários aspetos que sustentam as diferentes práticas pedagógicas foram alterando-se, sendo que para a estudante torna-se fundamental conhecer e compreender as mudanças que ocorreram ao nível da conceção de criança e do educador, pois a pedagogia encontra-se interligada com as perspetivas e crenças que o adulto tem sobre a aprendizagem das crianças (Ribeiro, 2016).

2. Diferentes olhares sobre a criança e sobre o educador

As pedagogias, transmissivas e participativas, constituem-se como uma referência teórica que apresenta uma determinada conceção de criança e um “guia” prático para o profissional de educação, uma vez que se revelam como “(...) uma estrutura conceptual e prática (...) um contexto de ação” (Oliveira-Formosinho citado por Formosinho & Craveiro, 2007, p. 48). Cada pedagogia desenvolve a sua prática de ensino e aprendizagem tendo como ponto de partida determinadas perspetivas, neste caso, a imagem de criança é uma conceção basilar no processo educativo. Nas pedagogias transmissivas a criança era vista como alguém que necessitava de adquirir determinados conhecimentos, mesmo que estes fossem descontextualizados. O mais importante era que a criança fosse capaz de armazenar a informação transmitida pelo professor e, no momento certo, esta apenas tinha de reproduzir esse conhecimento. Assim sendo, a criança era um ser passivo sem poder para influenciar o seu processo de aprendizagem, dado que esta era responsabilidade do adulto e, por isso mesmo externo ao próprio aluno (Oliveira-Formosinho et al., 2008; Kishimoto & Oliveira-Formosinho, 2013).

O educador, por sua vez, era visto como o meio de comunicação dos saberes, ou seja, este tinha a responsabilidade de transmitir à criança os conhecimentos que eram considerados fundamentais para a formação do aluno, sendo que o processo de ensino e aprendizagem tinha um só sentido. Este processo educativo acabava por subestimar a capacidade tanto da criança como do próprio adulto, pois é através da interação

estabelecida entre estes dois intervenientes que é possível construir um conhecimento significativo. Neste processo ambos desempenham a função de ensinar e de aprender (Freire, 1996; Kishimoto & Oliveira-Formosinho, 2013; Sousa, Loizou & Fochi, 2019).

Nas pedagogias participativas surge um novo paradigma sociológico da infância, contribuindo para uma nova conceção de criança. A criança deixa de ser vista como um alguém que deve, somente, absorver os conteúdos que lhe são transmitidos e de ser comparada a um pequeno adulto (Sarmiento & Tomás, 2020). Assim, Piaget demonstra que é necessário romper com esta conceção de criança, pois “(...) a sua mente não é a mente de um adulto em escala menor” (Ribeiro, 2016, p. 40). Nesta linha de pensamento, surge uma nova conceção de criança, reconhecendo-a como uma pessoa ativa e competente que se desenvolve num contexto de interação e de valorização da sua agência (Agostinho, 2014).

Na educação de infância, o desenvolvimento da agência da criança parte do seu reconhecimento como um ser participante no seu processo de ensino e aprendizagem, tendo uma voz ativa neste processo e na vida da sua comunidade (Miranda & Bahia, 2005; Ribeiro, 2016). Deste modo, nas pedagogias participativas a criança é um ser “(...) social and cultural actor with an active role in the creation of their own knowledge and in the research on education aspects that concern them” (Ribeiro et al., 2010, p. 1). Neste contexto, o educador é considerado um profissional que assume uma postura de abertura e disponibilidade para com o outro, na medida em que procura ouvir as vozes dos diferentes intervenientes, valorizando o seu contributo para o desenvolvimento da prática pedagógica. Simultaneamente, este tem o papel de organizar o ambiente educativo, uma vez que deve procurar envolver a criança neste processo de diálogo e negociação entre todos, ou seja, é através do estabelecimento de uma relação de apoio e confiança que o educador consegue promover um ambiente onde o direito de participação é assegurado (Folque, 1999; Pires, 2012; Lino, 2013). Para que isto seja possível o educador é, ainda, visto como um investigador, pois este deve (re)avaliar as suas práticas pedagógicas tendo como intuito desenvolver um processo coerente entre teoria e a prática (Oliveira, Oliveira & Becker, 2012).

Em suma, com o decorrer do tempo a conceção de criança e de educador foi-se alterando, passando de uma pedagogia transmissiva na qual eram agentes inativos para uma pedagogia participativa na qual a criança e o adulto são reconhecidos como sujeitos ativos e competentes que podem e devem participar na organização do contexto

educativo, cooperando entre si. Isto exige que o adulto esteja aberto à mudança (Formosinho & Craveiro, 2007; Pires, 2012).

3. Participar é um direito da criança

A escola é uma organização educativa que visa criar um contexto de aprendizagem, tendo como alicerce um conjunto de valores, tais como, a democracia. A escola como um espaço democrático exige o desenvolvimento de práticas educativas que permitam à criança desenvolver o respeito pelo outro, a sua liberdade de expressão, a solidariedade, etc. Deste modo, o ato educativo ocorre num processo de partilha de poderes entre a criança e o adulto, sendo que ambos cooperam entre si na organização do ambiente educativo (Serralha, 2001; Niza citado por Nóvoa, Macelino & Ó, 2012).

O respeito pelo direito de participação é uma condição basilar quando se pretende construir um espaço educativo que seja democrático. A criança deve ser um elemento ativo no processo educativo, ou seja, tem o direito de participar. É importante salientar que nem sempre a criança teve este direito, devido à conceção da sua imagem (Agostinho, 2013; Vasconcelos, 2015b). A conceção de infância, historicamente, definia a criança como um ser vulnerável, frágil e desprovido de saberes. Assim sendo, cabia ao adulto a responsabilidade de ensinar as crianças devido ao seu estado de imaturidade. Neste contexto, a criança era percecionada como um ser em falta que não tinha capacidade para tomar decisões e, por isso não podia participar na vida da comunidade. A sua voz era silenciada e a criança submetida à ação dos adultos (Dockett & Perry, 2011; Agostinho, 2015; Almeida & Tomás, 2018; Ministro, 2018).

Com o decorrer do tempo, esta conceção de criança desprovida de conhecimentos foi modificada, sendo reforçada pela Declaração dos Direitos da Criança em 1959 e pela Convenção dos Direitos da Criança em 1989 que reconhecem a criança como um cidadão com direitos (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2017; Sarmiento & Tomás, 2020). As crianças deixam de ser vistas como “(...) receptores passivos, consumidores ou beneficiários da sociedade, mas como sujeitos ativos e corresponsáveis pela sua própria vida” (Castro, 2016, p. 247). A afirmação dos direitos da criança fez com que houvesse uma nova visão sobre a imagem da criança, demonstrando que a criança tem um papel ativo enquanto participante no seu processo de aprendizagem. Esta tem o direito e a liberdade para recolher as informações que considera pertinentes neste processo, bem como partilhar as suas ideias. Nesta linha de pensamento, é essencial apresentar o

conceito de participação, uma vez que é um direito da criança (Hart, 1992; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004; Lansdown & O’Kane, 2014).

O conceito de participação define-se como a possibilidade de o sujeito poder participar nos processos de negociação sobre os assuntos que também lhe dizem respeito. É um processo no qual a criança tem um papel ativo nas tomadas de decisão, na medida em que a sua presença não é imposta, mas antes valorizada como alguém que também tem uma visão sobre o contexto no qual se encontra inserida (Oliveira & Reis, 2013; Craveiro & Silva, 2016; Veiga & Ferreira, 2017). Assim, tendo por base esta definição pode-se verificar que a participação é algo que a criança vai aprendendo ao longo do seu percurso, conforme os contextos nos quais está inserida. Na educação de infância, pretende-se que a criança tenha um papel ativo no contexto de interação social. Deste modo, é fundamental que a creche e o jardim-de-infância sejam espaços que nos quais se reconhece o direito da criança em participar (Ribeiro & Cabral, 2015; Silva et al., 2016; Trevisan, 2016).

A participação da criança no processo educativo revela-se como um meio que lhe permite desenvolver determinadas competências, tais como, a escuta, a negociação, a cooperação, o respeito pelo outro, etc. Ao longo deste processo, a criança torna-se mais confiante. Por sua vez, a escola (entendida aqui numa perspetiva alargada, considerando também os contextos de educação de infância), ao escutar a voz da criança, pode melhorar as suas práticas educativas, ou seja, possibilita a continuidade da qualidade educativa (Landsdown & O’Kane, 2014; Toggon et al., 2017). Nesta perspetiva, o papel da escola, nomeadamente, do educador é muito importante, uma vez que “(...) an urgente need to increase young people’s participation in the process of change both within and outsider the school system” (Clark, 2004, p. 5).

Em suma, a participação da criança no processo educativo exige que o educador crie um ambiente que respeite o papel ativo da criança no quotidiano educativo, ou seja, é necessário valorizar a sua agência. A participação das crianças não pode estar presente, apenas, no discurso do educador é necessário que a sua prática educativa permita que a criança não tenha uma participação “camuflada” (Simmons, Barnard & Fennema, 2011; Craveiro & Silva, 2016; Vasconcelos & Fochi, 2016).

4. A participação da criança consoante diferentes níveis

Na educação de infância pretende-se que as crianças se desenvolvam num “(...) contexto de vida democrática, em que as crianças exercem o seu direito de participar (...)”

(Silva et al., 2016, p. 39). Para que isto seja possível é necessário que a criança tenha uma voz ativa e, ao mesmo tempo usufrua de experiências nas quais pode ser protagonista das suas atividades e projetos. Assim, o jardim-de-infância deve ser um “laboratório” onde as crianças podem “(...) experimentar-se como seres humanos sociais, culturais e políticos (...) participar com as suas visões e opiniões (...)” (Rodríguez & Albuquerque, 2015, p. 200). A participação da criança no processo de ensino e aprendizagem ocorre num contexto de interação social. A educação de infância deve promover oportunidades que permitam à criança, por iniciativa própria e de forma consciente, exercer este seu direito na comunidade educativa. Assim, cabe ao educador adotar uma postura que “rompa” com uma realidade pautada pela falta de reconhecimento das competências das crianças, na qual, muitas vezes, só são “chamadas” a participar quando é do interesse do adulto (Hart, 1992; Hart, 2008). A criança só poderá participar, efetivamente, no contexto social no qual está inserida se o educador desenvolver um ambiente pautado pela partilha de poderes. Neste contexto, torna-se necessário desconstruir a conceção de que o direito de participação das crianças é uma “afrota” ao poder do adulto, sendo que a infância não pode continuar a ser pautada por interações baseadas na submissão da criança às ações do adulto (Trevisan, 2014; Ministro, 2018; Cortesão e Jesus, 2022).

A participação da criança não é uma competência inata, pelo contrário, é algo que vai aprendendo nos diferentes contextos (familiar, educativo, social...). Tal aprendizagem permite que a criança comece, progressivamente, a construir a sua cidadania. Assim, como é que a escola visa formar cidadãos conscientes das suas responsabilidades, direitos e deveres se não cria condições para que desde pequenas as crianças possam exercer o seu direito de participar. Esta ideia é complementada pelo autor Hart citado por Vasconcelos (2015b) que considera “(...) irrealista esperar que de repente, somente porque se atingiu os 16, 18 ou 21 anos, todos se tornem cidadãos responsáveis e ativos, sem ter havido uma experiência prévia onde estas competências tenham sido desenvolvidas (...)” (p. 99). No âmbito da sociologia da infância vários estudos foram desenvolvidos tendo como foco central a participação da criança como um cidadão com direitos. Então “porque será (...) a sugestão de participação das crianças tão controversa?” (Lee citado por Trevisan, 2014, p. 127). Assim sendo, foram elaboradas diferentes teorias ao nível da participação infantil, apresentando a participação das crianças e jovens consoante diferentes níveis.

A escada de participação de Roger Hart foi elaborada tendo como intuito compreender o nível de participação das crianças em diferentes projetos. É uma escala

reconhecida a nível internacional, sendo que esta revela-se como uma ferramenta que permite aos profissionais refletir sobre a sua atuação ao nível dos projetos com as crianças (Hart, 2008; Lopes, Correia & Aguiar, 2016; Oliveira, 2017; Dinis, 2018). A escada de participação de Hart apresenta oito níveis de participação das crianças que “(...) are presented as the rungs of a ladder” (Cahill & Dadvand, 2018, p. 244). Os primeiros três degraus correspondem, respetivamente, à “manipulation”, “decoration” e “tokenismo”, nestes três níveis considera-se que não há a participação da criança (Kellett, 2009; Dinis, 2018). Nestes degraus a criança assume um papel passivo e é utilizada como meio para transmitir as ideias do adulto ou promover as suas causas. Por sua vez, no terceiro degrau a criança parece ter uma “voz”, no entanto esta é limitada pela ação do adulto. De facto, analisando os três níveis da escada de participação é possível verificar que as crianças são concebidas como meros objetos e percecionadas mediante a visão do adulto (Lucas & Rausch, 2010; Funk et al., 2012; Guevara, 2018).

No que concerne aos restantes degraus da escada de Hart, respetivamente, “assigned but informed”; “consulted and informed”; “adult initiated and share decisions with children”; “children initiated and directed” e “child initiated and share decisions with adults” estes já evidenciam a existência de uma participação real por parte da criança (Montgomery & Kellett, 2009; Dinis, 2018; Cahill & Dadvand, 2018). Nestes cinco degraus a criança já possui conhecimento sobre o desenvolvimento do projeto. Assim sendo, no quarto nível “assigned but informed” e no quinto nível “consulted and informed”, a criança conhece as intenções do adulto, porém só no quinto é que as suas opiniões são valorizadas durante o processo (Hart, 1992; Funk et al., 2012). Por sua vez, no sexto nível “adult initiated and share decisions with children” e no sétimo nível “children initiated and directed”, as crianças têm um papel ativo e são consideradas parceiras do adulto no projeto, pois estas têm poder para influenciar o desenvolvimento do mesmo, sendo que no sétimo nível podem definir e delinear o projeto que pretendem. Contudo, nem sempre é possível assistir ao desenvolvimento de projetos neste nível de participação, devido à dificuldade dos adultos em responder às iniciativas das crianças (Hart, 1992; Funk et al., 2012). Por fim, o último nível é o “child initiated and share decisions with adults” no qual as crianças têm a oportunidade de iniciar os seus próprios projetos, nos quais o processo de decisão é cooperativo entre a criança e o adulto. Quando isto acontece a criança sente-se reconhecida e confiante nas suas ações. No entanto, os projetos desenvolvidos no último degrau da escada de Hart são escassos, uma vez que parece haver uma certa resistência e dificuldade por parte do adulto em relação a este tipo

de projetos (Hart, 1992; Funk et al., 2012; Guevara, 2018). Nesta linha de pensamento, nos últimos cinco níveis da escada de participação as crianças são vistas como atores sociais e participativos, uma vez que “(...) desempenham um papel importante (...) pois mudam e tornam diferente o mundo social e cultural em que vivem (Lucas & Rausch, 2010, p. 39).

A participação infantil pode ocorrer a diferentes níveis. A escada de participação de Hart é um modelo que permite a cada profissional refletir sobre os níveis de participação das crianças no contexto educativo, na medida em que permite compreender as diferentes situações nas quais as crianças podem estar inseridas. Contudo, a escada de participação não pode ser vista como um instrumento que mede o desempenho das crianças, pois em cada nível (degrau) a criança pode ter diferentes deveres, tendo em consideração diferentes fatores como, por exemplo, as condições do ambiente no qual se encontra (Losego, 2015; Oliveira, 2017). Assim sendo, Hart (2008) refere que “(...) the ladder should be thought of as some kind of scale of competence not performance: children should feel that they have the competence and confidence to engage with others in the way outlined on any of the rungs of the Ladder (...)” (p. 24).

Em conclusão, o profissional de educação deve reconhecer os diferentes níveis de participação das crianças, no entanto não basta conhecer é necessário que o educador seja capaz de criar diferentes situações que permitam à criança participar, efetivamente, nas diferentes dimensões do processo educativo. Para isso é necessário que o adulto seja capaz de “descentralizar” o seu poder e seja o parceiro da criança nas suas iniciativas (Canavieira & Barbosa, 2017; Pires, 2018; Cortesão & Jesus, 2022).

5. Dimensões de participação das crianças na Educação de Infância

A participação é um processo de aprendizagem, ou seja, mais do que ouvir falar sobre as atitudes que tem de realizar, a criança necessita de vivê-las e de experimentar. Nesta lógica o educador não deve perspetivar a criança como alguém que, futuramente, vai-se tornar um cidadão ativo, pelo contrário, a criança já o é no presente e, por isso mesmo, tem o direito de ser ouvida e de participar em todos os contextos nos quais se encontra inserida, incluindo na creche e no jardim-de-infância. Quando a criança tem oportunidade para participar e as suas vozes são, efetivamente, ouvidas, o educador promove o desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens basilares para a construção de um futuro cidadão consciente e ativo (Trevisan, 2016; Cervantes, Galván & Puga, 2022).

A participação da criança na organização do seu cotidiano educativo é uma experiência democrática que exige à criança o desenvolvimento da sua capacidade de escutar, de tomar decisões, de respeitar a opinião do outro. Então será a criança capaz de participar? Todos os dias, as crianças planeiam, tomam decisões e fazem escolhas, por exemplo, quando brincam. No entanto a sua voz é, muitas vezes, “silenciada” em relação ao planejamento do seu cotidiano, uma vez que as instituições educativas ainda continuam a focar-se mais numa concepção de criança enquanto aluno passivo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, Trevisan, 2016; Filipe, Silva & Gomes, 2021). Nesta linha de pensamento, a prática pedagógica do educador constitui-se como um fator determinante para a participação da criança, dado que esta pode restringir ou promover a sua participação. A criança desenvolve-se num contexto de interação com os outros, num determinado ambiente físico delimitado por períodos de tempo. O cotidiano da criança é planeado e realizado consoante a prática educativa do profissional de educação, sendo que a visão que o educador tem sobre a criança e sobre o seu papel tem implicações no modo como este organiza o ambiente educativo.

Um dos maiores desafios da pedagogia da infância, bem como da atuação do educador consiste em criar um ambiente educativo que promova a participação, ou seja, no qual as crianças e o educador são parceiros no processo educativo. Nesta linha de pensamento, um requisito imprescindível para a participação infantil é escutar a voz das crianças, tendo em consideração as suas diferentes formas de comunicar. No entanto, não basta somente ouvir o que as crianças têm para “dizer”, é necessário que as suas intenções sejam valorizadas pelo adulto, ou seja, a participação da criança só ocorre quando os seus interesses, opiniões e desejos têm impacto na organização do ambiente educativo (Oliveira-Formosinho, Azevedo & Araújo, 2009; Kishimoto & Oliveira-Formosinho, 2013; Filho & Delgado, 2016).

Atualmente, ao nível da educação nos primeiros anos de vida, a sociedade parece considerar que o trabalho com bebés e crianças pequenas tem como foco de atenção os cuidados. Neste sentido, a ação do educador tem como pressuposto basilar uma perspetiva assistencialista e não pedagógica (Folque & Vasconcelos, 2019; Barbosa & Marques, 2022). Esta perspetiva assistencialista transmite a imagem de criança dependente da ação do adulto e tem implicações ao nível da participação das crianças. De acordo com os estudos de Filho & Delgado (2016) e Klein & Martins (2017) os educadores que trabalham com bebés consideram que a sua função consiste em estimular e orientar a criança, tendo como finalidade combater as suas falhas. Neste sentido o educador no

berçário assume uma atitude compensatória, sendo a criança percebida mediante o seu grau de desenvolvimento que, neste caso, se revela como algo que precisa de ser ultrapassado e não como uma condição natural (Schmitt & Filho, 2017). Esta visão de infância faz com que, atualmente, o reconhecimento da agência do bebê se revele como um grande desafio, pois os educadores acreditam que a participação do bebê não é possível por causa da ausência da linguagem verbal e pela sua incapacidade de tomar decisões (Filho & Delgado, 2016; Ministro, 2018; Coutinho & Vieira, 2020).

Reconhecendo o bebê como um ser competente e com direitos torna-se necessário esclarecer que a função do educador de infância na creche, nomeadamente no berçário, não se limita apenas à ação de cuidar nem mesmo à de educar. De acordo com Portugal (2017) e Costa (2020) estas duas ações são complementares e exigem ao educador o desenvolvimento de um planeamento consciente que garanta a qualidade da educação nesta faixa etária. O planeamento do quotidiano na creche deve ter em consideração que a criança se desenvolve através das relações que estabelece com o meio envolvente. Estas relações devem promover a curiosidade da criança, a sua autonomia, a liberdade de movimentos e a sua competência (Ferreira et al., 2021). Assim, é necessário que o educador compreenda que a sua função não consiste em ensinar o bebê, pelo contrário, este deve organizar os espaços e tempos da criança, valorizando as suas necessidades, interesses e direitos (Pires, 2018; Reis & Parente, 2019; Coutinho & Vieira, 2020).

O reconhecimento da criança como um ser competente e o seu direito de participar no processo de ensino e aprendizagem tem salientado a necessidade de os profissionais de educação (re)formularem as suas práticas educativas, nomeadamente, ao nível da natureza das relações que estabelecem com as crianças (Gonçalves, 2010). Na educação de infância, o ambiente educativo no qual a criança se encontra inserida contribui, decididamente, para a construção da visão que esta tem sobre si e sobre o papel do adulto (Guzmán, Garcés & Silva, 2022). Este é organizado pelo educador tendo como alicerce diferentes dimensões pedagógicas, tais como, espaço físico e materiais, tempo, interações, organização dos grupos, observação, planificação e avaliação e projetos e atividades (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Nesta organização, torna-se fundamental ouvir as vozes das crianças, ou seja, as suas ações, opiniões, ideias e pensamentos, devem ser incorporados pelo educador no desenvolvimento da sua prática pedagógica, uma vez que as crianças, melhor do que ninguém, têm uma visão e opinião sobre os contextos nos quais se encontram inseridas (Oliveira-Formosinho et al., 2008). De acordo com Veiga & Ferreira (2017), as

crianças são observadoras atentas e também elas manifestam vontade em apresentar e realizar propostas que ao serem reconhecidas pelo adulto permitem que o cotidiano educativo respeite as suas individualidades. Assim sendo, a organização do ambiente educativo revela-se como uma oportunidade na qual a criança pode e deve exercer o seu direito de participação.

Se pretendemos que a criança participe efetivamente e não tenha uma participação meramente “decorativa” é necessário que a prática pedagógica com crianças possibilite o exercício deste direito em todas as suas dimensões, ou seja, o educador deve permitir à criança “(...) ser cidadã no agora e nas ações que lhe são inerentes à sua socialização” (Coutinho, 2013 citado por Pires, 2018, p.34). Neste contexto torna-se necessário compreender como é que o profissional de educação pode promover a participação da criança nas diferentes dimensões.

5.1. Organização do espaço físico e materiais

No que concerne à dimensão espaço físico e materiais esta é uma dimensão que deve ser alvo de atenção por parte do educador de infância, uma vez que é a partir desta dimensão que todas as outras dimensões se desenvolvem (Reis & Parente, 2019). Assim, importa referir que a forma como o espaço físico é planeado reflete a imagem de criança defendida pelo educador e a sua prática pedagógica (Portugal, 2017; Sarmiento & Carvalho, 2017). No entanto, não nos podemos esquecer que este também transmite uma mensagem à criança que vivenciando naquele espaço compreende, gradualmente, as ações que pode executar (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014).

O espaço físico e os materiais são vistos como o “terceiro educador”, dado que estes têm poder para influenciar, diretamente, o modo de atuar da criança. Mais do que um espaço limitado por quatro paredes, a sala deve revelar-se como um local que permite à criança desenvolver múltiplas experiências. Para que o espaço físico e os materiais sejam um elemento que potencia as aprendizagens das crianças, é importante que estas tenham a oportunidade de participar na sua organização através da escolha dos materiais, da organização das suas áreas de interesse, etc. É importante referir que as crianças ao participarem nesta dimensão pedagógica permite-lhes conhecer as potencialidades do espaço no qual interagem, saber quais os materiais que podem utilizar para a concretização de uma determinada tarefa ou interesse e, por fim, adquirir uma maior autonomia (Cardona, 1999; Lino, 2013; Oliveira & Farias, 2021). É importante que a criança tenha conhecimento sobre o espaço-sala e sobre os materiais para que no

momento de planejar seja possível observar o espaço e saber o que pode realizar (Hohmann, Banet & Weikart, 1984). No contexto de creche, nomeadamente no berçário, a organização do espaço físico e os materiais, por parte do educador de infância, deve ter em consideração o respeito pelo movimento livre da criança, pela sua autonomia e pelas suas iniciativas.

Para assegurar as necessidades e interesses das crianças que habitam o espaço-sala é necessário que este se transforme ao longo do tempo, só assim é possível promover a curiosidade da criança. Oliveira-Formosinho (2018) defende esta conceção quando afirma que a organização da sala é flexível e que o adulto deve (re)organizar o espaço ao nível “(...) do mobiliário, das estruturas e dos materiais para responder às mutações de interesses, motivações, necessidades das crianças (...)” (p.57). É a partir da observação atenta do educador que é possível criar um espaço que seja significativo e único para a criança, pois todas as mudanças devem ser contextualizadas tendo em consideração as necessidades concretas do grupo de crianças e de cada criança em particular (Godall, 2016).

Por último, mas não menos importante, importa mencionar a relevância das paredes de uma sala como um aspeto repleto de potencial para a aprendizagem da criança, caso seja percecionado como tal. As paredes de uma sala, mais do que estruturas que limitam o espaço, devem ser alvo de reflexão por parte do educador uma vez que as crianças têm direito a um espaço que seja esteticamente agradável em termos visuais. As paredes de uma sala devem contar a história das crianças e adultos que interagem, diariamente, naquele espaço. Oliveira-Formosinho (2018) afirma que o espaço deve ser acolhedor e respeitar as identidades de cada interveniente. Neste sentido porque é que, na creche e na educação pré-escolar não temos em consideração a criança que habita aquele espaço e, muitas vezes, recorremos a imagens infantilizadas? E ainda, porque é que expomos as imagens em locais inalcançáveis para as crianças? Lino (2018) e Araújo (2018) salientam a importância da existência das fotografias das crianças nas paredes da sala que permitem documentar as experiências vividas pelo grupo, sendo um espaço significativo para as crianças.

5.2. Organização do tempo

Na creche e na educação pré-escolar, a organização do tempo deve assentar no respeito pelo ritmo das crianças e pelas suas necessidades, promovendo um ambiente previsível, porém flexível (Schmitt & Filho, 2017; Argêncio, 2018 e Pires, 2018). O dia-

a-dia de uma pessoa é marcado por determinadas atividades que ocorrem sempre, independentemente, do tempo. Estas permitem ao ser humano organizar o seu pensamento e gerir, da melhor forma, o seu dia. Assim, é importante que o educador reflita se cada momento da rotina educativa é significativo para a criança, ou seja, se é um tempo de qualidade.

A organização da rotina deve contemplar as vozes dos diferentes intervenientes (educador e crianças) tendo em consideração não só a criança, a nível individual, como também o grupo (Lino, 2013; Silva et al., 2016). As crianças devem ter a oportunidade de participar no planeamento do tempo, definindo os momentos que necessitam para realizarem as suas experiências e atividades. Em todos os momentos, as crianças podem participar, incluindo, nos momentos de cuidados. Na creche, os momentos de cuidados ocorrem, frequentemente, ao longo do dia e constituem-se como a base da educação. De acordo com a abordagem de Emmi Pikler, existe uma forte ligação entre a atividade autónoma da criança e a relação que esta estabelece com o adulto durante os cuidados, pois estes momentos de atenção plena contribuem para a segurança física e emocional da criança (Izagirre, 2013; Fomasi & Travaglini, 2016; Oliveira & Pinazza, 2019; Costa, 2020; Falk, 2021). É importante salientar que a intervenção na creche não tem como elemento central os cuidados (perspetiva assistencialista), pelo contrário, as relações são a base fecundante do trabalho neste contexto (Fochi, 2015a; Filho & Delgado, 2016). Dinis (2018) demonstra que a relação entre o adulto-criança é um fator essencial para que haja o reconhecimento da sua agência. Na organização do tempo é necessário que o educador conceba a rotina como uma oportunidade na qual a criança pode ter papel ativo, ou seja, a participação da criança não pode se restringir a determinados momentos do dia. Neste sentido, o educador deve procurar conciliar as suas intenções e os interesses e necessidades das crianças para que todos tenham o seu espaço enquanto gestores de um tempo que pertence a todos (Filho & Delgado, 2016; Turnsek, 2016).

5.3. Interações

Um ambiente educativo que tenha como pressuposto basilar a participação é um contexto que reconhece a importância das interações para a construção da identidade individual e coletiva da criança (Cunha, Tomás & Fonseca, 2015; Domingues & Gomes, 2015). Na educação de infância a relação entre adulto-criança constitui-se como um fator determinante ao nível da qualidade. De acordo com Oliveira-Formosinho & Formosinho

(2013) o tipo de interação estabelecida entre estes dois intervenientes revela a pedagogia subjacente à prática educativa do educador, ou seja, se é transmissiva ou participativa.

No contexto de creche, o adulto é considerado uma peça-chave que reconhecendo as necessidades das crianças e os seus interesses torna-se um adulto de referência (Araújo & Monteiro, 2017). Assim sendo, a criança pode trilhar o seu próprio caminho sem que seja necessária a presença, constante, do educador a guiar a sua ação. O que vai fazer? Como vai fazer? A onde pretende chegar? São questões para as quais a criança, autonomamente, irá encontrar uma resposta. O adulto deve ser o companheiro de viagem da criança e a sua presença permite-lhe sentir-se segura e confiante nas suas conquistas. Malaguzzi (2001, citado por Gonçalves, 2022) reforça esta ideia na medida em que afirma que “(...) se espera do adulto a partilha de tempo de companheirismo numa jornada de descobertas cooperadas (...)” (p. 129). O educador é um parceiro importante no processo educativo das crianças, pois estes profissionais são “(...) elementos vitais na mediação e facilitação da aprendizagem (...)” (p. 11). No entanto, sabemos que a criança não necessita, exclusivamente, do adulto para aprender, porém a aprendizagem torna-se mais prazerosa e significativa quando existe um ambiente educativo que promova o ímpeto de curiosidade da criança. Neste sentido, importa referir que a criança também aprende com os seus pares nos diferentes momentos do seu quotidiano educativo.

5.4. Organização dos grupos

No que concerne à participação das crianças ao nível da organização dos grupos esta ocorre através de um processo no qual a criança manifesta a sua vontade e, simultaneamente, aprende que esta não pode sobrepor-se às necessidades e desejos das outras crianças. Mais do que uma posição individual, o envolvimento da criança na organização do grupo exige que esta seja capaz de respeitar o outro enquanto elemento integrante do mesmo grupo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Lopes, Correia & Aguiar, 2016) A criança tem direitos, mas também deveres e é neste processo de interação baseado no diálogo e na negociação que a criança, progressivamente, aprende a conciliar a sua intenção com a intenção do outro (Filipe, Silva & Gomes, 2021). Neste contexto, como é que é possível ajudar a criança neste processo se o próprio educador, enquanto profissional de educação, também tem, por vezes, dificuldade em descentralizar o seu papel? Como é que a criança aprende se não tem oportunidade para o fazer?

A forma como o educador percebe a sua função e o processo de aprendizagem da criança é um fator determinante para que a criança consiga ou não desenvolver esta

capacidade. Mais do que uma prática educativa que vise a transmissão de conhecimentos pretende-se que o profissional de educação crie múltiplas experiências que possibilitem à criança tomar consciência que as suas ações não só afetam a sua vida como, também, a vida das outras pessoas. Esta é uma noção que, o próprio educador, também deve ter presente para que não caia no erro de desenvolver uma ação pedagógica, predominantemente, adultocêntrica (Lopes, Correia & Aguiar, 2016; Cervantes, 2022; Guzmán, Garcés & Silva, 2022). A participação da criança, nesta dimensão, deve ser realizada através da cooperação entre todos os intervenientes (crianças, educador e ajudantes de ação educativa), pois “quanto mais cooperativas forem as tarefas em grupo, mais positivo será o ambiente geral da sala de aula” (Sprinthall & Sprinthall citado por Tavares & Sanches, 2013, p. 313).

5.5. Observação, planificação e avaliação

A creche e o jardim-de-infância, sendo um espaço de interações constantes no qual a criança passa maior parte do seu dia, deve constituir-se como um cenário que lhe possibilita tomar decisões, fazer escolhas, pensar por si própria, envolver-se em diferentes tipos de interação, etc. Quando o educador realiza o planeamento do quotidiano educativo as vozes das crianças devem estar presentes, influenciando a sua prática educativa (Lopes, Correia & Aguiar, 2016; Cardona, 2017). Desta forma, torna-se importante clarificar o conceito de planeamento. Este define-se como um processo no qual a criança define, antecipadamente, o que pretende fazer e como vai fazer. É um caminho pautado por três princípios essenciais: a definição do objetivo, o processo de execução e a avaliação do mesmo (Hohmann & Weikart, 2003; Bassedas, Huguet & Solé, 2009; Silva et al., 2016). Perante esta definição será que o planeamento só poderá ser realizado pelo educador ou as crianças podem participar?

De acordo com Toggon et al. (2017) e Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) a planificação com as crianças é um ato que assenta no reconhecimento da sua competência como pessoa capaz de participar e contribuir com os seus saberes para a organização do processo de aprendizagem. Hohmann & Weikart (2003) demonstram que a participação das crianças no planeamento é possível, dado que “(...) elas possuem as capacidades necessárias para resolver problemas, formar imagens mentais, expressar intenções, ponderar e realizar mudanças” (p. 252). As vozes das crianças, de diferentes maneiras, fazem-se ouvir em todos os momentos e espaços da escola, ou seja, escutá-las tem de ser uma atividade contínua e, não pode ocorrer em momentos e situações esporádicas consoante a intenção do adulto (Agostinho, Demétrico & Bodermullen, 2015; Paiva, Araújo & Cruz, 2019).

A participação da criança no planeamento do seu quotidiano, não só ao nível da planificação de atividades, mas em todos os momentos, permite-lhe desenvolver-se nos diversos domínios (cognitivo, social, afetivo...). O planeamento deve ser um processo no qual existe a partilha de responsabilidades entre as crianças e o adulto, pois exige ao educador a capacidade de encontrar um equilíbrio entre a intenção da criança e a sua própria intencionalidade. O estabelecimento deste equilíbrio é uma tarefa complexa, ou seja, a participação da criança no planeamento exige que o educador e a própria criança tenham tempo para puderem aprender e cooperar neste processo (Hohmann, Banet & Weikart, 1984; Craveiro & Silva, 2016).

No contexto de creche, Fochi (2015a) e Prado (2020) alertam para a importância de conceber o planeamento como um processo no qual o educador tem em consideração todas as dimensões que contribuem para promover as potencialidades das crianças. Planear não deve ser um ato que tenha como finalidade definir um conjunto de atividades, muitas vezes, dirigidas nas quais o bebé deve alcançar um determinado fim. As experiências que a criança vivencia na creche devem promover o seu envolvimento em diferentes oportunidades de exploração e interação com os diversos espaços, materiais e com os outros (Ferreira et al., 2021; Barbosa, 2010 citado por Barbosa & Marques, 2022). Com isto não se pretende afirmar que o adulto não possa preparar atividades para as crianças, porém a sua função não é fazer pelas crianças, mas sim promover os processos de descoberta dos bebés e a sua autonomia (Schmitt & Filho, 2017). Esta visão é defendida por Araújo (2017) que indica que nos primeiros anos de vida importa, sobretudo, proporcionar ao bebé e às crianças pequenas oportunidades positivas e estimulantes que lhe possibilitem expressar livremente.

5.6. Projetos e atividades

Por último, na dimensão pedagógica projetos e atividades, a participação das crianças deve apoiar-se numa aprendizagem ativa, através da qual têm o poder de escolher o que vão fazer, como vão realizar e o que pretendem atingir. Neste caso, as crianças determinam com o apoio do educador o seu roteiro de aprendizagem e descobrem-se como “(...) pessoas com dinâmica motivacional e com capacidade de agir intencional e racionalmente (...) criando quer propósitos, quer roteiros experienciais para o desenvolvimento dos propósitos” (Kishimoto & Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 210).

Atualmente, ainda é possível verificar uma forte resistência ao reconhecimento do protagonismo da criança no contexto de creche, uma vez que está é perspetivada pelos adultos como um ser em falta, nomeadamente, ao nível da sua capacidade linguística, motora, social e cognitiva (Araújo, 2017). Esta conceção errada sobre a criança leva o adulto, muitas vezes,

a desenvolver práticas educativas que visam a estimulação direta das crianças mediante a sua própria ação. O currículo na creche deve ser desenvolvido tendo em consideração os momentos de cuidados, as atividades sugeridas pelo adulto e o brincar da criança, reconhecendo-a como um sujeito ativo (Portugal, 2017).

As crianças apresentam propostas sobre as atividades que pretendem realizar e, simultaneamente manifestam os seus interesses e as suas dúvidas sobre as temáticas que lhes suscitam inquietações. Assim sendo, é importante que o educador reconheça que é a partir da curiosidade das crianças que os projetos e as atividades devem ser desenvolvidos, na medida em que o educador procura proporcionar oportunidades para que as crianças “(...) possam encontrar novos conhecimentos, desenvolver as suas potencialidades criativas, enfrentar novos desafios, articular as informações e retirar as suas próprias conclusões” (Gonçalves, 2010, p. 2).

Em suma, no contexto de creche e no jardim-de-infância, a criança pode participar em diferentes dimensões pedagógicas desde que o educador adote uma prática que permita o seu envolvimento no processo educativo. A participação das crianças, de acordo com Oliveira-Formosinho, Azevedo & Araújo (2009), consiste no envolvimento da criança ao nível das diferentes dimensões pedagógicas. Para que isto seja possível, é fundamental que o profissional de educação compreenda “(...) a relevância da participação das crianças na construção da docência” (Filho & Delgado, 2016, p. 112). Nesta perspetiva, é importante que a prática educativa do educador tenha como ponto de partida a participação da criança, reconhecendo que não basta apenas ouvir as crianças é necessário que as suas vozes tenham impacto no planeamento do quotidiano educativo, ou seja, é necessário que os educadores sejam capazes de (re)pensar a sua intervenção pois, na maioria das vezes, estes tendem a “negligenciar” a ação da criança (Cerisara citado por Agostinho, Demétrio & Bodenmuller, 2015). Cortesão & Jesus (2022) referem que a criança aprende a participar quando tem oportunidade de o fazer, no entanto, para que isto aconteça, é necessário um adulto que reconheça este seu direito. Neste sentido, o educador terá um papel muito importante para que a criança tenha a oportunidade de exercer o seu direito de participação no quotidiano educativo, uma vez que “os educadores (...) assumem-se como promotores da organização participada” (Niza, 2013, p. 158).

Parte II- Opções Metodológicas

1. Tipo de estudo

A investigação é um processo que visa a compreensão de uma determinada problemática, tendo como base a articulação entre a teoria e a prática. O processo de

investigação revela-se como um percurso da construção do saber científico, no qual o investigador deve refletir sobre os conhecimentos que já possui sobre um determinado aspeto. Na educação de infância, o profissional de educação deve encarar a sua prática pedagógica como um processo que está em constante atualização (Hamido & Azevedo, 2013; Vilelas, 2017). O educador de infância, no exercício da sua prática profissional, deve adotar uma postura de investigador, tendo como intuito adquirir novos conhecimentos e reconstruir os seus quadros teóricos de referência, uma vez que o saber educativo se constrói num processo de interligação entre a experiência prática e o conhecimento resultante da investigação. Assim, o processo de investigação inicia-se tendo como ponto de partida um problema vivido, pelo investigador, na sua prática (Hamido & Azevedo, 2013; Vilelas, 2017). A presente investigação surgiu da experiência vivenciada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, tendo como finalidade “(...) dar uma nova explicação a um fenómeno, reconstruindo o conhecimento que possuímos sobre ele” (Silva, Beuren & Lorenzan, 2016, p. 8). Neste relatório de estágio pretende-se verificar os níveis de participação das crianças no quotidiano educativo do contexto de creche e educação pré-escolar.

No decorrer do processo de investigação foram definidos um conjunto de objetivos que permitiram orientar toda a prática de pesquisa, uma vez que estes determinam “(...) o que o investigador quer atingir com a realização do trabalho de pesquisa” (Vilelas, 2017, p. 86). Neste estudo foi definido um conjunto de objetivos específicos, tais como, explorar as concepções de criança e de educador e a sua relação com a participação das crianças; compreender como as crianças podem exercer a sua participação no planeamento do quotidiano educativo; identificar as dimensões de participação das crianças em contexto de educação de infância e analisar o papel do educador na promoção da participação da criança.

A metodologia de investigação deste estudo foi definida tendo como base os objetivos delineados. Segundo Vilelas (2017) a metodologia consiste na explicação de “(...) toda a ação desenvolvida no método (caminho) do trabalho de pesquisa” (p. 96). Neste contexto, a metodologia de investigação deste estudo será desenvolvida através de um processo com uma natureza de investigação-ação. O processo de investigação-ação é um processo que tem como pressuposto a produção de resultados práticos e teóricos (Germonprez & Mathiassen, 2004). Neste sentido, a investigação-ação é um processo pautado pela aquisição de informações que permitem ao investigador atuar no próprio contexto. É uma metodologia que permite desenvolver uma prática consistente e

contextualizada, porque tem como base a reflexão sistemática sobre a sua ação educativa (Sanches, 2005; Bogdan & Bilken citados por Máximo-Esteves, 2008). De facto, neste estudo a estudante realizou um processo de pesquisa pautado pela articulação contínua entre a ação e a reflexão, contribuindo para a mudança da prática educativa. Esta foi a razão que sustentou a escolha deste tipo de metodologia, uma vez que a “investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (Mckernan citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 20). Para concretizar o processo de investigação-ação a estudante seguiu, tal como indica o autor Máximo-Esteves (2008), um “(...) roteiro sequencialmente faseado (...)” (p. 74). Este processo foi realizado de acordo com as quatro fases apresentadas pelos autores Coutinho et al. (2009) a planificação, a ação, a observação (avaliação) e a reflexão (teorização).

2. Contexto de investigação

O processo de investigação-ação é uma metodologia que tem como finalidade a compreensão (investigação) e a mudança (intervenção) sobre um determinado contexto (Coutinho et al., 2009). Neste sentido, é essencial que o investigador tenha conhecimento sobre o contexto no qual vai intervir, pois para desenvolver uma intervenção adequada é necessário compreender a realidade que o rodeia (Ferreira, 2008). Cada organização educativa é um espaço único, assim a presente investigação foi desenvolvida em dois contextos educativos diferentes: Educação Pré-Escolar e Creche.

2.1. Contexto Educação Pré-Escolar

O contexto de prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar decorreu num colégio que fica situado no distrito do Porto. Este colégio de iniciativa particular e de cariz religioso tem como princípios básicos a formação da criança como um sujeito competente que projeta a sua vida tendo como alicerce o respeito pelos valores religiosos e humanos (Projeto Educativo, 2013/2014). O colégio dirige a sua resposta pedagógica à valência de educação pré-escolar e ao 1º ciclo do Ensino Básico, sendo que é uma comunidade educativa aberta onde todos os docentes, alunos e outros intervenientes do processo ensino e aprendizagem contribuem para o bom funcionamento desta instituição, uma vez que o colégio procura proporcionar atenção e respeito a todos os agentes educativos e estabelecer o diálogo e a troca de ideias e experiências entre todos (Projeto Educativo, 2013/2014). No que concerne à organização da equipa pedagógica da valência

de Educação Pré-Escolar esta é constituída por uma coordenadora pedagógica, cinco educadores de infância e por oito auxiliares de ação educativa. Para além disto existem outros profissionais de educação que asseguram as atividades como Filosofia para crianças, Língua Inglesa, Música e Educação Física (Projeto Educativo, 2013/2014).

Relativamente ao espaço físico esta instituição educativa tem amplos espaços exteriores, com zonas de cultivo e de mata, bem como parques de recreio para as crianças do Jardim de Infância (JI) e para os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). As suas instalações são constituídas por um edifício de três andares. O processo de investigação foi desenvolvido na sala dos quatro anos, um espaço apelativo que fomenta a aprendizagem ativa da criança. Esta sala é constituída por diferentes áreas com o intuito de proporcionar um ambiente de aprendizagem onde as crianças possam descobrir, autonomamente, o espaço que as rodeia, fomentando a ação e a experimentação (anexo 1-Planta da sala dos 4 anos). Cada área possui materiais próprios, proporcionando à criança experiências diversas (anexo 2- Grelha dos materiais de cada área). Neste sentido, a caracterização do espaço e dos materiais da sala dos quatro anos é fundamental, uma vez que estas duas componentes são condições essenciais para o desenvolvimento do presente estudo.

2.2. Contexto de Creche

A prática de ensino supervisionada em creche foi desenvolvida numa Instituição Particular de Solidariedade Social no distrito do Porto. Esta instituição desenvolve a sua resposta social a diferentes níveis, sendo que possui a valência de creche e de educação pré-escolar. Nesta instituição, a resposta social da creche surge devido ao meio social no qual se encontra inserida, tendo em consideração as necessidades da comunidade. O trabalho desenvolvido nesta instituição tem como finalidade apoiar as famílias e as mães solteiras com poucas condições a nível cultural e económico. Esta instituição dirige a sua resposta social a crianças entre os 3 meses de idade até aos 3 anos em regime de externato. Ao nível da educação dos 0 aos 3 anos, esta instituição tem como base um conjunto de princípios, tais como, o respeito pelo ritmo de cada criança, o reconhecimento dos problemas como experiências de aprendizagem, o planeamento de situações que promovam todas as áreas de desenvolvimento da criança e o reconhecimento das suas características (Projeto Educativo, 2019-2022).

Relativamente à equipa pedagógica da valência de Creche, esta é composta por três educadoras, sendo que uma assume as funções de coordenadora da creche. Para além

disto, a instituição ao nível do apoio tem cinco ajudantes de ação educativa e uma auxiliar de serviços gerais. Por sua vez, ao nível da organização do espaço físico, a creche fica situada no 2º piso do edifício (Projeto Educativo, 2019-2022). A estudante desenvolveu a sua intervenção na sala do berçário. Este espaço está organizado de forma a promover a aprendizagem ativa das crianças e, ao mesmo tempo, dar resposta às suas necessidades. Este é constituída por diferentes áreas: espaço do descanso (berços); espaço do brincar; a copa e a área da higiene (anexo 3- Planta da sala do berçário). Ao nível da organização dos materiais na sala do berçário estes foram selecionados tendo em consideração as especificidades do grupo de crianças. Estes materiais permitem ao bebé exercer a sua autonomia e envolver-se em experiências nas quais mobilizavam os diferentes sentidos e novas aprendizagens.

3. Sujeitos participantes

Caraterizar o grupo de participantes deste estudo é essencial, dado que o investigador ao intervir num contexto específico deve conhecer as caraterísticas dos intervenientes neste processo, ou seja, as suas capacidades, interesses, necessidades, etc. Não basta refletir sobre a criança no abstrato, é necessário conhecer a criança real que, tal como o educador, assume um papel ativo no processo educativo (Silva et al., 2016; Vilelas, 2017; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2020).

3.1. Contexto Educação Pré-Escolar

A presente investigação foi desenvolvida com o grupo de crianças da sala dos 4 anos. Este grupo é constituído por 23 crianças, 12 do sexo feminino e 11 do sexo masculino. Esta breve caraterização do grupo foi realizada consoante os diferentes domínios de desenvolvimento. No que concerne ao domínio cognitivo, este grupo de crianças encontra-se no estágio pré-operatório, sendo este caracterizado pela função simbólica (Papalia, Olds & Feldman, 2009). A função simbólica permite às crianças compreender o meio no qual se encontram inseridas, através de um processo de assimilação e acomodação. Neste grupo a assimilação é realizada pelas crianças ao transformarem o “meio”, consoante o seu imaginário. Esta atividade permite-lhes acomodar-se e adaptar-se à realidade (Faw, 1980). Para além disto, as crianças deste grupo evidenciam grande interesse em conhecer o que as rodeia, procurando estabelecer causas que lhes permite compreender e dar significado à realidade que as envolve. Outra característica do pensamento deste grupo é a presença do animismo, ou seja, “(...) as

crianças atribuem vida a objetos inanimados” (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p. 270). Relativamente ao domínio socio-afetivo, as crianças dos quatro anos ao longo do seu desenvolvimento social deparam-se com variadíssimas emoções. Nesta fase, as crianças vivenciam sentimentos de iniciativa versus culpa (Faw, 1980). As crianças deste grupo, ao nível socio-afetivo evidenciam o desenvolvimento de sentimentos interindividuais (simpatia, respeito, amizade, partilha, etc.), manifestando-os através de comportamentos afetuosos e das brincadeiras.

Ao nível do domínio psicomotor, as crianças deste grupo já conseguem saltar com habilidade; controlar os movimentos do corpo com maior precisão; correr; subir as escadas, alternando os pés e descer as escadas, alternando os pés com auxílio do corrimão. Ao nível do esquema corporal as crianças conhecem algumas partes do corpo humano. Para além disto ao nível da orientação espacial as crianças já são capazes de se orientar na instituição, recorrendo a noções de distância e direção. Simultaneamente o grupo já possui algumas noções topológicas como, por exemplo, em cima/em baixo, dentro/fora, perto/longe, atrás de/à frente de o que lhes permite localizar os objetos/materiais nos diversos ambientes. É importante referir que o conhecimento do grupo ao nível da orientação espacial é uma componente essencial para que as crianças possam participar no processo de planeamento. Em relação à coordenação motora fina, algumas crianças deste grupo já conseguem utilizar o movimento de pinça. É de referir que as crianças deste grupo apreciam desenhar, mas principalmente pintar.

Por fim, este grupo de crianças ao nível da linguagem é capaz de compreender mensagens e intenções comunicativas por parte de outros; de reproduzir oralmente histórias e poemas; de expressar sentimentos, desejos e necessidades e de interpretar e criar imagens como meio de comunicação. Relativamente à aprendizagem da escrita, este grupo de crianças já começa a reconhecer o código escrito, nomeadamente as letras que compõem os seus nomes e revelam interesse em iniciar o ato de escrever.

3.2. Contexto de Creche

Neste contexto, a investigação foi desenvolvida com o grupo de crianças da sala do berçário, composto por 10 crianças, sendo 6 crianças do género masculino e 4 do género feminino. No que concerne ao domínio sensorial, este grupo de crianças demonstra grande interesse e curiosidade em explorar diferentes objetos e texturas. Estas crianças recorrem, principalmente, às suas mãos e à boca quando estão a explorar. É importante referir que, nesta faixa etária, é através dos diferentes sentidos que o bebé

adquire informações sobre o meio que o rodeia (Papalia, Olds & Feldman, 2009). Relativamente ao domínio cognitivo, este grupo encontra-se, segundo Piaget, no estágio sensório-motor (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014). Neste estágio, as crianças repetem várias ações para assimilar novas informações. Este grupo encontra-se, também, no sub-estágio “adaptações sensoriomotoras intencionais e reações circulares secundárias”, pois estas procuram efetuar ações que provoquem uma reação (Golse, 2005, p.196). A imitação é outra capacidade que integra o desenvolvimento cognitivo das crianças. As crianças deste grupo já são capazes de imitar as ações que observam, reproduzindo-as. É importante referir que a capacidade de imitar o outro revela-se como um meio importante para a aprendizagem do bebé (Papalia, Olds & Feldman, 2009). Ainda neste domínio, as crianças, por iniciativa própria, procuram resolver os problemas com que se deparam nas suas explorações. Estas colocam em prática várias hipóteses, sendo que o adulto só intervém quando é necessário ou quando lhe é solicitada ajuda.

Ao nível do desenvolvimento motor das crianças desta faixa etária, Serrano (2018) refere que este ocorre bastante rápido. Neste domínio, a caracterização do grupo foi realizada tendo por base o desenvolvimento motor global e o desenvolvimento motor fino. Em termos de desenvolvimento motor global, as crianças deste grupo apresentam níveis diferentes de desenvolvimento, dado que algumas já se sentam; outras já se colocam de pé com apoio; algumas deslocam-se pelo espaço, arrastando-se ou apoiando-se nos objetos. Por sua vez, ao nível do desenvolvimento motor fino, tal como afirma Serrano (2018) este grupo já é capaz de levar objetos à boca; apontar com o dedo indicador para imagens ou objetos; segurar um objeto em cada mão.

No domínio psicossocial, este grupo encontra-se, de acordo com a teoria de Erikson, no estágio “confiança versus desconfiança”. A construção do sentido de confiança só é possível quando o adulto consegue dar resposta às necessidades das crianças e interpretar as suas emoções. De acordo com Papalia, Olds & Feldman (2009) os bebés, nesta faixa etária, “(...) jogam os «jogos sociais» e tentam conseguir respostas das pessoas (...) expressam emoções mais diferenciadas” (p. 216). As crianças deste grupo procuram, frequentemente, interagir com o adulto e com os seus pares, recorrendo ao sorriso, ao choro ou ao toque. Para além disto são capazes de expressar as suas emoções (alegria, tristeza, raiva, ...) em diferentes situações. É de referir que este grupo aprecia e envolve-se em situações de jogo do “cu-cu” com os adultos e com os seus pares.

Por fim, ao nível da linguagem, no primeiro ano de vida, Rigolet (2006) refere que o bebé já é capaz de envolver-se em situações de comunicação. Em termos de

compreensão, estas crianças direcionam o seu olhar quando os adultos mencionam o seu nome; localizam a origem do som; compreendem ordens e questões simples e movimentam o corpo, reagindo ao discurso do adulto ou às músicas que ouvem. Ao nível da expressão comunicam com o outro, recorrendo ao seu corpo; palram; balbuciam; imitam os sons que ouvem. É de salientar que há uma criança já diz algumas palavras.

4. Procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

A seleção dos procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados revelam-se como ferramentas de trabalho que permitem ao investigador adquirir dados tendo como intuito conhecer a realidade na qual se encontra inserida. O desenvolvimento de um processo de investigação-ação implica que o investigador seja capaz de executar uma observação consistente e pautada por uma intencionalidade (Coutinho et al., 2009; Vilelas, 2017). No presente estudo as técnicas e os instrumentos de recolha de dados são de caráter qualitativo, pois num processo de investigação-ação “(...) os métodos e técnicas para recolher e analisar dados são de natureza qualitativa” (Máximo-Esteves, 2008, p. 74). Assim sendo, as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados utilizados nesta investigação foram os registos de observação (documentação) e a entrevista.

No que concerne à observação, esta técnica foi desenvolvida com recurso a diferentes instrumentos de observação e através do registo de imagem (fotografias e vídeos). Os instrumentos de observação permitiram documentar todo o processo de investigação, constituindo-se como um suporte para a reflexão. Por fim, o registo de imagem (fotografias e vídeos) são uma ferramenta que possibilita ao investigador registar um determinado acontecimento ou situação que tenha observado. Os registos fotográficos e de vídeo são meios que possibilitam documentar informações visuais que durante todo processo de investigação serão “(...) analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

Relativamente à entrevista, esta revela-se como uma ferramenta bastante útil no desenvolvimento do processo de investigação-ação, na medida em que possibilita adquirir informações pertinentes para a reflexão sobre o contexto de intervenção (Máximo-Esteves, 2008; Quivy & Campenhoudt, 2017). Neste estudo a entrevista foi delineada tendo como base um conjunto de objetivos, tais como, compreender a perceção do educador sobre a imagem de criança e sobre a sua função; verificar o nível de participação das crianças no planeamento do quotidiano educativo; averiguar o papel do profissional

de educação no âmbito da participação das crianças e estabelecer uma ligação entre a perspetiva do profissional de educação e da própria estudante. Com o desenvolvimento da entrevista, pretende-se compreender a perspetiva do profissional de educação sobre a temática em estudo, ou seja, a sua voz permite a construção de um conhecimento que contribui para manter ou melhorar as práticas educativas e a sua qualidade (Marchão & Henriques, 2017). Assim, o registo das entrevistas será realizado através de dois processos: a gravação da entrevista e a transcrição da mesma. O processo de gravação foi implementado, mediante o recurso a um gravador de voz. Esta forma de registo foi selecionada, tendo como intuito permitir à estudante ter um maior espaço de atuação durante o momento da entrevista. Por sua vez, a transcrição foi realizada nos dias a seguir à entrevista. É importante referir que a utilização destes dois processos teve como base a conceção apresentada por Mishler (1991) e Reissman (1993) citados por Máximo-Esteves (2008) que referem que a corroboração entre estes dois processos permite obter uma melhor análise da entrevista.

Num processo de investigação a entrevista pode ser elaborada segundo diferentes géneros, porém neste estudo recorreu-se à entrevista semiestruturada. De acordo com Vilelas (2017) este tipo de entrevista baseia-se na definição de um conjunto de questões, antecipadamente, elaboradas pelo investigador que permitem ao entrevistado narrar as suas práticas consoante a temática do estudo, dado que contempla questões abertas e fechadas. Neste relatório de estágio foram desenvolvidos três guiões de entrevista.

4.1. Entrevista no contexto da Educação Pré-Escolar

A estudante pretendia realizar esta entrevista com todos os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem, tendo como intuito compreender as diferentes perspetivas de cada um sobre a temática do estudo. A entrevista seria realizada à educadora da sala e às 23 crianças. Devido à pandemia Covid-19, a entrevista com as crianças não foi possível efetuar, dado que naquele momento não fazia sentido para a criança que se encontrava em confinamento.

No que concerne ao guião da entrevista para a profissional de educação, no contexto da educação pré-escolar, este é constituído por 24 questões, sendo estas definidas de acordo com as dimensões do estudo que possibilitaram à estudante recolher dados para a presente investigação (anexo 4- Grelha das dimensões do estudo e anexo 5- Guião da entrevista para educadora da sala da educação Pré-Escolar). Na entrevista à educadora de infância, teve-se em consideração o contexto e a dinâmica da entrevista.

Deste modo, esta entrevista seria realizada, presencialmente, na instituição e no horário que fosse mais adequado para a educadora. Contudo, com a pandemia Covid-19, a entrevista foi realizada num formato diferente. Devido à impossibilidade de horário e não sendo possível desenvolver a entrevista presencialmente, a estudante dialogou com a profissional de educação para definirem, em conjunto, a melhor forma para realizar a entrevista. A entrevista foi realizada da seguinte forma: a estudante enviou por email o guião da entrevista para a educadora poder responder às questões. Posteriormente, a profissional de educação enviou as suas respostas por email. É importante referir que após receber as respostas da educadora, a estudante estabeleceu um novo contacto (telefónico) com esta profissional tendo como intuito aprofundar determinadas questões.

4.2. Entrevistas no contexto da Creche

Neste contexto foi efetuada uma entrevista à educadora da sala do berçário tendo como intuito recolher dados que permitissem compreender o nível de participação do bebé no quotidiano educativo da creche, bem como, o papel da educadora neste processo.

O guião elaborado para esta entrevista é composto por 17 questões, sendo que estas foram elaboradas tendo por base as categorias de observação definidas pela estudante e a literatura existente sobre esta temática (anexo 6- Guião da entrevista à educadora da sala da creche e anexo 7- Categorias de observação da intervenção em Creche). A entrevista foi realizada presencialmente na instituição, sendo que antecipadamente foi definido com a educadora da sala o dia e o horário mais adequado para a realização desta entrevista.

O educador de infância não desenvolve a sua intervenção sozinho, pelo contrário, este tem o apoio de outros profissionais que participam no processo de ensino e aprendizagem das crianças: as ajudantes de ação educativa. De acordo com Ribeiro (2012) o trabalho desenvolvido por estas profissionais é considerado, geralmente, pouco relevante. Este autor salienta que existe uma ideia pré-concebida em relação à função do ajudante de ação educativa, ou seja, “(...) o único papel de um auxiliar é cuidar e limpar (...)” (p.16). Contudo, ao longo da sua intervenção, a estudante teve a oportunidade de verificar que as ajudantes de ação educativa têm um papel importante na instituição, sendo reconhecidas como profissionais cuja sua função permite o sucesso da resposta social (Projeto Educativo, 2019-2022). Tal como o educador de infância, estas profissionais também contribuem para a criação de momentos nos quais as crianças podem participar, através das suas práticas. Por este motivo, a estudante também realizou

uma entrevista às duas profissionais da sala do berçário. O guião elaborado para estas entrevistas é composto por 12 questões, sendo que estas também foram elaboradas tendo em consideração as categorias de observação definidas (anexo 8- Guião da entrevista para a ajudante de ação educativa). A entrevista foi realizada presencialmente na instituição.

Parte III – Apresentação e Análise dos dados

1. Intervenção educativa: a participação da criança no quotidiano educativo

Neste tópico pretende-se analisar os dados recolhidos a partir da intervenção da estudante. Através da apresentação de diferentes situações práticas e formas de registo (desenhos, registos fotográficos, excertos) é possível compreender o nível e tipo de participação das crianças no quotidiano educativo nos dois contextos de investigação: creche e educação pré-escolar. Esta análise será realizada tendo em consideração as diferentes dimensões pedagógicas apresentadas no enquadramento teórico.

1.1. Na sala do berçário

1.1.1. Organização do espaço físico e materiais

A sala, mais do que um espaço físico, deve ser o “(...) lugar onde as experiências irão acontecer (...)” (Barbosa & Marques, 2022, p. 87). De facto, este espaço revela-se como um local privilegiado para as crianças, nomeadamente, para os bebés que não tendo ainda adquirido, completamente, a marcha desenvolvem todas as suas atividades neste local. Neste sentido, é importante que o espaço seja agradável e que tenha em consideração todos as necessidades e interesses das crianças desta faixa etária, pois muitas vezes os bebés encontram-se confinados apenas a este espaço. De seguida é apresentada uma breve situação que permite compreender a forma como o bebé explora e percebe o espaço da sala:

O G. e o R. encontram-se a brincar junto da piscina das bolas. O G. observa os objetos dentro da piscina até que decide colocar-se de pé, apoiando-se no caixote. O R., por sua vez, agarra-se também ao caixote, mas permanece de joelhos.

As duas crianças começaram a empurrar o caixote pela sala até que se deparam com uma parede. O G. continua a empurrar o caixote contra a parede, já o R. pára e observa o que o G. está a tentar fazer.

O R. vai explorar outros materiais que se encontram no chão e o G. continua a tentar empurrar o caixote. Após várias tentativas, a criança vai para um lado do caixote e começa, novamente, a empurrar até que consegue virar o caixote de forma a passar pela entrada da área da troca da fralda.



O G. continua a empurrar o caixote pela área da muda da fralda até que pára, coloca um joelho no chão e olha ao seu redor. Quando vê que a estagiária o observa, a criança permanece imóvel e olha, atentamente, para o adulto. A estagiária não disse nada e o G. continua a sua ação, empurrando o caixote até onde foi possível. Depois, pára novamente, olha para a estagiária que está a observar e sorri. No final, a estagiária diz à criança “G, conseguiste empurrar o caixote. Só que a piscina das bolas não pode ficar aqui.” A criança olha para o caixote e, depois começa a empurrar o objeto na direção da sala.

De acordo com Oliveira-Formosinho & Araújo (2013) citados por Lemos et al., (2015) a organização do espaço e dos materiais “(...) deverá refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades ao nível dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento (...)” (p. 314). Nesta situação podemos perceber que a criança, por iniciativa própria, procura resolver os problemas com que se depara no seu processo de descoberta sobre o espaço. Assim sendo, neste momento, o mais importante para a criança consiste em testar as suas hipóteses. O espaço físico de uma sala do berçário, de acordo com a portaria nº 262/2011, deve estar organizado segundo diferentes áreas. Portugal, Gabriel & Piccinini (2019) referem que os espaços de cuidados (alimentação, higiene e descanso) devem estar interligados com o espaço de brincar, pois desta forma é possível promover o “(...) processo cuidar/educar/brincar (...)” (p.38). Na sala, a existência das diferentes áreas não deve ser percebida como uma barreira à atuação da criança que, neste primeiro ano de vida, se encontra num processo de descoberta do mundo. Na situação apresentada anteriormente a sala revela-se como o “mundo” da criança. Assim sendo, o adulto tem o direito de limitar o seu mundo?

A organização do espaço físico da sala, tal como refere Gonzalez-Mena & Eyer (2014) permite à criança compreender como deve agir, percebendo os limites da sua ação. Nesta mesma linha de conceção, Fochi (2015a) evidencia que o educador deve planear um espaço no qual não seja necessário proibir, constantemente, a criança. Nesta situação é possível verificar que a criança não necessita que o adulto chame a sua atenção. A primeira vez que o G. olha para a estagiária, este permaneceu parado durante algum tempo como se estivesse à espera da reação do adulto. O comportamento da criança demonstra que esta reconhece que não devia estar naquele espaço com a piscina das bolas, porém, o facto de o adulto não ter interferido na atividade da criança permitiu uma oportunidade para o desenvolvimento da sua consciência espacial: o reconhecimento do espaço; do local dos objetos e os limites da sua ação. Post & Hohmann (2011) referem que à medida que as crianças desenvolvem a sua mobilidade estas procuram, nas suas experiências, solucionar os problemas que ocorrem ao nível do espaço. Embora a sala esteja definida por áreas, é importante que a sua organização seja flexível e que permita à criança explorar livremente os diferentes espaços que a compõem, pois, a aprendizagem do bebé não ocorre, apenas, na área do brincar. Partindo do pressuposto de que o processo de aprendizagem da criança pode

ocorrer nas diferentes áreas da sala é importante referir que o respeito pelo movimento livre da criança é uma condição essencial para que este processo possa acontecer.

De acordo com Pikler (1969) e Goldschmied & Jackson (2012) o movimento livre é uma atividade natural da criança que se revela de extrema importância durante os primeiros anos de vida, dado que a aquisição dos seus movimentos tem influência nas restantes áreas de desenvolvimento. É através da exploração dos movimentos do seu corpo que o bebé estabelece relações com o meio envolvente, adquirindo as informações necessárias para construir o seu conhecimento. Assim sendo, a criança aprende quando tem a oportunidade de interagir com o meio tendo como mediador o seu próprio corpo (Araújo, 2013; Schmitt & Filho, 2017; Costa, 2020). Nem sempre os profissionais de educação que trabalham em creche reconhecem a importância do movimento para a criança. Num estudo realizado por Klein & Martins (2017) as educadoras salientam a importância de estimular a criança, por exemplo, ajudar a criança a “(...) treinar o caminhar, o sentar (...)” (p.128). Assim, o movimento dos bebés é desenvolvido consoante a ação do adulto, sendo este responsável por determinar os momentos concretos para que haja esta “aprendizagem”. Esta conceção é reforçada por Schmitt & Filho (2017) que salientam o facto de os bebés permanecerem “(...) em berços ou bebês confortos, saindo apenas para a troca de fraldas e alimentação, minimizando as interações e desprezando a necessidade de movimentos (...)” (p. 135). É através do movimento que o bebé aprende; mostra iniciativa e se expressa. Então porque é que o adulto, muitas vezes, priva a criança de se movimentar?

Questões como a segurança e a necessidade de orientação levam o educador a recorrer a equipamentos que facilitam o seu trabalho, mas que são “castradores” para as crianças e que têm efeitos prejudiciais para o seu desenvolvimento (Pikler, 1988; Costa, 2020). De acordo com Neto (2020) atualmente tem-se assistido a uma degradação das capacidades motoras das crianças, isto porque os adultos ao organizar o tempo da criança segundo o seu próprio “relógio”, muitas vezes, fazem com que os momentos de brincadeira livre da criança e a oportunidade de ser ativa sejam reduzidos e até, por vezes, quase inexistentes. Face a este panorama este autor apela à liberdade das crianças e do seu corpo que, ao longo do tempo, tem sido “aprisionado” “(...) por razões de conveniência (...)” (p.78). Neste contexto, é urgente que o educador, desde o berçário, permita à criança mover-se livremente. Tardos (2010) alerta para a importância do contributo da liberdade de movimentos do bebé para o desenvolvimento da atividade sensoriomotora da criança que é a “(...) base do pensamento (...)” (p.157). Deste modo torna-se necessário clarificar em que consiste a liberdade de movimentos do bebé. O movimento livre da criança, segundo Tardos (2016), Tardos e Szanto (2021) e Caffari- Viallon (2022) constitui-se como uma atividade que é iniciada e

desenvolvida pela criança a partir do seu próprio interesse. Em movimento livre o bebê aprende a gerir os seus esforços e constrói conhecimentos sobre si próprio e sobre o meio que o envolve (Fochi, 2018a).

A função do educador ao nível do processo de desenvolvimento motor das crianças, nesta faixa etária, consiste na organização do espaço físico e dos materiais tendo como intuito promover experiências que permitam à criança a liberdade dos seus movimentos, tendo em consideração o seu próprio ritmo. A seguinte situação retrata o movimento livre da criança, demonstrando o processo de aquisição das posturas e dos movimentos intermédios:

O L. sentado junto do colchão observa o R. a gatinhar perto da piscina. Em seguida, coloca as duas mãos no chão e levanta os joelhos, mexendo as pernas para trás e para a frente procura movimentar-se.

Durante as suas tentativas, o L. pára e observa uma criança que está perto de si durante algum tempo. De seguida retoma a sua atividade, com as mãos no chão, levanta os joelhos, mas acaba por cair e fica de barriga para baixo. A criança tenta, novamente, faz força nos braços e coloca os joelhos no chão, movimentando-se ligeiramente para a frente.

Entretanto o L. procura subir para o colchão. Assim coloca as duas mãos no objeto e mexe as duas pernas, porém não consegue. Durante a sua exploração, um adulto da sala chega perto da criança e diz “L. agora vamos ter de calçar as meias, está bem?”.

A criança pára e olha para o adulto.

O adulto calça as meias à criança e esta rapidamente retoma a sua atividade. O L., várias vezes, tenta subir para o colchão, mas acaba por não conseguir. Ao longo das suas tentativas, a criança faz uma pausa na sua atividade, retomando-a posteriormente.

O L., ao ver que não consegue subir pára o colchão observa a S. que se encontra sentada perto de si. De seguida, de barriga para baixo L. rasteja até chegar perto da outra criança.



Tal como refere Tardos (2008) citada por Fochi (2015a) é a partir da sua própria motivação que a criança aprende a ajustar os movimentos do seu corpo. Todos os movimentos que a criança executa tendo como bússola de orientação a sua vontade possibilitam à criança desenvolver a perceção sobre o seu corpo e sobre o espaço (Tardos & Szanto, 2021). De barriga para baixo o L. envolve-se num processo de experimentação e ensaia diferentes movimentos, ajustando-os sempre que considera necessário. De acordo com Pikler (1969) esta posição confere à criança segurança, dado que a base de apoio é maior. Para além disto possibilita ao bebê exercitar outros movimentos, não é por acaso que o L. retoma sempre esta posição ao longo do seu processo. É importante referir que as expetativas que o adulto estabelece sobre o bebê podem, muitas vezes, leva-lo a executar uma ação para a qual a criança ainda não se sente preparada. Por exemplo, colocar uma criança numa posição que esta não domina pode gerar sentimentos de frustração e levar o bebê a construir uma imagem negativa de si próprio. Pikler (1969) refere que durante as diferentes tentativas da criança “(...) no se ayuda el niño a concluir un movimiento iniciado (...)” (p.58).

Neste caso em concreto podemos verificar que o adulto não interfere na exploração do bebé, pelo contrário, este informa a criança sobre a sua ação e permite que esta retome a sua atividade. A oportunidade que o bebé tem de se movimentar livremente é um fator que tem impacto na aquisição dos movimentos futuros, porém é de salientar que cada criança tem o seu próprio ritmo. A autora Pikler (1988) num dos seus estudos ao nível do desenvolvimento motor refere que a estimulação direta realizada pelo adulto, negligenciando o bebé “real”, pode levar a que este adquira um repertório de movimentos desadequados e, conseqüentemente, a criança deixa de ter vontade em tentar novamente. Por sua vez Tardos & Caffari-Viallon (2010) referem que a liberdade de movimentos do bebé rompe com uma conceção de passividade, influenciando positivamente a construção da sua personalidade.

Partindo desta linha de pensamento, o espaço físico da sala deve ter equipamentos seguros que permitam à criança desenvolver os seus movimentos sem que seja necessária a intervenção do adulto nem discursos de proibição (Fochi, 2018a; Ferreira et al, 2021). Neste contexto, ao nível do espaço físico e materiais o educador deve realizar uma intervenção que “desafie” a criança a movimentar-se, tendo como ponto de partida os seus interesses (Coutinho & Vieira, 2020). De seguida são apresentados dois materiais, um construído pela estagiária e outro adquirido numa loja. Estes foram introduzidos na sala do berçário tendo por base a vontade das crianças em realizar determinados movimentos, dado que “«o ambiente ideal é uma condição essencial, mas a iniciativa da criança é a chave»” (Godall, 2016 citado por Ferreira et al., 2021, p. 63).



Figura 1- Estrutura construída pela estagiária.



Figura 2- Puff natural

De acordo com Araújo (2013) entre os 8 e os 18 meses as crianças requerem materiais que lhes permitam explorar os seus movimentos e que sejam, simultaneamente, seguros e firmes possibilitando, por exemplo, colocar-se de pé. No caso dos bebés e crianças pequenas a descoberta da ação do seu corpo revela-se como uma atividade importante para o seu desenvolvimento e, neste sentido o educador deve pensar em estratégias que possibilitem às crianças viver múltiplas experiências em termos de movimento (Posh & Hohmann, 2011).

A construção e seleção destes dois materiais teve como finalidade dar resposta à necessidade, crescente, dos bebés em explorar o movimento não só do seu corpo como, também, dos objetos. Neste sentido, a estrutura foi criada tendo em consideração os diferentes

ritmos de desenvolvimento da criança. Na figura 1 é possível verificar que a estrutura apresenta duas barras para as crianças se apoiarem, sendo que uma barra é, relativamente, mais baixa que a outra. Por sua vez, para as crianças que já são capazes de se sentar, a estrutura contempla aberturas que permite colocar os objetos mais baixos sem interferir nas explorações das outras crianças, pois para criar um espaço seguro e agradável que respeite a individualidade de cada criança é importante que esta possa «”(...) mover-se e deslocar-se sem atrapalhar os outros»” (Appell & David, 2010 citados por Fochi, 2018a, p.109). Nesta faixa etária pode ser interessante disponibilizar diferentes objetos que permitam à criança explorar o movimento dos mesmos construindo assim a noção de causa-efeito (Araújo, 2013). A partir deste pensamento da autora e tendo em consideração o respeito pela liberdade de movimentos do bebé na estrutura foram pendurados diferentes objetos (balões, bolas, objetos de metal, objetos de som, tecidos, etc.) que despertassem a sua curiosidade para agir (anexo 9- registo fotográfico e anexo 10- registo da atividade: Instalação sonora).

À medida que a criança se torna, cada vez mais, competente em termos da mobilidade, esta apresenta interesse em observar o mundo que a rodeia a partir de diferentes perspetivas. A ação de subir/descer para uma estrutura mais alta traduz-se numa oportunidade para realizar esta intenção. Deste modo Post & Hohmann (2011), Araújo (2013) e Araújo (2018) salientam que a sala deve dispor de materiais que permitam à criança “elevar-se”. A figura 2 consiste num puff feito em material natural que, para além de oferecer à criança a possibilidade de explorar uma nova textura permite executar a ação de subir e descer, autonomamente, sem que haja perigo ou seja necessária a presença do adulto junto de si. Este tipo de material faz com que a criança tenha a oportunidade de coordenar os movimentos do seu corpo, desenvolver a noção de equilíbrio e ver o espaço de um ângulo diferente (Post & Hohmann, 2011) (anexo 11- descrição diária; anexo 12- registo de incidente crítico; anexo 13- registo de incidente crítico; anexo 14- registo de incidente crítico). O espaço sala e os materiais, tal como referido anteriormente, devem ser seguros para a criança. Contudo, a segurança não pode ser a razão que fundamenta práticas educativas desadequadas tendo como base discursos de proteção que, na maioria das vezes, apenas negam à criança o seu direito de se movimentar (Costa, 2020).

O desenvolvimento motor da criança ocorre desde o seu nascimento e é algo intrínseco, ou seja, não é necessário planear atividades dirigidas que estimulem diretamente o movimento do bebé, pelo contrário, estas acabam por se revelar prejudiciais para a criança (Pikler, 1988). Assim, a criação de um ambiente positivo com materiais

adequados e estimulantes revela-se como uma condição essencial para potenciar a vontade do bebé em querer agir sobre o meio que o rodeia (Szoke, 2016; Souza, Bento & Portugal, 2019). Para Portugal (2017) “pensar e organizar os espaços da creche é um desafio permanente (...)” (p.60) porque exige ao educador orientar a sua atuação tendo em consideração diferentes questões como, por exemplo, quais os materiais mais adequados para o grupo de crianças? Será que estes materiais promovem o direito de participação das crianças e respeitam os seus interesses?

Nos primeiros anos de vida a criança encontra-se no estágio sensoriomotor e é através do seu corpo e dos sentidos que esta realiza as suas pesquisas sobre o meio que a envolve (Papalia, Olds & Feldmann, 2009; Kruse, 2005 citado por Araújo & Monteiro, 2017). No berçário, segundo Prado (2020), os materiais devem apelar aos sentidos do bebé e promover experiências que possibilitem à criança o contacto com objetos de diferentes texturas, funcionalidades, sons, odores, pesos, propriedades, etc. Por sua vez Barbosa & Marques (2022) salientam a importância dos materiais permitirem ao bebé ter a oportunidade de se envolver num processo de descoberta no qual pode brincar e aprender. Se acreditamos na competência do bebé e na sua capacidade de aprender por iniciativa própria, então os materiais devem respeitar a autonomia da criança que, para Tardos & Szanto (2021) é uma “(...) necessidade fundamental do ser humano desde seu nascimento (...)” (p. 57). Assim, o educador ao selecionar os materiais adequados ao desenvolvimento da criança contribui para a construção de uma imagem positiva de si mesma, pois “(...) por levantar o brinquedo sozinho e conseguir manuseá-lo, o bebé sente-se capaz e independente (...)” (Costa, 2020, p.94). De seguida são apresentadas duas fotografias que retratam as mudanças que ocorreram ao nível dos materiais na sala onde a estagiária desenvolveu a sua intervenção, tendo em consideração as suas potencialidades, bem como, o respeito pela atividade autónoma da criança.



Figura 3- Foto tirada no início do estágio.

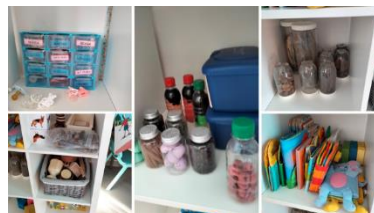


Figura 4- Foto tirada ao longo do estágio.

Na figura 3 é possível verificar a presença, significativa, de materiais de plástico e estruturados. Estes materiais revelam-se pouco atrativos para a criança, porque não admitem outra forma de exploração. Muitas vezes este carácter predeterminado e limitador da criatividade faz com que a criança assuma um papel mais passivo e dedique pouco

tempo à exploração destes recursos (Botas, 2008 citado por Silva & Cassali, 2021; Lima, Martins & Abreu, 2021). Em contrapartida Daly & Beloglovsky (2021) referem que a criança, geralmente, demonstra maior interesse por materiais que permitem executar diferentes ações como, por exemplo, atirar, manipular, abanar, etc. Também Post & Hohmann (2011) referem que os materiais do dia-a-dia são mais apelativos para os bebés.

Na figura 4 verificamos que foram introduzidos diferentes materiais, maioritariamente, não estruturados tendo como intuito permitir à criança a oportunidade de desenvolver experiências que apelassem não só aos seus sentidos como, também, à execução de diferentes ações. Estes materiais são utilizados pelas crianças, diariamente, nas suas brincadeiras livres (anexo 15- registo fotográfico dos materiais e a sua exploração). Quando o educador pretende fazer alterações no espaço ao nível dos materiais este deve ter em consideração o impacto que esta mudança pode ter para a criança. Portugal (2011) refere que as crianças desenvolvem as suas atividades autonomamente quando estão inseridas num ambiente que lhes é familiar e seguro. Uma mudança drástica no ambiente causa sentimentos de insegurança às crianças, pois os conhecimentos que as crianças têm sobre o espaço, de repente, não fazem sentido. Post & Hohmann (2011) indicam que na introdução de novos materiais é necessário ter em consideração que as crianças “(...) confiam num ambiente que seja previsível. Confiam, que os materiais, brinquedos e equipamentos com que brincaram naquele dia estão no mesmo local (...)” (p.169). É de referir que os materiais que se encontravam no armário foram substituídos, contudo isto não ocorreu de um dia para o outro. A equipa pedagógica juntou os novos recursos aos já existentes na sala e, aos poucos, foi retirando os outros materiais.

O conhecimento sobre o espaço e sobre o local dos materiais revela-se como um fator basilar para que a criança possa desenvolver a sua autonomia. Para que seja possível à criança iniciar os seus processos de investigação de forma autónoma é importante que os materiais estejam acessíveis ao bebé e que sejam guardados sempre no mesmo local, por exemplo, em cestos ou prateleiras (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2013; Szoke, 2016; Schmitt & Filho, 2017). Caso contrário o educador limita a participação da criança e, conseqüentemente, afeta a sua oportunidade de fazer escolhas, tomar decisões e executar os seus planos (Argêncio, 2018; Hohmann, Banet & Weikart, 1995 citados por Reis & Parente, 2019) (anexo 16- registo fotográfico; anexo 17- registo de incidente crítico; anexo 18- registo de incidente crítico; anexo 19- registo de incidente crítico).

A seguinte situação demonstra como é possível promover a atividade autónoma da criança e como a simplicidade dos materiais selecionados pelo educador como, por exemplo, um prato de madeira pode revelar-se como um objeto importante para “alimentar” a curiosidade da criança.



O G. vai até ao cesto dos materiais de madeira que se encontra no armário e tira dois objetos: uma caixa e um prato. De seguida, arrasta-os pelo chão e senta-se perto da copa, junto a uma cadeira de alimentação.

Neste momento a criança pega no prato de madeira e coloca-o em cima da caixa. Depois bate com um objeto no outro, produzindo som. O G. decide ir para outro lugar e arrastando os dois objetos pelo chão, a criança vai sentar-se perto de um berço.

O G. retoma a sua exploração neste novo local até que pára e olha para o berço que se encontra à sua frente. Sentado no chão, apoiando-se num braço, procura colocar o prato de madeira por entre as grades do berço.

Ao ver que o prato não entra o G. decide colocar-se de pé e agarrando-se com uma mão às grades do berço volta a tentar colocar o prato. Desta vez, a criança altera a posição do objeto e consegue-o pôr dentro do berço. Perante isto, o G. repete várias vezes a sua ação.

Durante este momento, a criança deixa cair o prato ao chão e rapidamente vai buscar o objeto, retomando a sua atividade.

Com um joelho apoiado no chão o G. tenta colocar o prato no berço, só que este não entra e acaba por cair ao chão. Então a criança realiza uma nova tentativa, mudando novamente a posição do objeto.

Quando consegue que o prato passe por entre as grades, o G. olha para a estagiária admirado. Perante a reação da criança a estagiária diz “Eu vi G., conseguiste colocar o prato dentro do berço”. A criança sorri e continua a sua exploração.

Entretanto, deixa o prato dentro do berço e desloca-se até à casa sensorial para pegar na colher de pau que se encontra no chão. A criança coloca o objeto dentro da casa e, de seguida regressa ao berço para ir buscar o prato de madeira que tinha deixado.

Na entrada da casa, o G. inicia uma nova exploração com o prato de madeira e com a colher de pau.

A partir desta situação surge a seguinte questão: o bebé pode ser autónomo? Tendo em consideração os estudos de Filho & Delgado (2016), Dinis (2018) e Pires (2018), nomeadamente, a conceção que as educadoras têm sobre a sua função podemos deduzir que a resposta a esta questão seria não, porque a aprendizagem do bebé é vista como algo externo ao próprio sujeito e este é incapaz de tomar decisões. Por este motivo necessita do adulto para o orientar. Também no estudo de Klein & Martin (2017) as educadoras referem que os bebés “(...) não sabem distinguir o que gostam e o que não gostam (...)” (p.127). Se a criança não tem oportunidade de tomar decisões sobre o seu processo de aprendizagem porque acredita-se que ela é incapaz então “(...) o processo de tomada de

decisão nunca se poderá iniciar.” (Fernandes, 2009 citado por Ministro, 2018, p. 118). Tendo por base esta concepção podemos dizer que a autonomia da criança depende então do seu nível de desenvolvimento e, por isso o bebê não pode ser autônomo. Neste contexto torna-se importante esclarecer o conceito de autonomia. De acordo com Tardos (2008) citada por Fochi (2015a) e Fochi (2018a) podemos definir a autonomia como a atividade que tem como alicerce a iniciativa da criança e que é orientada segundo a mesma. Por sua vez Silva (2009) citado por Cardoso (2018) refere que a autonomia consiste na “(...) liberdade de ação e escolha limitada, dependente da vontade própria e restringida pelo que rodeia a criança (...)” (p.446). Assim sendo a autonomia da criança é determinada por fatores internos, no entanto fatores externos como, por exemplo, o espaço, os materiais, a postura do adulto pode influenciar, fortemente, a sua atividade.

Quando a criança tem a oportunidade de realizar os seus processos de descoberta de acordo com as suas intenções esta tem em consideração diferentes fatores. Estes permitem-lhe encontrar a resposta à seguinte pergunta “Como fazer?”

Nem sempre os adultos estão atentos a estes fatores porque a sua atenção, geralmente está focada no resultado e não no processo (Schmitt & Filho, 2017). Deste modo tendem a construir uma imagem errada de criança como podemos verificar anteriormente. O processo de descoberta da criança é pautado por tomadas de decisão constantes como refere Fochi (2018a) a autonomia e a liberdade de movimentos são duas condições que se interligam e que estão presentes seja através da escolha que a criança faz ao nível dos materiais ou das suas posturas. Nesta situação em concreto podemos ver que o G. seleciona um material em detrimento de outro, escolhe o local que lhe permite desenvolver a sua investigação, adota as posturas corporais necessárias para executar as suas ações e abandona ou inicia outra atividade dependendo da sua vontade. Tudo isto só é possível porque os materiais se encontram ao acesso da criança e esta pode movimentar-se livremente pelo espaço. Como refere Costa (2020) cada criança desenvolve um repertório de movimentos irrepetíveis e únicos dependendo da sua intencionalidade. O G. realiza determinados movimentos e vai adaptando a sua postura tendo como finalidade colocar o prato dentro do berço. A própria posição do objeto altera-se mediante a ação da criança. Assim as mudanças que a criança executa e as suas constantes repetições permitem-lhe consolidar “(...) as suas descobertas passo a passo (...)” (Mussatti & Mayer, 2002 citado por Fochi, 2015a, p. 135). O G., através da repetição pôde compreender que a posição do prato é um fator determinante para conseguir concretizar a sua ação (pôr dentro do berço e tirar para fora).

Ao longo deste processo podemos verificar que a criança combina diferentes objetos: o prato de madeira – caixa; o prato de madeira – berço e o prato de madeira – colher de pau. Deste modo adquirir informações sobre um objeto não se resume, somente, à exploração do objeto em si, pois como podemos verificar é através das relações que o G. estabelece com os diferentes objetos que este constrói o seu pensamento. Neste contexto a seleção de objetos não-estruturados tendo em consideração o seu tamanho e potencialidade ajudam os bebés a “(...) descobrirem, desde o princípio, que são aprendizes competentes, capazes de explorar o mundo ao redor e aprender sobre ele (...)” (Gonzalez-Mena & Eyer, 2014, p.268). Então, como podemos verificar, o bebé possui todas as capacidades para ser autónomo, pois este expressa iniciativa, toma decisões, envolve-se nos seus processos de descoberta, aprende a lidar com o insucesso e adapta as suas ações para atingir os seus propósitos. Tudo isto só é possível porque o espaço e os materiais são organizados tendo como foco o reconhecimento da competência do bebé, o respeito pelo tempo da criança, a valorização do movimento livre, a presença de um adulto que apoia os seus processos de descoberta (através do olhar, da palavra, do gesto) e o desenvolvimento de uma observação atenta. Estas são as condições necessárias para promover a autonomia da criança e, simultaneamente, contribuem para o desenvolvimento e preservação do processo de autoaprendizagem (Tardos, 2010; Szóke, 2016; Costa, 2020).

Por último, ao nível das paredes da sala, importa referir que, em muitas creches, as salas são decoradas com imagens padronizadas e estereotipadas sem qualquer significado para a criança (Goldschmied & Jackson, 2012). Este tipo de “decoração” transmite a imagem de criança defendida pelos educadores. Tal como foi referido, no enquadramento teórico, a maioria das vezes estes elementos encontram-se fora do alcance das crianças. De seguida será apresentada uma breve situação que demonstra como os elementos expostos nas paredes contribuem para a aprendizagem da criança quando estes se encontram ao nível do seu campo de visão, pois “(...) os olhos da criança pensam (...)” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 41).

A N. dirige-se até ao quadro das presenças e começa a abrir todas as portas. Entretanto a criança abre uma porta e vê a sua fotografia. A partir deste momento a N. passa a abrir e a fechar a porta onde está a sua imagem. Sempre que abre a criança sorri e, por vezes diz “olá”. Entretanto, a N. vai explorar a tartaruga insuflável que se encontra na sala. Junto de si está a estagiária com a C. ao colo. No quadro das presenças a porta onde se encontrava a fotografia da C. encontra-se aberta e a N., de repente, aponta para a criança e depois para a sua fotografia no quadro. A N. olha para a estagiária e esta diz-lhe “Sim N. É a C. na fotografia”. Neste momento a criança sorri e volta a executar a mesma ação.

A colocação deste quadro (figura 5), ao nível do campo de visão das crianças, revelou-se como um jogo semelhante à brincadeira do “cu-cu” o que despertou a curiosidade do bebé sobre si próprio e sobre o outro. Tal como refere Post & Hohmann (2011) os bebés, nesta faixa etária, têm interesse e prazer em executar a ação de abrir e fechar. Neste caso, através desta ação a criança tem a oportunidade de se envolver num processo de construção da identidade individual e coletiva.



Figura 5- Quadro das presenças com as fotografias das crianças.

Esta ideia é reforçada por Folque & Bettencourt (2018) na medida em que estas duas autoras defendem que o “mapa de presenças” possibilita a construção do “(...) sentido de pertença a um grupo (...)” (p.134). Para além disto este quadro permite, ainda, à criança desenvolver a sua noção espacial. Como podemos verificar a N., após a sua primeira tentativa, consegue perceber qual é o local onde se encontra a sua fotografia e passa a abrir sempre a mesma porta.

Tendo por base este exemplo, é possível compreender que as paredes da sala podem potenciar as aprendizagens das crianças, para isso não basta que os materiais sejam selecionados tendo em consideração as especificidades e interesses do grupo, mas, principalmente, que estes sejam colocados em locais de acesso às crianças. Se o adulto não der oportunidade à criança de poder vivenciar esta experiência como pode saber do que o bebé é capaz? O comentário que se segue é da família de uma criança do berçário e revela que a criança aprende quando tem a oportunidade para o fazer:

Achávamos que ela quando olhava para as fotografias, só achava piada às cores, com este registo, tivemos a noção que ela consegue mesmo identificar-se.

1.1.2. Organização do tempo

De nada serve organizar o espaço físico e os materiais, tendo em consideração todos os pressupostos elencados anteriormente, se o educador não conceder tempo à criança. Tal como refere Oliveira-Formosinho (2018) a aprendizagem da criança ocorre num determinado tempo e num espaço em concreto, por este motivo estas duas componentes encontram-se interligadas. Recordemos a situação do G. e o seu processo de descoberta com o prato de madeira, em que este só foi possível porque a criança usufruiu de um tempo que foi gerido por si. No berçário o quotidiano da criança é pautado por uma rotina que deve assegurar não só as suas necessidades básicas (alimentação, higiene, descanso) como também respeitar o seu desejo em descobrir o mundo. A

repetição destes momentos permite ao bebé compreender como irá decorrer o seu dia, conferindo-lhe segurança e confiança (Post & Hohmann, 2011; Araújo, 2013; Costa, 2020). Contudo, a repetição de certos momentos do dia não é sinónimo de qualidade. A rotina do bebé deve respeitar as suas idiossincrasias e o seu sentido de competência (Araújo, 2013; Izaginne, 2013; Fochi, 2018a). No entanto, isto nem sempre acontece, pelo contrário, ainda hoje na creche é possível assistir a práticas educativas que concebem a criança como um “objeto” que segue a mesma linha de montagem, isto significa que o educador executa uma ação mecanizada e à criança é-lhe exigido que se submeta ao tempo e ao espaço do adulto (Fochi, 2015a; Costa, 2020; Prado, 2020).

Tendo como ponto de partida os direitos da criança e o reconhecimento da sua competência, ao longo do tempo, têm-se vindo a refutar esta visão de criança submissa. As duas situações que se seguem permitem compreender a importância da postura do adulto nos momentos de cuidados e como a sua ação é um fator condicionante ao nível da participação da criança nestes momentos que devem ser únicos e de qualidade.

Situação 1 – Momento da refeição

O L., no chão, explora os seus movimentos. A auxiliar aproxima-se da criança e esta olha, imediatamente, para ela.

Neste momento a auxiliar diz ao L. “L. está na hora de comer. Vamos?”. A criança continua a olhar para o adulto que o pega ao colo e o coloca na cadeira.

Já sentado, a auxiliar diz à criança que vai buscar a sua sopa e que já regressa.

O L. começa a mexer a sua mão, observando-a. Durante a sua exploração, a criança executa diferentes ações: abre a mão; fecha-a e movimenta, alternadamente, os seus dedos.

Entretanto chega a auxiliar que fica a observar a ação da criança. Quando o L. pára e olha na direção do adulto a auxiliar aproxima-se da criança e diz “L. agora vamos comer a sopa.”

O L. observa o adulto enquanto este lhe dá a sopa.



Situação 2 – Momento da troca da fralda

Antes de iniciar a muda da fralda, a estagiária falou com a N. e disse-lhe “N. hoje sou eu que vou mudar-te a fralda. Está bem?” Neste momento, a criança olhou para a estagiária atentamente. Perante a reação da criança, a estagiária disse “Vou começar por limpar a tua cara com um toalhete”.

A criança muito atenta, olha para a estagiária e à medida que o adulto lhe limpa a cara. A N. começa a abanar a cabeça, demonstrando desconforto. Perante isto, a estagiária interrompe a sua ação e diz “N. eu sei que o toalhete é frio. Não gostas da sensação, pois não?”. A criança perante esta pergunta sorri para a estagiária. Neste momento a N. olha para o adulto, balbucia e aponta para a DH. Que se encontra no outro trocador.

A estagiária ao observar a reação da criança disse-lhe “Sim N. é a DH. A DH. Está a trocar a fralda”. A N. sorri e depois deita-se para trás no trocador.

Neste momento, a estagiária diz à N. “Agora vamos mudar a fralda N., tal como a DH.” A criança roda a cabeça para o lado e olha para a DH. Quando volta a dirigir o seu olhar para a estagiária esta diz-lhe “Vou ter de tirar as tuas calças. Por isso vou levantar um

pouco as tuas pernas para poder descer as calças, está bem?”. A N. esboça um sorriso para a estagiária e olha atentamente para esta no decorrer da troca da fralda.

Durante este momento, a estagiária descreve as ações que está a realizar e procura o olhar da criança para ver as suas reações.

Depois de trocar a fralda, a estagiária diz à criança “Agora vamos vestir as calças. N. podes levantar as pernas um pouco para cima para conseguir puxar as calças?”. Perante este pedido, a N. movimentou ligeiramente as pernas para cima e o adulto agradece a sua ajuda.

No final, a estagiária pega na N. ao colo e diz “Obrigada N. por me ajudares”. A criança, perante isto, sorri e após o adulto coloca-la no chão a criança regressa para o espaço do brincar.

Os momentos de cuidados como, por exemplo, a alimentação e a higiene revelam-se como um tempo privilegiado para o estabelecimento de uma relação positiva entre o bebé e o adulto responsável. De acordo com Fomasi & Travaglini (2016) estes momentos não se baseiam apenas na satisfação imediata das necessidades das crianças, pelo contrário, este tempo possibilita à criança construir a noção de previsibilidade e de segurança, através do estabelecimento de uma relação de qualidade com o adulto. Estas duas noções são fundamentais para que o bebé possa “partir” à descoberta do mundo, pois este sabe que tem um local seguro para o qual pode regressar. Cada criança é singular e, por este motivo, as interações que o educador estabelece com cada bebé e com o próprio bebé variam consoante diferentes fatores (necessidades, interesses, manifestações, temperamentos, etc.). A forma como a auxiliar interage com o L. e a estagiária com a N., nestas duas situações em concreto, será certamente diferente se for com outra criança ou até mesmo com a própria criança noutra altura. Neste sentido os momentos de cuidados não acontecem sempre da mesma forma, porém existem determinados aspetos que devem estar sempre presentes para que os cuidados sejam momentos de aprendizagem para o bebé. Zsuzsa Libertiny do Instituto Pikler e oradora convidada no seminário “Ser bebé XXVII” organizado pela APEI referiu que “a paz mundial começa num trocador de fraldas”. Por sua vez Gonzalez-Mena & Eyer (2014) reforçam esta afirmação na medida em que referem que muitas aprendizagens que a criança faz nestes momentos vão estar presentes ao longo da sua vida. Neste sentido existem determinados aspetos que o adulto deve ter em consideração e que, para muitos, podem ser apenas “detalhes”. Todavia são estes detalhes que fazem toda a diferença se pretendemos desenvolver uma prática que respeite, acima de tudo, a criança enquanto pessoa.

A autora Hevesi (2021) reforça esta visão e revela que é necessário que o adulto tenha em consideração a forma como toca no corpo do bebé, como dá de comer, como se dirige à criança e como olha para ela. O facto da criança se encontrar num momento de cuidado não significa que esta deixa de ter interesse por tudo o que a rodeia, ou seja, respeitar e valorizar a sua vontade de agir é um aspeto que se deve ter em consideração

neste tempo (Post & Hohmann, 2011). Nas duas situações é possível verificar que a criança manifesta esta vontade, a N. em observar a criança que se encontra no outro trocador e o L. na exploração do movimento da sua mão. Em ambos os casos o adulto interrompe os seus cuidados e deixa que a criança tenha oportunidade para desenvolver o seu interesse. Isto só é possível porque o adulto observa as manifestações da criança e adapta a sua ação. Ao fazer isto a criança, progressivamente, começa a reconhecer-se como um ser único e sente confiança no adulto que cuida de si (Hevesi, 2021).

A narração das ações que o adulto executa é outro aspeto essencial, pois permite à criança não só envolver-se neste processo como, também, possibilita-lhe construir a noção da sequência dos acontecimentos e, conseqüentemente ajuda-a a prever. Não basta só informar a criança sobre o que se vai fazer é importante que o adulto solicite a ajuda da criança e dê tempo para que esta possa responder (Izagirre, 2013; Fomasi & Travaglini, 2016; Fochi, 2018a). O adulto ao desenvolver uma intervenção pautada por estes aspectos promove o direito de participação da criança, na medida em que a sua voz (olhar, sorriso, expressão, gesto...) tem influência na forma como decorrem os acontecimentos (Pires, 2018). Deste modo a criança cria uma imagem positiva de si mesma e do adulto que a cuida, uma vez que esta sabe que as suas necessidades vão ser asseguradas (anexo 20- registo contínuo; anexo 21- descrição diária; anexo 22- registo incidente crítico). Embora os momentos de cuidados (alimentação, troca da fralda, sono) sejam, por vezes, difíceis de gerir e a pressão do tempo seja uma condicionante para a atuação do adulto, seja educadora ou auxiliar, é importante que este tenha em consideração a sua postura. Caso contrário, em vez de tempos de qualidade e de prazer teremos momentos frustrantes tanto para as crianças como para o próprio adulto (Goldschmied & Jackson, 2012; Argêncio, 2018; Costa, 2020). Para além dos cuidados a rotina na creche também contempla momentos para a criança poder ser ativa no seu processo de aprendizagem.

Nestes momentos o relógio que orienta o tempo da criança é o seu desejo de agir e a vontade de compreender o “mundo” que, neste contexto, será o espaço no qual se encontra inserida (Filho & Delgado, 2016). Este tempo da criança designado, muitas vezes, como atividades espontâneas exige que o adulto desenvolva um olhar atento sobre as ações da criança e deixe-a ser protagonista. Esta capacidade de o adulto descentralizar a sua necessidade de “controlo” deve ser transversal e não se restringir apenas a estes momentos que estão pré-definidos na rotina. Fochi (2015a) menciona que, no contexto da educação de infância, existe um verbo que deve pautar a ação do educador: o verbo aguardar. Aguardar significa dar tempo à criança e ao próprio adulto. À criança para poder

executar os seus processos de investigação e ao adulto para poder (re)educar a sua forma de olhar para a criança. Também Hoyuelos (2020) com a sua linguagem poética define o educador de infância como aquele que se encanta com as conquistas das crianças e que respeita as diferentes formas da criança atuar. O exemplo que se segue revela o que o bebé é capaz de fazer quando este tem tempo para se envolver nos seus processos de descoberta.



A S., sentada, retira o cubo verde da caixa dos brinquedos para poder explorar. Primeiro procura agarrar o cubo através das “saliências” que existem no objeto. Depois, com a mão direita, agarra o cubo por um lado e segura-o. De repente a criança deixa cair o cubo ao chão e este acaba por ficar, ligeiramente, longe de si.

A S. observa o objeto e tenta alcançá-lo, esticando um pouco o braço para a frente, mas não consegue chegar ao cubo. A criança repete o mesmo movimento só que estica completamente o braço na tentativa de agarrar o objeto. A S. retoma a sua posição inicial e observa, novamente, o cubo.

A criança volta a tentar e, desta vez, para além de esticar o braço inclina todo o corpo para a frente. A S. começa a palrar e abana a cabeça de um lado para o outro por não conseguir alcançar o objeto que pretende.

Após este momento, a criança executa uma nova tentativa: inclina o corpo todo para a frente; estica completamente o braço direito e com a mão esquerda apoiada no chão arrasta-se, ligeiramente, para a frente e acaba por ficar um pouco mais perto do objeto.

A S. acaba por tocar com os dedos no cubo verde e este movimenta-se para perto de si. A criança consegue alcançar o cubo e observa-o, sorrindo.

A S. coloca o cubo perto de si e segurando-o com a mão, suspira. Depois, passado um tempo, a criança inicia a exploração do cubo esta sente a textura do objeto; movimenta-o de um lado para o outro e deixa-o cair, várias vezes, ao chão.

A partir deste exemplo coloca-se a seguinte questão: Quantos adultos, nesta situação, já teriam chegado o cubo à criança? Não intervir é uma tarefa complexa que implica treino por parte do adulto, nomeadamente, ao nível da sua capacidade de saber esperar (Szoke, 2016; Civarolo, 2020). Esperar não significa que o adulto não faça nada, pelo contrário, a observação é uma atividade fecundante da prática pedagógica de qualquer profissional de educação e extremamente importante para o desenvolvimento positivo da criança. A definição de criança ativa e capaz implica a mobilização de vários conceitos importantes na educação de infância, tais como, autonomia, liberdade de movimentos, atividade espontânea da criança, ou seja, pressupostos que só são possíveis de constatar quando o educador observa e os torna visíveis através da documentação

(Fochi, 2015a; Oliveira & Pinazza, 2019). Como podemos comprovar no exemplo supramencionado a S. não espera que o adulto resolva o seu problema, a sua vontade impele-a a envolver-se num processo de experimentação. Assim sendo a criança executa as ações que considera serem necessárias para atingir o seu objetivo que, neste caso, é alcançar o cubo.

Tendo em consideração as suas limitações, a criança mobiliza o seu corpo como meio para encontrar as respostas ao desafio com que se depara (Portugal, 2017). É importante referir que a S. é uma criança que só se senta e o facto de o cubo se encontrar fora do seu alcance exigiu-lhe a realização de diferentes movimentos que lhe permitissem agarrar o objeto. Neste caso a criança desenvolve um processo pautado por diferentes ações, ou seja, esta define hipóteses, testa-as, retira informações a partir das suas tentativas, acrescenta um novo elemento e volta a experimentar. A partir deste processo a aprendizagem torna-se significativa para a criança pois, tal como refere Souza, Bento & Portugal (2019), este conhecimento é construído pela própria criança. Não é por acaso que a S. sorri quando consegue, finalmente, alcançar o cubo. Quando a criança tem tempo para se envolver, verdadeiramente, nas suas investigações esta consegue encontrar as soluções para os seus problemas. Importa destacar um aspeto específico neste exemplo que, aos olhos de muitos, pode passar despercebido. E que aspeto é este? As pausas que a criança realiza ao longo do processo. Estas pausas também designadas por Tardos & Szanto (2021) como “momentos de repouso” são momentos importantes para o bebé. De acordo com estas autoras, nestes momentos a criança abandona a atividade que está a executar e pode concentrar a sua atenção noutra aspeto. Neste caso em concreto a S., nestes momentos de pausa, observa o cubo e define o próximo “passo” a tomar. Não é por acaso que, após este momento, a criança integra um novo elemento na sua ação, isto só é possível de verificar se prestarmos atenção aos movimentos da criança. Todavia não é comum o adulto observar as posturas da criança, atribuindo-lhes um significado (Fochi, 2015a).

As pausas que a criança faz ao longo da sua intervenção são necessárias e importantes como podemos comprovar. Por este motivo o adulto deve ter em consideração a interpretação que faz sobre estes momentos e saber esperar, pois a criança segue o seu próprio ritmo. Às vezes uma interpretação errada faz com que o adulto interrompa a atividade da criança porque crê que esta já não tem interesse, contudo a criança também tem o direito de descansar. No caso da S. estes momentos de repouso poderiam levar o adulto a interferir na atividade da criança e entregar-lhe, simplesmente,

o cubo. Tendo por base esta ideia surge outra questão: Que impacto teria esta atitude para o desenvolvimento da criança? De acordo com Szoke (2016) a criança, perante um desafio, realiza diferentes ações para o ultrapassar. Isto permite-lhe construir uma imagem positiva de si própria e, simultaneamente aprender a gerir as suas emoções ao longo do processo. Neste exemplo a criança demonstra desagrado quando as suas tentativas não resultaram. No entanto a S. não desiste e no final consegue atingir o seu objetivo, demonstrando prazer na sua conquista. Se o adulto tivesse, simplesmente, chegado o cubo verde à S este teria restringido o processo de aprendizagem da criança sobre si própria, nomeadamente, sobre o seu repertório de movimentos, capacidades e limites. A criança, como podemos verificar, não precisa que o adulto resolva os problemas por si e que lhe ensine como deve fazer. Em contrapartida necessita que este seja responsivo e apoie as suas atividades conferindo-lhe um ambiente onde as interações lhe permitem ser uma investigadora ativa (Civarolo, 2020).

1.1.3. Interações

Interações de confiança, de respeito e de reconhecimento são a base estruturante da prática pedagógica no contexto da creche como, podemos verificar em todos os exemplos práticos apresentados até agora (Portugal, 2011; Portugal, 2017; Folque & Vasconcelos, 2019). Os momentos de cuidados, como já foi referido anteriormente, são basilares para o desenvolvimento da atividade espontânea da criança, porém o ato de cuidar não se resume, apenas, à satisfação das necessidades fisiológicas da criança. Cuidar de alguém é um ato que implica estar disponível para acolher o outro, ou seja, o educador está a cuidar da criança quando incentiva os seus processos de descoberta; observa conscientemente as suas ações; valoriza as suas manifestações e organiza o ambiente da criança (Post & Hohmann, 2011; Araújo, 2018; Costa, 2020). A presente situação retrata o caminho de uma criança na descoberta de si própria e dos movimentos do seu corpo.



A DH., sentada junto à placa de espelho, observa atentamente o seu reflexo, debruçando-se sobre a placa.

A criança levanta apenas uma mão e começa a mexê-la de um lado para o outro, observando. De seguida bate com a mão na placa e ouve o som que produz, repetindo várias vezes este movimento.

Entretanto, a DH. levanta os dois braços no ar e bate com força na placa. Enquanto executa estes movimentos, a criança balbucia e sorri para a imagem que está refletida na placa. Durante a sua exploração, a DH. pára e olha a sala em redor. Quando vê que a educadora está a observar, a criança sorri para ela e inicia, novamente, a sua atividade.

A partir deste exemplo, é possível compreender como a postura do educador, nomeadamente, o seu olhar constitui-se como um elemento fundamental para a criança. Coutinho (2017a) refere que a prática pedagógica com bebés se desenvolve num diálogo interativo entre o adulto e a criança, sendo que o primeiro tem em consideração os seus interesses, necessidades e formas de comunicar (expressões, ações e sons). Um olhar pode ter vários significados, por exemplo, nesta situação o olhar da educadora para a criança confere-lhe segurança e incentivo. Por sua vez, o olhar da criança acompanhado por um sorriso revela ao adulto que esta se encontra bem e que sente prazer na sua exploração. Fochi (2015a) e Tardos (2016) demonstram que o olhar do adulto, durante a atividade livre da criança, confere-lhe confiança e bem-estar na medida em que a criança sabe que o adulto está disponível para si e que se encontra interessado nas suas atividades. Através do olhar o adulto apoia a criança sem impor a sua presença. Observar as manifestações das crianças não é uma tarefa fácil e exige que o adulto rompa com a ideia pré-definida de que só é possível escutar as vozes das crianças quando estas já são capazes de comunicar oralmente (Coutinho, 2017a; Pires, 2018). Para ouvir, verdadeiramente, as vozes das crianças é necessário que o educador desenvolva uma observação atenta e confie na criança. Caso contrário pode cometer o erro de intervir sem ser necessário, acabando por anular a própria criança. A seguinte situação demonstra o tipo de intervenção que o adulto pode realizar, respeitando a ação da criança.



A estagiária colocou um túnel verde na sala e a N. foi a primeira criança a dirigir-se para o túnel. Esta senta-se na entrada do túnel e fica a olhar para a estagiária que se encontra no outro lado.

Inicialmente a criança permanece sentada a observar o interior do túnel e a explorar a entrada do mesmo. Por vezes coloca uma mão e entra, ligeiramente, dentro do túnel, mas volta a sentar-se. A criança realiza, várias vezes, esta ação.

Perante a reação da criança, a estagiária coloca no meio do túnel uma bola do cesto das bolas. A N. permanece sentada a olhar para o objeto, durante uns minutos, e de repente decide ir buscar a bola. Quando a alcança, a criança volta para trás.

A estagiária coloca outra bola no túnel, mas desta vez a bola encontra-se mais perto da saída do outro lado do túnel. A N. ao ver a nova bola vai buscá-la e, neste momento a criança atravessa mais de metade do túnel. Quando alcança o objeto, a N. olha para a estagiária e volta para trás.

Entretanto, a N., ainda um pouco receosa, olha para a estagiária e começa a travessar o túnel devagar. Quando chega ao outro lado do túnel, a criança senta-se e observa o caminho que fez. Neste momento a N. olha para a estagiária que lhe diz “N. conseguiste atravessar o túnel”.

A N. sorri e atravessa novamente o túnel para poder voltar para o local onde estava inicialmente. Depois deste momento, a N. atravessa o túnel, várias vezes, e sempre que chega perto da estagiária, a criança sorri.

A partir da observação das manifestações das crianças é possível ao adulto adequar a sua ação. Como já foi referido um simples olhar e a postura corporal da criança transmitem uma mensagem ao adulto. O túnel, por ser um espaço fechado e estreito, pode causar nas crianças um certo medo. Neste exemplo é possível verificar que a N., inicialmente, demonstra receio para atravessar o túnel, pois ela procura entrar, mas, rapidamente, retoma a sua posição inicial e fica sentada na entrada do mesmo. A ação da criança revela medo, mas também desejo em explorar algo novo. De acordo com Post & Hohmann (2011) e Civarolo (2020) o educador, perante as iniciativas da criança, deve realizar uma intervenção que contribua para o desenvolvimento da vontade da criança, ajudando-a a atingir o seu objetivo. Isto significa que o adulto age tendo como intuito apoiar a criança na realização dos seus planos de ação.

Intervir não implica que o adulto interrompa a atividade da criança, pelo contrário, este pode recorrer a diferentes estratégias de forma a poder ajudá-la, indiretamente. Nesta situação a estratégia utilizada consistiu em escolher um objeto (bola) que fosse do interesse da criança e que, simultaneamente estimulasse o seu movimento. Post & Hohmann (2011) defendem que este tipo de objeto é muito apreciado pelo bebé devido à sua ação. O momento de intervir é muito importante, como podemos averiguar o adulto só recorre à utilização da bola após entender a reação da criança, este não a chama nem lhe diz como deve fazer. O seu objetivo consiste em motivar a criança para que esta, por iniciativa própria, entre no túnel e se sinta satisfeita por ter conseguido ultrapassar um novo desafio. Os autores Gonzalez-Mena & Eyer (2014) e Pikler (2010) citado por Fochi (2015a) defendem que o adulto deve intervir quando o efeito da sua ação é positivo para a criança, caso contrário, pode fazer com que esta fique dependente da sua ação. Embora o adulto seja uma figura essencial para a criança este não é o seu único parceiro (Filho & Delgado, 2016; Araújo & Monteiro, 2017). Aprender a relacionar-se com os outros não é algo inato, pelo contrário, é a partir das relações que o adulto estabelece com a criança e das experiências que lhe proporciona que esta se torna mais disponível ao outro

(Coutinho, 2017a; Luís, 2018). A pediatra Vincze (1971) no seu estudo sobre as competências sociais dos bebés demonstra que as crianças que têm uma relação mais distante com o adulto durante os momentos de cuidados revelam pouco interesse em relacionar-se com os seus pares. Esta mesma autora refere também que as condições criadas pelos adultos contribuem para limitar ou ampliar as relações sociais entre os bebés. A próxima situação retrata a interação entre duas crianças e o seu interesse em descobrir o outro.



A N. foi a primeira criança a dirigir-se para a casa sensorial. Quando chega perto da porta da casa, a N. senta-se na entrada e observa o seu interior.

A criança vê a girafa que se encontra junto da almofada e vai buscá-la. Dentro da casa a criança explora o objeto. A criança passa as mãos pelo pescoço, pelas orelhas, pelas pernas da girafa. Entretanto a N. começa a abrir e a fechar as portadas da janela, repetindo várias vezes esta ação. Em determinados momentos, a criança permanece, apenas, sentada junto da janela a observar as outras crianças. Do lado de fora da casa encontra-se o R. que explora a campainha e observa a N. dentro da casa. Entretanto o R. vai até à janela onde se encontrava a outra criança. A N., no interior da casa, encontra-se ainda a sentir a textura da girafa de croché quando de repente interrompe a sua exploração e olha para a janela.

O R., do lado exterior da casa, de joelhos no chão chama a N., emitindo um som. A N. vai até à janela, olha para a outra criança e fecha as portadas. De seguida abre novamente a janela e sorri para o R. Por sua vez, o R. olha para a N. e executa o movimento de acenar.

A criança volta a fechar as portadas da janela e quando abre sorri, novamente, para o R. A outra criança emite um som e tenta tocá-lo com a mão. Perante isto, a N. fecha as portadas da janela, só que desta vez quem abre é o R. A N. fica muito admirada a olhar para ele e a outra criança sorri.

A ação de abrir e fechar as portadas da janela é executada, várias vezes, pelas crianças. A partir de um determinado momento a N. apenas fecha as portadas e o R. abre. Sempre que o R. abre as portadas emite um som ou tenta tocar na outra criança. Por sua vez, a N. perante a reação do R. sorri, olha para ele ou balbucia.

Em determinados momentos, as crianças apenas ficavam a olhar uma para a outra, através da janela.

De acordo com Post & Hohmann (2011) uma casa “(...) do tamanho das crianças (...) constitui um local seguro para este «rastejante-gatinhador» explorar” (p.136). A casinha mais do que um espaço tranquilo no qual a criança pode resguardar-se revela-se, como podemos constatar, num local de possíveis interações. A comunicação constitui-se como a base para o desenvolvimento da linguagem. No seu dia-a-dia a criança assume, frequentemente, o papel de emissor e recetor. Nas suas interações com o adulto e até com os seus pares o bebé executa estas duas funções através da comunicação não-verbal. Tal

como referem Barbosa & Quadros (2017) “(...) o corpo dos pequenos pensa, fala, expressa e comunica (...)” (p.49). Luís (2018) refere que, inicialmente, a criança procura interagir com o outro através do toque e, à medida que se envolve neste processo de comunicação torna-se cada vez mais eficiente em transmitir a sua mensagem. A N. e o R. recorrem ao olhar, ao sorriso, aos sons e ao toque como meio para comunicar entre si.

Através do ato de abrir e fechar as portadas da janela, as duas crianças realizam uma brincadeira semelhante ao “jogo do cu-cu” envolvendo-se num processo de comunicação que lhes permite aprender a ouvir, a observar e a comunicar. As autoras Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) salientam a importância do estabelecimento destas interações não só porque possibilitam à criança reconhecer que a sua ação tem influência no outro como, também, constitui-se como o ponto de partida para o desenvolvimento, futuro, do ato de conversar.

As interações entre pares só são possíveis devido à postura do adulto que reconhece a importância do seu papel como criador de oportunidades e não como gestor deste processo entre as crianças. Emmi Pikler defende que a criança não se revela um ser ativo mediante a interferência do adulto (Falk, 2011 citada por Barbosa & Quadros, 2017). O facto de as crianças encontrarem-se em movimento livre facilita que estes encontros aconteçam. Vincze (1971) e Fochi (2015a) demonstram que os bebés quando são imobilizados (dentro de berços ou cadeiras) são privados da possibilidade de interagirem entre si e, conseqüentemente, tornam-se mais reticentes em relação aos contactos sociais. Neste contexto, Klein & Martins (2017) defendem que o educador contribui para o desenvolvimento de relações de qualidade quando respeita a atividade autónoma da criança.

A interação com o outro é uma moeda de duas faces. Por um lado, permite-nos aprender e, por outro lado pode gerar situações de conflito. Coutinho (2017b) salienta que nas relações entre as crianças “(...) o confronto e o convívio são partes do conhecer o outro e do conhecer a si mesmo (...)” (p. 111). Neste sentido um conflito não deve ser encarado como algo prejudicial ou negativo, pelo contrário, este traduz-se numa oportunidade de aprendizagem. Para Gonzalez-Mena & Eyer (2014) e Fochi (2015a) os problemas com os quais as crianças se deparam nas suas interações potenciam a aquisição de aprendizagens essenciais a nível social, dependendo da atuação do adulto. Por vezes o adulto entende que o facto de a criança estar interessada num objeto que se encontra na posse de outra pode traduzir-se numa situação que desencadeia agressões, mas isto nem

sempre acontece (Vincze, 1971). De seguida são apresentadas duas situações que a partir de um potencial conflito transformaram-se em momentos de aprendizagem.



O R. encontra-se com a colher do mel na boca e a N. que está perto dele tenta tirar-lhe a colher.

O R. segura na colher para que a N. não lhe tire, mas a N. consegue agarrar a colher. Neste momento, a N. olha para a estagiária e sorri, depois vai para o armário do material. Por sua vez, o R. vai atrás dela, falando.

As duas crianças colocam-se de pé, apoiando-se no armário. A N. e o R. tentam tirar a caixa de madeira para fora. Como a N. está com a colher do mel numa mão, esta coloca a colher no armário perto de si para conseguir tirar a caixa.

As duas crianças conseguem tirar a caixa para fora e colocam-na no chão. O R. agarra em duas argolas e observa a caixa enquanto a N. continua a tirar as argolas que faltam.

A N. mostra uma argola ao R., este observa-a e de seguida senta-se no chão perto da caixa. A outra criança continua a tirar do armário as argolas que faltam. Sentadas no chão, as duas crianças colocam as argolas dentro da caixa. Num determinado momento o R. vira à caixa para cima e os dois continuam a sua atividade.

A N. olha em redor e procura todas as argolas que se encontram no chão para colocar dentro da caixa, já o R. explora uma argola, recorrendo à sua boca.

Enquanto estão a explorar, o R. olha para o armário e vê a colher do mel. Este vai até ao armário para pegar na colher, porém a N. continua a pôr as argolas dentro da caixa. Entretanto, o R. passa pela N. a gatinhar, levando a colher do mel. A criança observa o R. que se dirige para junto da porta da copa. Depois retoma a sua exploração.



O D. tenta tirar o tabuleiro das castanhas ao R. A criança agarra de um lado o objeto e o R. do outro lado, puxando para si.

O R. consegue permanecer com o objeto e quando puxa para si, este bate no chão, produzindo som. O D. e o R., neste momento, olham para o objeto. O R. bate, novamente, com o objeto no chão e o D. ri-se para ele.

De repente, o R. começa a bater, constantemente, com o tabuleiro no chão e quando para a outra criança ri-se e bate palmas.

O R. observa o D. enquanto este bate palmas. Quando o D. termina de bater palmas, o R. volta a bater com o objeto no chão, observando a reação do D. Sempre que o R. bate com o tabuleiro no chão, o D. balbucia e bate palmas.

No fim, o R. pega no tabuleiro das castanhas e começa a bater com o objeto no assador que se encontra atrás de si. O D. permanece a olhar para o R. enquanto este explora o tabuleiro das castanhas.

Tanto num exemplo como no outro o primeiro impulso do adulto seria intervir tendo como objetivo resolver a situação. Quantos adultos não teriam já retirado os objetos às crianças e devolvido à criança que o tinha inicialmente? Se isso tivesse acontecido, neste momento, não seria possível apresentar estas duas situações que demonstram que, nem sempre é necessário que o adulto resolva o conflito. Gerber (1995) citado por Gonzalez-Mena & Eyer (2014) refere que quando o adulto não permite que a criança tenha a oportunidade de tentar resolver os seus problemas este dá a entender à criança que esta é incapaz. Na primeira situação, embora a N. tenha tirado a colher ao R., as duas crianças acabam por conseguir resolver o problema. No início o R. mostra-se um pouco desagrado perante a postura da N. (a criança palra e vai atrás da outra), porém as duas crianças acabam por se envolver numa exploração partilhada do mesmo material. De acordo com Vincze (1971) as crianças não ficam sentidas quando o objeto lhes é tirado.

Na segunda situação, a disputa pelo objeto permitiu às duas crianças descobrir o som que este fazia quando batia no chão. Neste exemplo um potencial problema traduziu-se no desenvolvimento de um processo de interação no qual a criança compreende que a sua ação tem influência no outro. O R. bate com o objeto no chão para desencadear uma reação no D. O facto de o adulto não intervir nestas duas situações em específico, não significa que este não possa ajudar a criança quando é solicitado. Na abordagem de Emmi Pikler o adulto intervém sempre que a criança demonstra sinais de mal-estar perante uma situação complicada e mesmo numa situação de possível conflito o educador deve estar atento para ajudar a criança a lidar com o problema caso seja necessário (Fochi, 2015a; Fochi, 2018a).

1.1.4. Projetos e Atividades

Como podemos confirmar a partir de todas as situações práticas apresentadas até agora, o papel do educador não consiste em ensinar as crianças, mas antes em criar um ambiente ótimo que permita à criança ser protagonista das suas aprendizagens. Reconhecer a criança como protagonista exige que o adulto abandone a ótica de uma prática educativa cuja aprendizagem é externa à própria criança (Tardos, 2016; Santos, 2018). A prática pedagógica em creche e, sobretudo com bebés, ainda é perspectivada tendo como pano de fundo a necessidade de estimular a criança. Autores como Schmitt & Filho (2017), Tomás (2017) e Folque & Vasconcelos (2019) revelam que, por vezes, pais e educadores concebem o papel do profissional de educação como aquele que deve desenvolver atividades que permitam à criança aprender e que, geralmente, têm como

resultado um produto final. Neste processo a iniciativa e a individualidade da criança são negligenciadas, pois exige-se que todas as crianças efetuem a mesma atividade, com o mesmo material, da mesma forma e consigam atingir o mesmo resultado. Deste modo, torna-se necessário romper com uma prática que concebe o processo de aprendizagem como algo padronizado.

Numa entrevista realizada por Paulo Fochi (2017) à autora Ritscher esta afirma que o educador não precisa de realizar atividades extraordinárias para as crianças, pois um simples objeto pode revelar-se como algo incrível para o bebé. Quantas vezes o educador planifica atividades deslumbrantes e que resultam num produto final, por vezes, sem qualquer significado para a criança. A razão que leva o educador a desenvolver este tipo de atividades consiste, meramente, em mostrar à família, à direção que as crianças “trabalham”. Esta necessidade resulta, por um lado por causa das exigências de pessoas externas que não conhecendo, por vezes, a finalidade do contexto da creche impõe ao educador o desenvolvimento de práticas desajustadas. Por outro lado, a forma como o educador percebe o seu papel faz com que este, muitas vezes, execute este tipo de prática tendo como intuito desconstruir a imagem de que a sua função se baseia, meramente, numa vertente de cuidados (Schmitt & Filho, 2017; Araújo, 2017; Costa, 2020). Neste caminho pautado pelas vontades do educador, da família, da direção, etc. a vontade da criança acaba por ser, frequentemente, silenciada e oprimida. Neste sentido torna-se urgente romper com uma prática pedagógica cujo processo de aprendizagem consiste num conjunto de conhecimentos que são ensinados pelo adulto e que requerem, apenas, que a criança esteja quieta (Barbosa & Quadros, 2017; Vasconcelos, 2017). A seguinte situação teve como ponto de partida uma atividade proposta pelo adulto às crianças “a mala dos sons”. Esta demonstra “(...) como as crianças se maravilham, podem maravilhar quem as olha (...)” (Fochi, 2017, p. 160).



A S., sentada, retira a colher de madeira da mala e com o dedo procura sentir a textura do objeto. De repente a criança interrompe a sua exploração e observa o G. que abana o sino de um lado para o outro, produzindo som. A criança acompanha o movimento do objeto seguindo-o com o olhar.

Entretanto o G. deixa o sino no chão e escolhe outro objeto da mala. A S., imediatamente, agarra no objeto e começa a observá-lo. Primeiro a criança pega no sino e pousa-o no chão. De seguida levanta-o e volta a pousar no chão. Quando levanta novamente este abana e produz som.

A S. olha para o sino e começa a abaná-lo de um lado para o outro. A criança executa, várias vezes, esta ação e em determinados momentos para e olha para o objeto.

O sino cai ao chão e a S. agarra-o pela sua abertura. Com o sino virado para cima a S. volta a abaná-lo só que este quase não produz som. Perante isto, a criança olha para dentro do objeto e abre a boca. De seguida executa o mesmo movimento, só que o som é baixo.

A S. realiza uma nova tentativa, assim sendo agarra no topo do sino e coloca-o na horizontal. A criança, falando, abana-o para cima e para baixo, rapidamente. Desta vez o som foi mais alto e a S observa, novamente, o interior do sino.

A criança continua a explorar o sino e com o dedo indicador sente a textura da corda que se encontra presa ao sino.

A professora Ritscher na sua entrevista a Paulo Fochi (2017) afirma que o quotidiano da criança é marcado por segredos. E que segredos são estes? Nesta situação em específico a S. procura descobrir o segredo do sino, ou seja, como funciona o som e porquê que este varia. Schmitt & Filho (2017) demonstram que, na maioria das vezes, o adulto procura realizar atividades que permitam obter um produto final, ou seja, que sejam visíveis os resultados. Ao valorizar o resultado em vez do processo, os educadores acabam por definir determinados objetivos que esperam que sejam alcançados rapidamente. O tempo do adulto, muitas vezes, leva-o a fazer pelas crianças. Nesta situação o adulto podia, simplesmente, mostrar à criança como deve segurar no objeto, porém que significado teria para a criança? Que imagem revelaria?

Já todos ouvimos a expressão que o mais importante é o caminho percorrido e não o resultado. Então porque é que o adulto, geralmente, foca a sua atenção no resultado e não no processo de conquista das crianças? Quando o educador planifica uma atividade ou introduz um material na sala este tem por base um conjunto de objetivos, porém ao olhar para a ação da criança é importante que estes não condicionem a sua observação. Assim Fochi (2015a) refere que “(...) o primeiro passo seja guardar as previsões e os resultados (...)” (p.87). A partir da situação apresentada podemos compreender como é que o bebé aprende. O processo de construção do conhecimento por parte do bebé ocorre quando este tem a oportunidade de agir sobre o meio envolvente. Quando o bebé pega num objeto e observa-o, coloca-o à boca, deixa-o cair este não está apenas a brincar, pelo contrário, as ações que realiza permite-lhe adquirir informações sobre os objetos e, ao mesmo tempo, este começa a perceber o impacto das suas ações. Fochi (2022) refere que a aprendizagem da criança ocorre através de um processo que envolve três núcleos essenciais: curiosidade, intenção e mão, designado como o ethos lúdico.

A curiosidade é o ponto de partida da atividade da criança, ou seja, é o seu desejo em querer descobrir o mundo que a impulsiona a agir. O facto de existir uma variação do som produzido pelo sino é algo que leva a S. a desenvolver diferentes ações tendo como finalidade tentar encontrar a resposta à questão “porquê que isto acontece?”.

As ações que a criança realiza, como podemos averiguar, são desenvolvidas tendo por base uma intenção. Gonzalez-Mena & Eyer (2014) e Costa (2020) refere que, por vezes, o olhar do adulto sobre as ações da criança leva-o a considerar que a criança apenas está a brincar. Esta visão sobre a criança está errada, neste caso as ações da S. permitem-lhe entender que a forma como agarra no objeto interfere no som. Para além disto, a criança compreende que o som é produzido através do movimento do badalo que se encontra no interior do sino, não é por acaso que a S. olha para o interior do sino quando este quase não produz som.

O corpo do bebé, principalmente a mão, constitui-se como o primeiro meio através do qual a criança adquire informação. Fochi (2022) afirma que a criança mesmo antes de conseguir nomear um objeto consoante a sua propriedade já consegue, através da mão, distinguir os objetos, por exemplo, o áspero do macio ou o quente do frio. Nesta linha de pensamento Schmitzhaus (2022) no seu livro sobre a experiência dos bebés ao nível da exploração dos objetos demonstra que as mãos da criança orientam o seu “(...) corpo curioso a novas possibilidades (...)” (p.29). A partir deste exemplo prático podemos comprovar que as atividades planeadas pelo educador podem respeitar o direito de participação da criança, tudo depende da forma como o adulto se posiciona. Quando o educador prepara uma determinada atividade ou material para as crianças o mais importante é respeitar a atividade livre do bebé, ou seja, o educador deve reconhecer que a criança é um ser inteligente que se encontra num processo de experimentação que lhe permite conhecer o mundo (Ritscher citado por Fochi, 2017).

Se o conhecimento do bebé se constrói a partir das suas ações, então o educador não pode esperar que todas as crianças façam o mesmo da mesma forma. Assim sendo, Costa (2020) defende que o bebé pode “(...) investigar de diferentes maneiras o mesmo material (...)” (p.103) (anexo 23- tabela de registo da exploração do tapete sensorial; anexo 24-registo contínuo; anexo 25- tabelas de registo da exploração do painel sensorial; anexo 26- registo da atividade: a árvore de Natal).

O cesto dos tesouros é uma proposta de Elionor Goldschmied e Sonia Jackson (2012) que privilegia o brincar espontâneo da criança no processo de aprendizagem sobre diferentes materiais. Esta proposta permite dar resposta ao ímpeto de curiosidade do bebé,

uma vez que se constitui como uma oportunidade para a criança desenvolver diversos processos de descoberta, através da exploração de materiais com diferentes tamanhos, formas, texturas, pesos, funcionalidades, etc. O cesto dos tesouros é uma atividade que respeita o direito de participação do bebé e a sua agência, dado que permite à criança fazer escolhas, tomar decisões, ser autora dos seus próprios processos de pesquisa sobre os materiais, interagir com os outros, etc. (Araújo, 2013; Portugal, 2017). Sendo uma proposta que se baseia no princípio da autonomia da criança e que potencia o desenvolvimento do seu sentimento de competência é importante que o educador ao seleccionar os materiais tenha em consideração diferentes critérios, tais como, a segurança (objetos com arestas arredondadas; resistentes; sem peças pequenas que pudessem soltar-se, etc.); o tamanho (objetos de dimensões adequadas que permitam à criança manipulá-los e transportá-los facilmente); de fim aberto (objetos que promovam múltiplas experiências) e que permitam a produção de som (objetos transparentes para que o bebé pudesse estabelecer a relação causa-efeito). O cesto dos tesouros revela-se como uma oportunidade de as crianças desenvolverem um conjunto de aprendizagens não só ao nível da exploração dos materiais como, também, noutras áreas. As experiências-chave da abordagem High/Scope constituem-se como um conjunto de indicadores que permitem compreender o que as crianças, desta faixa etária, já são capazes de fazer e as suas aprendizagens (Post & Hohmann, 2011; Araújo, 2018) (figura 6).

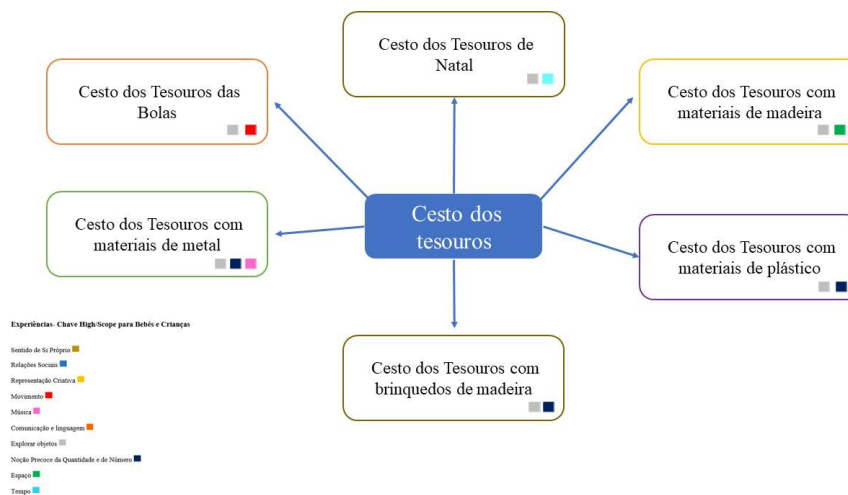


Figura 6- Rede dos diferentes cestos dos tesouros e o desenvolvimento das Experiências-Chave.

A diversidade de materiais que compõem o cesto dos tesouros pode e deve potenciar à criança o desenvolvimento de diferentes aprendizagens. Quando o educador selecciona os materiais este tem em consideração as potencialidades dos mesmos, ou seja, à partida tem uma noção das ações que as crianças podem realizar com um determinado

objeto. Contudo, é importante que o educador não deixe que a sua observação seja “enevoada” pelas suas expectativas, pois tal como afirma Fochi (2015a) “(...) ainda sabemos muito pouco sobre as crianças, como aprendem e do que são capazes” (p.151) (anexo 27- registo dos diferentes cestos dos tesouros). Através desta proposta de Elionor Goldschmied & Sonia Jackson (2012) é possível compreender a importância do brincar para a criança e o seu valor educativo. As seguintes situações demonstram como as crianças ao brincar estão a aprender e que a mesma aprendizagem pode ser feita de diferentes formas.



O R. vai buscar uma argola de madeira ao armário e senta-se perto das outras crianças que estão a explorar o cesto dos tesouros dos materiais de metal. A criança pega na taça pequena de inox e coloca dentro uma argola. Posteriormente, o R. vira a taça ao contrário, agarrando a argola para que esta não caia. A criança coloca a taça no chão e, de seguida, levanta-a para tirar a argola que tinha colocado inicialmente.



A C. encontrava-se a brincar com o cão de madeira quando reparou que, perto de si, estava um pano.

A criança pegou no pano e tapou o cão de madeira, observando. Depois a C. tirou o pano e viu o cão. A criança repetiu novamente esta ação e, desta vez, quando tapou o brinquedo olhou para a estagiária admirada.

A estagiária perante isto disse “C. onde está o cão?” A criança, imediatamente, tirou o pano de cima do brinquedo e pegou nele, mostrando-o à estagiária.

Estas duas situações demonstram que cada criança desenvolve o seu próprio processo de aprendizagem. Com materiais diferentes e executando outras ações as crianças podem efetuar a mesma aprendizagem, neste caso, as duas crianças encontram-se a construir a noção de permanência do objeto. As autoras Goldschmied & Jackson (2012) e Oliveira & Pinazza (2019) referem que é necessário que o adulto reconheça a importância do brincar para o bebé, dado que esta atividade natural da criança traduz-se num meio privilegiado para o desenvolvimento de práticas educativas de qualidade. Se a criança pode aprender através do brincar porque é que no planeamento do quotidiano as atividades dirigidas sobrepõem-se, geralmente, ao brincar livre da criança? As autoras

Gonzalez-Mena & Eyer (2014), Souza, Bento & Portugal (2019) e Costa (2020) referem que o adulto tem dificuldade em conceber o brincar da criança como uma oportunidade de aprendizagem. Ao mesmo tempo este acredita que, perante o brincar, a sua função não é relevante. De acordo com Szoke (2016) e Dehelan, Szredi & Tardos (2021) quando o adulto apenas observa a brincadeira da criança, este afirma que “não está a fazer nada”. A partir desta citação “(...) é possível aprender a brincar, mas brincar não pode ser ensinado (...)” podemos compreender que o adulto tem um papel fundamental na estruturação de espaços e tempos que potenciem o brincar (Pecoits, 2017, p. 176). O facto de a criança brincar sozinha, não significa que o adulto não esteja presente e não possa brincar com a criança quando esta o convida a fazer (Szoke, 2016; Tardos & Szanto, 2021). A seguinte situação revela o prazer que o bebé sente quando pode brincar e o papel que o adulto assume neste momento que é da criança.



A S. encontra-se a explorar o peixe insuflável, executando diferentes ações: observa, toca, abana-o e procura agarrar a superfície do objeto. Durante este momento, a criança balbucia para o peixe.

Enquanto executa a sua exploração a S. encosta a sua cara ao peixe e vê através do objeto. A criança fica admirada e volta a olhar, só que desta vez repara na estagiária que observa a sua ação.

A criança sorri e a estagiária, perante a sua reação, diz “Cu-cu S.” A S. ri-se e olha, novamente, através do objeto. Quando levanta a cabeça esta espera pela reação do adulto que repete as mesmas palavras. Imediatamente, a criança volta a esconder-se; olha pela superfície do peixe e ao ver o adulto dá uma gargalhada.

A S., sorrindo, repete este jogo, várias vezes, com a estagiária até que um novo elemento capta o seu interesse. Neste momento, a criança inicia uma nova exploração com a barbatana do peixe.

O brincar da criança torna-se mais prazeroso quando esta tem a oportunidade de decidir como desenvolve a sua atividade. Como podemos comprovar, através desta situação, o adulto é convidado pela criança a envolver-se na sua brincadeira, porém este não a orienta. Se o fizesse, a brincadeira deixava de ser livre e as ações que a criança realiza poderiam perder-se. Não foi o adulto que disse à criança para espreitar através do objeto e desenvolver o jogo do “cu-cu”, pelo contrário, esta ação nem passaria pela sua cabeça. Tal como refere Mackay (2019) citado por Fochi (2022) «“o processo de

aprendizagem é um processo criativo»” (p. 117). No entanto, a presença do adulto e a sua observação atenta foi que lhe permitiu responder, positivamente, ao convite da criança.

Em conclusão, podemos comprovar, através de todos os exemplos práticos apresentados, que o bebé é um ser competente que pode e deve participar no quotidiano educativo. O seu direito de participação não pode ser reduzido, simplesmente, ao ato de escolher um material, porque a tomada de decisão do bebé vai para além disto. Nos seus processos de descoberta e de resolução de problemas, o bebé tem em consideração um conjunto de fatores: o material, o espaço, o tempo, as ações que executa, a forma como interage e comunica, etc. Contudo, não podemos esquecer que o papel do adulto é um fator determinante para garantir a participação da criança.

1.2. Na sala dos 4 anos

1.2.1. Organização do espaço físico e materiais

A sala enquanto um espaço organizado, geralmente, por áreas de interesse das crianças deve fomentar a sua capacidade de escolher e tomar decisões. O facto de a sala apresentar áreas específicas não significa que as crianças não possam atribuir-lhes outros sentidos (Oliveira-Formosinho, 2013; Ferreira & Tomás, 2018; Reis & Parente, 2019). É importante que o espaço físico e os materiais sejam organizados, porém estar em ordem não significa ser “castrador” da vontade da criança. A seguinte situação retrata a apresentação de uma peça de teatro realizada pelas crianças na qual as diferentes áreas da sala e os materiais assumem um novo significado para o grupo.

Na sala, a criança S. juntamente com as outras crianças decidem criar um teatro de fantoches sobre os três porquinhos. As crianças vão até à área da casinha e escolhem os fantoches e os peluches que vão ser as personagens do teatro “Estes vão ser os três porquinhos, o mickey será o lobo mau”.

Após escolherem os materiais necessários para o teatro, as crianças em frente da área onde realizam, geralmente, os momentos de grande grupo colocam cadeiras para os espectadores que, neste caso são as outras crianças e os adultos da sala que não participam na peça.

Quando chegou a altura de o porquinho da casa de palha fugir para a casa de um dos seus irmãos, o S. e o D. começam a dialogar sobre a casa mais forte.

S: Eles vão para a minha casa de pedra, porque ela não vai cair.

D: A minha também não vai. É de tijolo.

S: A minha também não.

D: Mas o lobo mau vai destruir a janela da tua e na minha não dá para destruir nada.

S: Não vai.

D: Ai, eu vou ficar triste contigo.

Entretanto a peça continuou e o lobo soprou para a casa de pedra. A criança D imediatamente disse:

D: Fugam para a minha casa.

S: Não, mas esta casa é mais segura. A minha casa tem uma chaminé.

D: Mas a minha é mais forte. Foge, foge para aqui.

Já reunidos na casa de um dos porquinhos, o porquinho disse ao lobo “Bufa, bufa”. A criança continuou a contar a história.

D: O lobo não conseguiu e ficou cansado. Subiu pela chaminé, olha tens de ir à volta.

S: Agora queimaste-te na panela ao lume e fugiste até à floresta (área da biblioteca).

O B que era o polícia da história quando o lobo fugiu começou a cantar e foi atrás dele com uma sertã.

B: Quando o patife apanhar, eu vou levar a passear.

No final as crianças agradeceram ao público, fazendo uma vénia e disseram que queriam contar outra história.

Quando o educador dá espaço e, neste caso, também tempo, este pode surpreender-se com as atividades das crianças. Este exemplo demonstra como a organização do espaço-físico e dos materiais potencia as iniciativas da criança. A partir do seguinte comentário de uma criança sobre esta atividade pode-se refletir sobre a importância do papel do adulto enquanto observador atento e facilitador das aprendizagens que contribui para que a criança se sinta reconhecida:

“É muito importante, porque eu fiz um teatro dos 3 porquinhos com fantoches e com os meus amigos. Cada um escolheu a casinha, a personagem e depois contamos a história”

O planeamento de uma peça de teatro e a realização da mesma, para muitos olhares desatentos, pode ser apenas uma brincadeira, mas para a criança revela-se como uma oportunidade para poder participar e se expressar. A criança, nas suas brincadeiras, envolve-se num processo de interação com os outros que lhe permite desenvolver várias competências sociais, tais como, ouvir o outro, tomar decisões e colaborar com os seus pares tendo como intuito um fim comum, neste caso, apresentar uma peça de teatro. É neste tipo de interação que a criança, progressivamente, constrói a sua identidade pessoal e reconhece-se como elemento integrante de um grupo (Silva et al., 2016; Antunes & Tomás, 2021). Reconhecer a importância do brincar, como meio que possibilita a participação efetiva da criança, permite ao educador conhecer os interesses das crianças e as suas diferentes formas de comunicar. Para além disto, é através da observação das brincadeiras das crianças que o educador pode (re)organizar o espaço-sala e introduzir novos materiais que correspondam às necessidades do grupo.

Após este episódio e perante o interesse crescente das crianças em realizar este tipo de atividade, a estagiária colocou na sala um fantocheiro (figura 7) para que as crianças pudessem desenvolver o faz-de-conta, uma atividade natural da infância, que tem sido pouco valorizada pelo educador nas suas práticas educativas (Antunes & Tomás, 2021) (anexo 28- descrição diária, anexo 29- descrição diária, anexo 30- descrição diária).



Figura 7- As crianças a realizarem uma peça de teatro no fantocheiro.

A sala do jardim-de-infância deve ser um espaço que reflita as experiências das crianças que nele interagem, isto é, a presença de determinados materiais na sala, as imagens expostas, a documentação, são aspetos que fazem com que cada sala tenha a sua própria identidade. Estes elementos permitem à criança reconhecer que os espaços são diferentes, porque as pessoas que neles habitam também o são (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011; Malaguzzi citado por Lino, 2013). A situação que se segue retrata a voz de uma criança sobre a imagem que tem da sua sala.

Durante a hora do almoço a criança L pediu ajuda à estagiária. Enquanto almoçava começou a contar o que tinha acontecido nas férias, “Inês, eu fui a uma escola e lá não estava o Miró. Não tinham quadros como nós na sala. Sabes uma coisa? O meu pai já falou ao telefone com o Jackson Pollock”

A partir deste exemplo, é possível compreender que a criança reconhece que a sua sala é um espaço próprio, ou seja, as imagens expostas bem como os seus trabalhos são resultado das experiências que o grupo

vivência naquele contexto (figura 8). É importante referir que os trabalhos desenvolvidos pelas crianças, nomeadamente ao nível das artes não foram perspetivados como meio para decorar e tornar mais bonita a sala, mas tiveram o intuito de potenciar o processo de aprendizagem das crianças. Neste sentido, a criança deve ter a oportunidade de partilhar com o educador o que gostaria de colocar na parede, justificando a sua escolha (Silva et al., 2016; Oliveira, 2018).

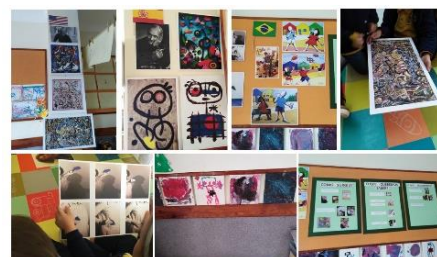


Figura 8- Os quadros dos pintores e das próprias crianças da sala.



Figura 9- “O nosso quadro”: quadro criado em conjunto pelas crianças.

A figura 9 consiste num conjunto de imagens de um quadro criado pelas crianças. Neste processo criativo, a voz de cada criança fez-se ouvir e o seu contributo foi valorizado pelos seus pares. O facto de as crianças terem a liberdade para criar o quadro consoante a sua própria iniciativa e mediante um processo de escuta e negociação entre todos, para o grupo, este trabalho tornou-se muito mais significativo. Neste caso, não importa o resultado, ou seja, se este é esteticamente bonito ou não. Até porque aos olhos

destas crianças o seu quadro é bonito, pois para elas o mais importante foi o momento que tiveram com os seus pares.

“P e S olhem que lindo está o nosso quadro”

“Está lindo, todo colorido”

“Todos ajudamos”

“É a nossa árvore colorida”

“Tem muita cor”

“É o nosso quadro”

“Um quadro com outros meninos, todos da minha sala. Mas eu fiz a maior parte, pois fui o último a sair. O quadro ficou lindo e colorido”

(As vozes das crianças sobre o seu quadro)

A partir desta situação importa salientar que a criança se expressa de diferentes formas e que as suas produções artísticas constituem-se como uma forma de comunicação. Neste sentido, o educador não pode esquecer que a arte é um excelente meio para que as crianças possam dar sentido ao espaço no qual interagem, porque este também é seu e não só do adulto (Bae, 2015; Zubizarreta, 2021). Ferreira & Tomás (2018) referem que o educador deve ter cuidado quando solicita à criança uma produção artística tendo como intuito que esta se torne, apenas, objeto de avaliação ou uma forma de registo pois, por vezes, esta visão faz com que o educador imponha a sua presença para que a criança atinja determinadas expectativas e, conseqüentemente este acaba por limitar a ação da criança no decorrer do processo. É a partir deste quadro que surge o projeto “Somos Aristas”.

Nas paredes da sala, para além das produções das crianças, o educador pode ainda expor formas de registo que possibilitem à criança envolver-se no processo de planeamento dos diferentes momentos do quotidiano educativo seja ao nível das atividades como, também na gestão do grupo (Niza, 2013; Folque, 2018) (anexo 31-registo fotográfico).

Atualmente tem-se assistido a uma limitação da ação das crianças, apenas, ao espaço interior das instituições. O contacto com o exterior, designadamente, o tempo de recreio e ao ar livre tem sido uma realidade que, normalmente, é esquecida pelo educador no planeamento do quotidiano educativo (Ventura & Mestre, 2021; Bernardo & Ramos, 2022). Todavia, o espaço exterior é um local de descobertas, de aprendizagens, de diferentes experiências de interação é, acima de tudo, um mundo de fascínio e de liberdade. As brincadeiras livres que surgem neste espaço vão para além de uma vertente estruturada, ou seja, quando se encontram no exterior o tempo da criança e a sua vontade são os motores que “impulsionam” os seus planos (Mendanha, 2021). Então porque será

que, cada vez mais, existe uma separação acentuada entre o espaço exterior e o interior quando, na realidade, deveria ser uma continuidade?

O espaço exterior é um local onde predominam as brincadeiras das crianças e revela-se como um tempo no qual a criança pode, verdadeiramente, exercer uma participação natural. Será que é o modo como o educador e a escola concebem o brincar da criança que leva a que este espaço seja pouco valorizado? Ou será a organização de uma rotina extremamente estruturada que limita o tempo neste espaço, apenas, a alguns minutos do dia? De acordo com Azevedo (2015), o brincar das crianças é, muitas vezes, perspetivado pelos profissionais de educação como uma forma de desenvolver uma determinada temática, ou seja, não se reconhece a importância do brincar livre por si só. Às vezes o brincar e, principalmente, no espaço exterior é concebido, apenas, como uma forma de recompensar ou penalizar a criança quando, na realidade, este é um direito. O uso limitado deste espaço pelas crianças não pode ser justificado tendo como razões a falta de tempo, as condições climáticas ou um discurso de proteção (Ferreira & Tomás, 2021; Ventura & Mestre, 2021). Neste sentido, torna-se necessário e urgente perspetivar o espaço exterior como um local de aprendizagem para a criança pois, cada vez mais, as cidades reduzem estes espaços em prol da construção de edifícios (Casanova, 2018).

O espaço exterior é um local onde as crianças podem movimentar-se livremente, ou seja, há o desenvolvimento de atividades motoras que consistem na valorização do movimento do corpo que, na maioria das vezes, se encontra limitado dentro da sala. Ações como andar de baloiço, jogar futebol, fazer corridas, trepar, etc., são atividades significativas para as crianças (Silva et al., 2016; Neto, 2020; Ventura & Mestre, 2021). De seguida, é apresentado um diálogo entre duas crianças sobre as atividades que gostam de realizar no recreio. Este momento ocorreu durante a conferência criança-criança, no qual a C. e o D. apresentaram, um ao outro, o seu portefólio.

C: Eu aqui estou a andar de baloiço (a C mostra as fotografias ao D).

D: Estás a andar de baloiço e no escorrega?

C: Não, aqui só é a andar de baloiço.

E: C podes explicar ao D porque é que colocaste no portefólio estas fotografias?

C: Eu gosto muito de andar de baloiço e já consigo andar.

D: C eu aqui estou a trepar e trepar é mais difícil.

E: D trepar é mais difícil que andar de baloiço?

C: Andar de baloiço é difícil, o G não consegue andar muito alto como eu.

D: Mas eu consigo andar de baloiço, eu consigo as duas coisas.

C: Eu ainda não sei trepar.

A partir deste diálogo é possível compreender que as ações que a criança realiza, no espaço exterior, são importantes para si, porque revelam conquistas que cada uma já é

capaz de fazer. Quando a criança tem a oportunidade de experimentar esta constrói um conjunto de conhecimentos sobre os limites do seu próprio corpo e, conseqüentemente, sobre os riscos (Bernardo & Ramos, 2022). Neto (2020) salienta que as crianças têm um grande interesse e prazer na realização deste tipo de atividades, sendo que estas têm impacto a nível físico e social. Na educação pré-escolar, as crianças manifestam grande interesse pelo meio que as rodeia, sendo que estas apresentam um desejo natural de saber e compreender o meio envolvente. O contacto com a natureza e a descoberta dos diferentes elementos (pedras, folhas, insetos, etc.) são atividades, geralmente, muito apreciadas pelas crianças. A curiosidade da criança é um requisito fundamental para que haja aprendizagem (Silva et al., 2016; Gonçalves, 2022).

A criança S, juntamente com a criança M, observa os paus das videiras à procura de insetos. A estagiária perante isto perguntou “O que estão à procura?”, a criança S imediatamente respondeu “Somos exploradores e estamos à procura de saltaricos, aranhas, moscas, bichos do pau e camaleões”. De seguida a criança deslocou-se novamente para junto das árvores e continuou a procurar. No final do recreio, a estagiária perguntou:

E: S quais foram os insetos que encontraste?

S: Encontrei ovos de bicho do pau e uma aranha.

E: Muito bem! E como era a aranha?

S: Era medrosa

E: Porque é que era medrosa?

S: Porque fugia de mim e do M.

O espaço exterior é um local que permite à criança aprender e explorar o meio, através do brincar. Nesta situação, é possível verificar que as crianças demonstram interesse em descobrir o meio que as rodeia e os insetos que nele habitam. Deste modo, o espaço exterior constitui-se como um local privilegiado para promover aprendizagens sobre o ambiente, pois permite que as crianças, progressivamente, compreendam a importância de cada ser vivo para o ecossistema e saibam quais são as ações que tem de executar para preservar o meio (Ventura & Mestre, 2021). A natureza é um ambiente que capta a atenção das crianças, sendo que estas observam cuidadosamente cada elemento (árvore, flor, folha ou inseto). De seguida é apresentada uma breve situação de uma criança que observa uma árvore e as suas conclusões:

No regresso à sala, a criança C, pára e começa a olhar para as árvores. A estagiária dirige-se junto dela e diz “C agora temos de ir”. A criança, imediatamente, diz “Inês, estas árvores são tão grandes e eu sou muito pequenina. Elas também já foram pequenas e agora cresceram, cresceram e cresceram...”

A partir da voz desta criança podemos entender como o contacto com a natureza e a exploração do espaço exterior permite à criança compreender que nem tudo é imediato, que existem coisas que levam o seu tempo como, por exemplo, o crescimento de uma árvore e o seu próprio processo de crescimento. Assim sendo, é necessário que este espaço seja concebido pelo educador como um local privilegiado para proporcionar

às crianças experiências enriquecedoras e desafiantes, valorizando o brincar da criança e a sua participação (Bento & Portugal, 2016; Silva et al., 2016). Se ouvirmos as vozes das crianças podemos perceber que estas procuram no planeamento do seu dia contemplar momentos no espaço exterior. O seguinte excerto consiste num diálogo entre a estagiária e o D. que, ao ver o seu portefólio mencionou que era necessário colocar um registo de uma atividade na “floresta” (espaço exterior).

E: Agora que já vimos o teu portefólio existe algo que queiras melhorar?

D: Quero melhorar uma coisa que não está aqui.

E: E o que não está aqui?

D: Quero ir a uma floresta com todos aqui da escola e com as professoras, a P e contigo.

E: Então o que gostarias de ter no teu portefólio e ainda não está é uma atividade na floresta?

D: Sim, uma atividade.

E: E o que é poderíamos fazer na floresta?

D: Desenhar sobre a floresta, podemos brincar, andar de patins que eu já sei. Há uma floresta aqui no colégio.

A partir da figura 10 e deste excerto é possível compreender que o espaço exterior é, para as crianças, um local de liberdade, de observação, de brincadeira e de interação. Tal como referem Oliveira & Farias (2021) é um ambiente pautado pelas “(...) vivências, experiências, descobertas e a própria participação ativa da criança” (p. 24). Neste sentido, cabe ao educador entender que as aprendizagens não ocorrem, apenas, dentro de quatro paredes e que é possível no planeamento do quotidiano educativo valorizar o espaço exterior, bem como o interesse das crianças por este espaço educativo. Para isso basta que o profissional de educação permita que haja tempo (Rosário & Santos, 2018; Ventura & Mestre, 2021).



Figura 10- Registo das crianças na assembleia sobre “o que querem fazer?”

1.2.2. Organização do tempo

O educador na organização da rotina educativa deve procurar estabelecer um equilíbrio entre as iniciativas das crianças e as atividades propostas por si. A seguinte situação revela-se como um “alerta” que nos permite compreender como a criança percebe a organização do seu dia no jardim-de-infância.

Todas as crianças já estavam na aula de inglês e a C. ficou na sala a brincar na área da casinha. Quando a equipa pedagógica da sala viu, logo acompanhou a criança até à sala do inglês. No caminho até à sala, a estagiária perguntou à criança “C ficaste na sala, porquê?” A criança, imediatamente, respondeu “Não tenho tempo para brincar, é só inglês, ginástica e atividades. Eu queria brincar um bocadinho”.

Atualmente tem-se assistido na educação pré-escolar e, também no contexto de creche, ao desenvolvimento crescente de práticas educativas que orientam as crianças

para a aprendizagem de um determinado conteúdo ou competência, sendo que o tempo dedicado à atividade livre da criança, nomeadamente, o brincar tem sido reduzido. O brincar no quotidiano educativo, muitas vezes, é desenvolvido em determinados momentos da rotina como, por exemplo, nos períodos de transição entre as atividades e no tempo de recreio. A organização do tempo e a forma como o adulto percebe o brincar são fatores que justificam que este tempo da criança surja em segundo plano (Cardona, 1999; Gomes & Madeira, 2017; Ferreira & Tomás, 2021). A partir da voz desta criança é possível compreender que estes momentos não são suficientes e que, o seu dia na escola, é pautado por um tempo onde predomina o papel do adulto. Num estudo realizado por Morales-Murillo et al. (2019) este evidencia que na escola o tempo da criança é organizado, principalmente, em torno de atividades orientadas (80%). Neste contexto surgem as seguintes questões: Quando e como é que a criança pode participar? A sua participação só se restringe a determinados momentos do dia, sendo estes definidos e, por vezes, controlados pelo adulto?

Reconhecendo o brincar como uma atividade espontânea da criança, ou seja, que tem como base a sua iniciativa e que respeita a sua agência, é importante que este direito consagrado na Declaração dos Direitos da Criança (1959) seja respeitado pelo educador. O jardim-de-infância não pode ser encarado como uma etapa que “anula” as crianças e que as transforma, antecipadamente, em alunos. Sabemos que a educação pré-escolar influencia o desenvolvimento da criança ao longo da sua vida, por este motivo cabe ao educador decidir qual é o resultado que pretende obter com a sua prática educativa, dado que ao proporcionar às crianças momentos para brincar este, intencionalmente, promove o seu direito de participação (Bae, 2015; Veiga & Ferreira, 2017; Cunha, 2019). As seguintes situações retratam momentos de brincadeira livre, nos quais as crianças interagem entre si e com o adulto para alcançar um objetivo em comum.



Durante as atividades livres o D. chamou outra criança para ir brincar nas construções. No decorrer da construção o D. ia perguntando a opinião ao G. na montagem das peças “G uso aqui esta peça?” “Uso aqui a peça azul ou vermelha?”.



A criança C estava a construir uma torre com cubos. A estagiária sentou-se à beira da criança e disse “Estou a ver que estás a construir uma torre, mas primeiro constróis os cubos. Na construção dos cubos colocas uma peça deitada, depois encaixas outra de lado...”. A criança, perante esta situação sorriu e disse “Sim é isso, tu não sabes Inês? Então pega em peças e faz como eu”. No final, a criança C olhou para os cubos feitos pela estagiária e disse “Estão muito bem, já sabes fazer blocos. Agora podes ajudar-me a construir a torre”.

Através destes dois exemplos podemos compreender que ao brincar a criança procura envolver o outro seja através da solicitação da sua opinião na construção de uma casa ou explicando como se constrói um bloco. Quando o educador respeita o brincar da criança e reconhece o seu valor este compreende que, através das brincadeiras e das atividades livres, as crianças podem envolver-se em processos de escuta, negociação e colaboração com os outros. Nestes momentos a criança tem a oportunidade de se conhecer, de conhecer o outro, de compreender a importância do seu papel no grupo e colaborar com os outros para atingir um objetivo comum. De acordo com a UNESCO (2019), todas estas aprendizagens e capacidades são condições essenciais para a construção de um “(...) mundo más justo, pacífico, tolerante, integrador, seguro y sostenible” (p. 14). Nesta linha de conceção, é importante e urgente que o educador na organização da rotina da criança contemple momentos para a criança poder brincar, pois num mundo globalizado e interdependente, a educação não pode basear-se, apenas, na aquisição de conhecimentos científicos e na transmissão de conteúdos. É importante que o jardim-de-infância seja um espaço que promova a educação para a cidadania (Ki-moon, 2012 citado por OXFAM, 2016; Ferreira & Tomás, 2018). Desta forma, novos desafios são colocados ao educador de infância que deve proporcionar às crianças experiências e espaços nos quais a criança pode participar, sendo que o brincar é, como podemos ver, uma atividade que possibilita à criança exercer este seu direito e compreender, progressivamente, que os seus conhecimentos e comportamentos são ferramentas poderosas, pois têm impacto (Bae, 2015; Cervantes, Galván & Puga, 2022). Ao nível da organização do tempo, a criança pode, ainda, participar na realização de diferentes tarefas. Ao participar nestes momentos a criança compreende que a sua ação é importante para o bem-estar do grupo e, simultaneamente sente-se reconhecida (anexo 32-descrição diária; anexo 33-descrição diária; anexo 34- descrição diária).

1.2.3. Organização dos grupos

Participar é um processo no qual a criança manifesta a sua vontade e, simultaneamente, aprende que esta não pode sobrepor-se às necessidades e desejos das outras crianças. Mais do que uma posição individual, o envolvimento da criança na organização do grupo exige que esta seja capaz de respeitar o outro enquanto elemento integrante do mesmo grupo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Lopes, Correia & Aguiar, 2016). A criança vive em diferentes contextos, sendo que estes são pautados por regras que lhe permitem saber quais as ações que pode ou não realizar. No jardim-de-

infância é importante que a criança compreenda que existem normas que organizam a vida coletiva (Silva et al., 2016). Todavia a definição das normas deve surgir de um processo de negociação com as crianças, isto é, o grupo tem o direito de estabelecer as regras que, para si, fazem mais sentido. Caso contrário, a sua imposição fará com que as crianças, simplesmente, não as cumpram. De seguida será apresentada uma situação de uma criança que solicita aos seus pares que façam silêncio na sala.

Durante o acolhimento as crianças puderam partilhar com os seus pares as suas novidades. As crianças estavam a falar ao mesmo tempo e a C continuou a contar as novidades. Quando terminou começou a conversar com os seus pares.

C: Os meninos têm de portar-se bem, porque portar mal é feio.

B: Pois é.

A: Mas eu estou a portar bem.

C: Quem portar bem, eu amanhã vou convidar para lanchar em minha casa no salão. Lá tenho fotos e podem ver quando eu era pequenina.

A: Eu vou?

C: Vão os meninos que portam bem, então não podem portar mal. Fazer barulho é mau.

As crianças ficaram muito contentes e disseram que não iam portar-se mal.

Nesta situação podemos observar que a criança C reconhece os deveres que tem de exercer para que haja um ambiente harmonioso na sala e, ao mesmo tempo alerta as outras crianças para a importância de se portarem bem. Através desta conversa entre as crianças é possível compreender que o cumprimento dos seus deveres depende de fatores externos como, por exemplo, uma recompensa. Deste modo, é importante que o educador, nestas situações, explique à criança a importância de respeitar as regras não como meio para obter algo, mas como um comportamento necessário para garantir o bem-estar do grupo.

A escola não deve nem pode ser um ambiente que se baseia numa prática pedagógica assente nos seguintes pressupostos. Em primeiro lugar na valorização da competição entre alunos, isto é, uma criança é bem-sucedida em função das debilidades dos seus pares. Em segundo lugar, o professor é o único que detêm a capacidade para ensinar (Direção Geral da Educação, 2017). Neste sentido, no jardim-de-infância é importante que o educador contribua para a formação da criança enquanto pessoa, ou seja, o processo de aprendizagem deve ser desenvolvido mediante a criação de oportunidades nas quais a criança pode partilhar as suas perspetivas e dialogar sobre as possíveis soluções para um problema comum. Só desta forma é possível construir uma “comunidade” de aprendizagem na qual todos aprendem e todos ajudam a aprender (Kishimoto & Oliveira-Formosinho, 2013; Silva et al., 2016). Afinal a criança manifesta interesse no processo de crescimento e de aprendizagem do outro quando, por exemplo, explica como se faz um “bloco” ou as regras da sala. Nesta perspetiva, o educador deve

procurar criar dinâmicas que promovam a aprendizagem cooperativa, ou seja, momentos nos quais o contributo de cada criança é essencial para a aprendizagem do grupo, desconstruindo a ideia de que um “bom aluno” é aquele que, individualmente, atinge os seus objetivos (Dias & Neves, 2019). De seguida será apresentada uma atividade na qual as crianças cooperaram entre si na confeção de biscoitos de Natal.



Antes de iniciar o processo de confeção dos biscoitos, uma criança, o M, começou por distribuir as formas pelas outras crianças que estavam presentes na mesa. Enquanto distribuía as formas, a criança ia contando. Quando terminou disse “Cada um fica com duas formas para fazer as bolachas”.

Durante este momento, o D perguntou a uma criança “Podes esticar-me um pouquinho de massa?”. A criança disse que sim, enquanto esta esticava a massa a criança D perguntou “Qual destas formas queres para a nossa massa?” No final a criança D disse para a outra “Eu vou colocar as nossas bolachas no tabuleiro, esticas a massa?”.

A aprendizagem cooperativa é uma metodologia que possibilita um processo de interação baseado na partilha, no diálogo, no respeito, na escuta, na negociação entre a criança e os seus pares. Nesta situação, como podemos averiguar, as crianças organizam-se, trabalham em conjunto, partilham material, pedem ajuda e, acima tudo procuram ouvir os seus pares. Assim o educador pode e deve planificar e organizar, momentos, em pequenos grupos e a pares, tendo como intuito que as crianças possam ouvir com atenção as ideias e opiniões dos outros e assim ter “sucesso” (Falco, 2022) (anexo 35-registo fotográfico). É importante referir que, nas suas propostas, as próprias crianças reconhecem a importância do outro e procuram envolver os seus pares (anexo 36-registo contínuo e anexo 37-descrição diária).

1.2.4. Observação, Planificação e Avaliação

A participação da criança, no planeamento, exige que o educador seja capaz de (re)pensar a sua prática pedagógica e que, acima de tudo, valorize as vozes das crianças. Nesta linha de conceção, a rotina diária do jardim-de-infância deve contemplar momentos em grupo nos quais as crianças podem fazer sugestões de atividades, partilhar sua opinião, ouvir os seus pares e contribuir para o desenvolvimento do seu currículo (Hohmann & Weikart, 2003; Silva et al., 2016; Moro, Coutinho & Barbosa, 2017) (anexo 38- registo fotográfico; anexo 39- descrição diária; anexo 40-registo de incidente crítico; anexo 41-registo fotográfico). Os momentos em grande grupo, geralmente desenvolvidos em roda,

são espaços de encontro entre todos (crianças e educador), sendo estes pautados ou, pelo menos, deveriam ser pelo estabelecimento de interações que permitem a cada pessoa ter a oportunidade de ouvir o outro e de expressar a sua opinião. É um tempo de todos e para todos, sendo o educador um parceiro neste processo (Veiga & Ferreira, 2017; Paiva, Araújo & Cruz, 2019). Recordando a organização dos diferentes intervenientes neste tempo de reunião coletiva considera-se pertinente colocar a seguinte questão: Se este é um momento de encontro entre todos e as crianças encontram-se sentadas, em roda, no chão porquê que o adulto, normalmente, se senta numa cadeira e fora da roda? Que interpretação podemos fazer desta postura?

A partir destas questões é possível desenvolver duas perspetivas. Por um lado, o educador, intencionalmente, procura afastar-se para dar espaço e oportunidade às crianças para puderem se expressar e se relacionar umas com as outras. Neste caso, o educador não impõe a sua presença e adota uma postura de observador tendo como finalidade compreender a forma como a criança se envolve neste processo de escuta e de interação (Falco, 2022). Por outro lado, o educador acredita que a sua função é central para a organização deste momento de reunião, assumindo uma postura de quem deve explicar e direcionar este tempo e, por este motivo “eleva-se” (Veiga & Ferreira, 2017; Paiva, Araújo & Cruz, 2019). De seguida é apresentada uma situação prática que ocorreu num momento de reunião grande grupo, evidenciando a postura que o educador pode assumir para que seja possível promover a participação das crianças neste tempo:

As crianças, reunidas em grande grupo, partilham as suas novidades. Durante este momento, a educadora procura que cada criança tenha a oportunidade de contar o que deseja. Entretanto surge, no meio da roda, um “visitante” inesperado e, rapidamente, a atenção das crianças debruçou-se sobre ele. As crianças levantaram-se e aproximaram-se deste ser, observando-o.

As crianças, perante a presença deste visitante, conversam entre si e fazem perguntas, tentando compreender que ser é este “É uma cobra? É uma lagartixa? O que é P?” No dia seguinte a partir deste interesse das crianças, a educadora e a estagiária decidem fazer uma pesquisa sobre este visitante e reúnem as informações necessárias para puderem dar resposta às questões das crianças. Perante as diferentes imagens apresentadas sobre este ser, as crianças colocam diferentes questões:

“O que come?”

“Onde vive?”

“É perigosa?”

“Porque se enrola?”

“Quantas patas tem?”

“Como se chama?”

“Se não é perigosa, porque é que a P a colocou lá fora?”

Depois deste momento, as crianças partilham com os adultos da sala que gostavam de conhecer outros “bichinhos”. Perante isto, a estagiária pergunta a cada criança qual é o bichinho que pretende conhecer “Aranha”, “Caracol”, “Cobra”, “Formiga”, etc.

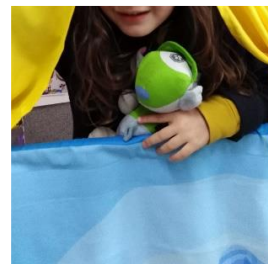


A partir desta situação é possível compreender que os momentos em grande roda não podem ser encarados como um tempo, exclusivo, do educador no qual a sua voz prevalece sobre a voz das crianças. Em contrapartida, este deve procurar dar resposta ao currículo emergente e ser flexível à mudança, pois ouvir a voz da criança implica que o educador esteja disponível para acolher os interesses e as perguntas das crianças. Simultaneamente deve potenciar o diálogo entre as crianças (Moro, Coutinho & Barbosa, 2017; Filipe, Silva & Gomes, 2021). Como podemos verificar as crianças também têm perguntas e desejam encontrar as suas respostas, por este motivo o educador deve valorizar os interesses das crianças, sendo que estes são “(...) o sinal e o sintoma do poder crescente” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 251). A partir desta situação, a equipa pedagógica da sala planificou outras atividades e experiências que permitissem às crianças descobrir os insetos que tinham sugerido, sendo que as próprias crianças também fizeram sugestões de outros insetos que não tinham sido definidos inicialmente e que o grupo podia conhecer (anexo 42-registo fotográfico e anexo 43-descrição diária). A participação das crianças na planificação implica o desenvolvimento de um processo pautado por tomadas de decisão constantes que exigem à criança e também ao adulto partilhar o seu poder. A criança ao planificar a sua intenção sente-se reconhecida, uma vez que tem a oportunidade de expressar a sua opinião e compreende que esta tem impacto na vida do grupo. Deste modo o planeamento permite à criança desenvolver um conjunto de competências a todos os níveis (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Lopes, Correia & Aguiar, 2016; Silva et al., 2016).

A criança ao participar no planeamento do seu roteiro de aprendizagem, através de experiências individuais ou coletivas, deve seguir uma sequência de etapas: planear, fazer e rever. Esta sequência irá permitir à criança “(...) agir com intencionalidade e recriar as suas experiências mais significativas” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 246). A situação que se segue retrata o processo de planeamento individual de uma criança:

A C. quando chegou à sala, depois do almoço dirigiu-se à estagiária e disse “Inês quero trabalhar no meu portefólio, pode ser?” Perante esta questão, a estagiária respondeu “C. claro que sim, sempre que quiseres colocar um registo, um trabalho ou uma fotografia no teu portefólio só tens de chamar a Inês para poder registar”. A criança contente foi brincar, entretanto chamou a estagiária para gravar um vídeo dela a contar uma história com os fantoches “Inês vou contar uma história, grava um vídeo para eu colocar no meu portefólio. É importante”.

Quando a criança terminou de contar a história disse “Inês deixa ver o vídeo. Muito bem, vai para o portefólio”. A estagiária, perante a afirmação da criança, perguntou “Porquê que é importante colocar no teu portefólio?” A criança, imediatamente, disse “Quero colocar no meu portefólio, porque gosto muito de contar histórias com fantoches. Eu contei a história dos três porquinhos para o menino Jesus para ele ficar contente do coração”.



No que concerne à etapa *planear*, esta consiste na elaboração de um plano de ação, sendo que este pode ser apresentado pela criança, através de palavras ou desenhos. Neste momento, a criança desenvolve a sua atividade tendo por base uma intencionalidade, ou seja, antecipadamente a criança sabe o que pretende fazer, como vai fazer e o porquê de o fazer. Nesta situação, em concreto, a intenção da criança é registar no portefólio uma atividade que, para si, é importante. Relativamente à etapa *fazer*, a criança tem a oportunidade de colocar em prática o seu propósito, sendo que neste tempo a criança pode realizar as suas atividades individualmente ou com os seus pares (Hohmann & Weikart, 2003). Nesta etapa é importante realizar a documentação da aprendizagem da criança, sendo elaborada pela própria criança ou pelo adulto. A C., para realizar o registo da sua atividade, solicita a ajuda do adulto, porém é a própria criança que define a forma como pretende realizar esta documentação (através de um vídeo). O vídeo e as fotografias constituem-se como um meio que permite à criança refletir sobre as suas experiências e aprendizagens (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Zubizarreta, 2021). Este registo serve de apoio para a realização da etapa seguinte. Posteriormente, é relevante a criança poder refletir sobre o seu trabalho e partilhá-lo com os seus pares ou com o adulto. A etapa *rever* revela-se como um processo de reflexão no qual as crianças têm a oportunidade de comunicar com o outro, explicando as suas descobertas, as suas intenções e justificando a importância de realizar uma determinada atividade. É uma oportunidade para a criança desenvolver o seu pensamento e estruturar o seu discurso (Hohmann & Weikart, 2003; Folque, 2018).

1.2.5. Projetos e atividades

As crianças têm interesses, dúvidas e questões que se revelam como o ponto de partida para o desenvolvimento de qualquer atividade ou projeto. Se pretendemos que as crianças tenham uma aprendizagem significativa, esta deve respeitar a sua curiosidade. É através da escuta e do diálogo entre as crianças e com os adultos que estas têm oportunidade de encontrar as respostas para as suas perguntas (Moro, Coutinho & Barbosa, 2017; Rosário & Santos, 2018; Gonçalves, 2022). Tendo como ponto de partida a seguinte conversa entre um grupo de crianças, é possível compreender como estas definem hipóteses, elaboram questões e procuram validar o seu conhecimento junto dos seus pares ou dos adultos:

Após o almoço a criança C e mais duas crianças dirigiram-se para a mesa onde estavam os quadros do Miró. Quando viram o quadro do “Sonnens” começaram a dialogar se o boneco que apareceu na sala seria um robot ou uma pessoa.

C: Isto são as riscas e o azul. Estes são os olhos, mas não era um robot. Eu vi uma pele.

G: Era um robot
 C: Não era nada, não viste uma pele? Era uma pessoa.
 G: Não sei.
 A estagiária, observava, atentamente, o grupo de crianças e a C ao vê-la diz:
 C: Inês era uma pessoa, pois vimos uma pele.
 E: Será que o boneco do quadro ganhou vida e transformou-se numa pessoa C?
 C: Sim, nós vimos uma pele. Só pode ser uma pessoa.

Mais do que desenvolver atividades cuja participação da criança se baseia, somente, em responder às questões colocadas pelo adulto ou realizar um produto final, é essencial que o educador esteja disponível para interpretar e valorizar a voz das crianças, pois estas têm dúvidas sobre diversos assuntos. É a partir dos seus interesses que a prática educativa do educador deve ser desenvolvida (Paiva, Araújo & Cruz, 2019; Zubizarreta, 2021). No entanto, se o educador pretende promover a participação das crianças, esta não pode assentar no cumprimento de uma escolha individual que, geralmente, é generalizada ao grupo. Como já foi referido anteriormente, a participação ocorre num processo pautado pela negociação no qual a criança aprende a conciliar as suas necessidades individuais e as coletivas (Bae, 2015; Portugal & Laeveres, 2018; Cervantes, Gálvan & Puga, 2022).

A metodologia de trabalho de projeto é uma prática pedagógica que assenta neste princípio da participação da criança como uma atividade democrática no qual as crianças têm um papel ativo não só no seu processo de aprendizagem como também do grupo. O ponto de partida consiste no interesse das crianças numa determinada temática, dando-lhes a possibilidade de expandirem os seus saberes, ou seja, o educador como parceiro da criança ajuda-a a construir novos conhecimentos (Gonçalves, 2010; Gâmbua, 2011; Folque, 2019; Filipe, Silva & Gomes, 2021). De seguida são apresentadas duas figuras (11 e 12) que consistem no registo das vozes das crianças ao nível do projeto “Somos Artistas”, nomeadamente, “o que já sabemos?”, “o que queremos saber?” e “o que queremos fazer?”

<i>O que é um artista?</i> “Nós somos artistas” “Eu sou artista”	<i>E são artistas de quê?</i> “Sou de pintar” “Eu desenho” “Sou artista de tudo” “De pintura” “Sou pintor”
<i>O que é um pintor?</i> “Um pintor faz pinturas” “Pinta quadros” “Pinta”	<i>O que utiliza um pintor?</i> “Telas” “Tintas” “Pinceis”
<i>Será que podem pintar com outros objetos?</i> “Não” “Sim” “Não sei”	<i>Sabiam que se pode pintar sem pincel. Como se pinta sem pincel?</i> “Com garrafas” “Com talheres” “Com esponja” “Com palhinhas” “Com balões”
<i>Querem pintar sem pincel?</i> “Sim” “Não”	<i>Querem conhecer pintores e novas técnicas de pintar?</i> “Sim, pintar como eles” “Ser pintores” “Queremos ser artistas como o Sebastião”

Figura 11- Registo das crianças sobre "o que já sabemos?"

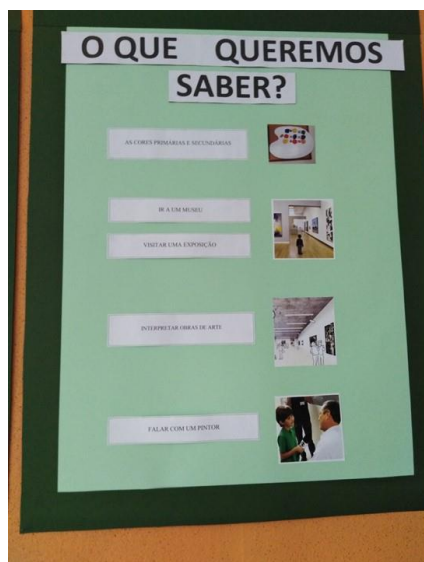


Figura 12- Registo das crianças sobre "O que queremos saber?" e "O que queremos fazer?"

A estudante considera pertinente destacar as atividades desenvolvidas pelas crianças ao nível do trabalho por projeto pois, para além de ter sido um projeto significativo para o grupo e suas famílias, este revelou-se como um desafio para a equipa pedagógica da sala. Uma parte deste projeto foi realizado no período de confinamento durante a pandemia Covid-19. Como promover a participação da criança à distância? Que estratégias o educador pode desenvolver com vista a respeitar este direito? Estas foram questões que estiveram presentes durante a realização da intervenção à distância.

Na educação de infância, a participação da criança e a sua aprendizagem depende do tipo de interações que esta estabelece com os adultos e os seus pares. A comunicação entre todos os intervenientes no processo educativo (crianças, educadores, famílias) é essencial para que seja possível promover uma educação de infância de qualidade. Nesta linha de pensamento, o envolvimento da família é um fator-chave para o desenvolvimento de uma prática educativa que vise a participação (Tomás & Ferreira, 2018; Brito, 2019; Mata et al., 2022). Esta realidade teve uma maior notoriedade durante o confinamento pois, se antes a família estava fisicamente mais distante, esta torna-se um parceiro fulcral para promover o direito de participação das crianças na intervenção à distância. Na ausência da presença física do educador é a família que apoia e facilita as aprendizagens das crianças neste contexto (Pequito, Pinheiro, Silva & Santos, 2020). O educador na sua intervenção, nomeadamente na sugestão de propostas deve ter em consideração a disponibilidade das famílias ao nível do tempo e também dos recursos materiais. Assim, antecipadamente a equipa pedagógica disponibilizava à família um documento sobre as propostas de atividades que iam ser desenvolvidas em cada sessão, para que cada família

pudesse organizar da melhor forma a sua dinâmica familiar e, ao mesmo tempo permitisse à família ter conhecimento sobre o que ia acontecer (anexo 44-documento enviado às famílias antes das intervenções à distância) De seguida, são apresentadas duas breves situações que demonstram como a criança, nas sessões síncronas, envolvia a família nas atividades.

Durante a dinâmica “Arte Chinesa”, a criança M disse à estagiária “Quando está perto a luz, a sombra aumenta Inês”. Depois de a estagiária mostrar a resposta, a criança olhou para a sua mãe e disse “Conseguimos”.

Durante a dinâmica “Os sons que ouço da minha janela” a criança chamou o seu pai e disse-lhe “Pai, olha para os dedos da senhora. Os amarelos são 6 e os azuis são 5, não está bem”. O pai da criança perante isto afirmou “É verdade D, os dedos amarelos são mais”.

Como podemos verificar, através destas duas situações, a família, para a criança, constitui-se como um suporte de apoio, de ajuda e de confiança no desenvolvimento das dinâmicas. A presença de um familiar e o seu envolvimento nestes momentos é, para a criança, sinónimo de bem-estar.

De acordo com Sarmiento & Bento (2020) citados por Pequito, Pinheiro, Silva & Santos (2020) a planificação da intervenção do educador de infância, durante o confinamento, deve ter como base o desenvolvimento de propostas que potenciem a aprendizagem da criança a vários níveis. As propostas de intervenção ao nível do projeto consistiram em quatro aspetos essenciais que respeitassem participação da criança, tais como, a utilização de materiais do dia-a-dia, a valorização das vozes das crianças, através de diferentes formas de comunicação, o respeito pela ação da criança e pelo brincar (anexo 45-registo das intervenções à distância). A interações das crianças com os seus pares e com o próprio educador, durante o confinamento, é um fator que o profissional de educação deve ter em consideração na definição de estratégias pedagógicas que respeitem a criança e o seu contexto (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2020; Pequito, Pinheiro, Silva & Santos, 2020). Neste sentido, o trabalho com o outro e a partilha foram dois elementos sempre presentes nas intervenções à distância, através da realização de um vídeo “sons que ouço da minha janela”; de um pequeno jogo com a família “Vamos organizar o ateliê do pintor”; da elaboração de um guião, em conjunto, para realizar a entrevista a uma pintora ou através da criação de uma história para contar ao grupo. De acordo com Zubizarreta (2021), o desenho, o vídeo e as conversas entre as crianças e os adultos constituem-se como meios que valorizam e potenciam a participação da criança, uma vez que estes assentam na sua perspetiva sobre um determinado assunto ou realidade.



Figura 13- Registo da B. sobre o que via da sua janela e sobre as questões que queria fazer à pintora.

Através dos registos da figura 13, é possível compreender que o desenho, para a criança, é uma forma de expressar os seus conhecimentos e de dar a conhecer, ao outro, a sua visão. Ao mesmo tempo permite à criança poder “ler”, por exemplo, a criança no guião ilustrou as suas questões para que, no momento da entrevista, pudesse orientar o seu pensamento e saber o que devia perguntar à pintora sem que fosse necessário a intervenção do adulto (Belmiro, 2000; Santos, 2013).

Reconhecendo que todas as crianças têm direito de aprender, durante o confinamento, esta foi uma preocupação central da equipa pedagógica. Durante este tempo, a equipa pedagógica recorreu à elaboração de vídeos como estratégia para apoiar o processo de aprendizagem das crianças que não tinham a oportunidade de participar nas sessões síncronas. O vídeo é um excelente recurso que o educador pode utilizar na sua prática educativa e, na intervenção à distância, este permite dar continuidade às aprendizagens das crianças, pois este é planeado tendo em consideração os seus interesses, motivando-as para o desenvolvimento de novos conhecimentos (Roda & Morgado, 2019; Tajra, 2019).

A metodologia de trabalho de projeto é uma prática pedagógica que, partindo do interesse das crianças e valorizando a sua participação, permite desenvolver um conjunto de aprendizagens, articulando todas as áreas de conteúdo (figura 14).

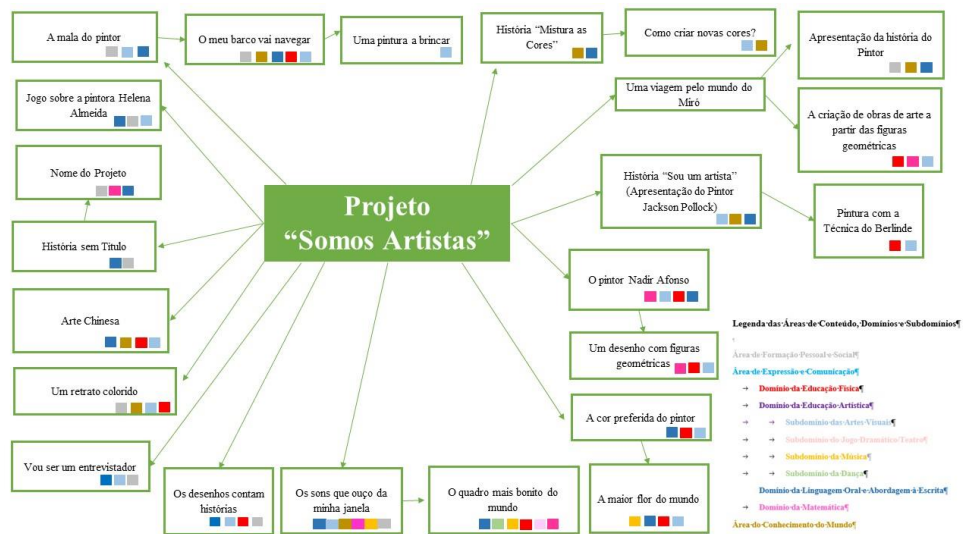


Figura 14- Planificação em rede de todas as atividades desenvolvidas no âmbito do trabalho de projeto.

2. Entrevista à Educadora da sala do berçário

Neste tópico será apresentada a análise dos resultados obtidos na entrevista à Educadora da sala do berçário (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário). Esta análise foi desenvolvida tendo por base os blocos temáticos contemplados na entrevista.

2.1. Conceção de Educador e de Criança

Relativamente à conceção de educador e de criança foram colocadas duas questões na entrevista que permitiram recolher dados sobre a forma como a educadora da sala percebe a sua função no berçário e sobre os modelos curriculares utilizados por esta profissional de educação.

A interação que o adulto estabelece com a criança é um fator determinante para que seja possível promover o seu direito de participação. Na entrevista, a educadora define-se como um “(...) instrumento, uma pessoa que está ali para partilhar atividades com as crianças (...)” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário). Neste sentido, a prática educativa desta profissional de educação encontra-se ao serviço da criança, ou seja, esta reconhece-se como parceiro da criança no seu processo de aprendizagem. De acordo com Fernandes et al. (2022) é através das relações que as crianças estabelecem com os outros e com o próprio espaço que estas podem aprender. Na entrevista a educadora refere que os bebés são “seres absorventes” que aprendem através da observação das ações do adulto, mas também quando têm a oportunidade de explorarem os materiais, por exemplo, “(...) os cestos dos tesouros com os materiais de alumínio, os tachinhos, as colherzinhas e os pratinhos, eles só com o cesto dos tesouros começam a aprender a comer sozinhos, praticamente, só de fazer aquele movimento de meter a colher na boca (...)” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário).

Para a educadora da sala, o facto das crianças puderem manipular os materiais é uma condição essencial para que elas possam compreender os movimentos que têm de executar se pretendem realizar uma determinada ação, ou seja, não é necessário que o adulto direcione a ação da criança para que esta aprenda. Para esta profissional de educação, a aprendizagem do movimento de levar, por exemplo, a colher à boca é algo que ocorre naturalmente, uma vez que a criança teve a oportunidade de o fazer anteriormente. Assim, no momento da refeição a educadora salienta que “(...) o adulto não precisa de estar a segurar na mãozinha deles com a colher, pois eles já fazem aquilo,

espontaneamente, porque estão habituados a fazerem aquele tipo de movimento (...)” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário).

No que concerne ao modelo teórico que sustenta a prática pedagógica da educadora, esta refere que recorre, principalmente, à “(...) metodologia Montessori que é muito direcionada para a criança (...)” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário). De acordo com Davies & Uzodike (2021), um dos princípios que está subjacente à metodologia Montessori é a visão da criança como “mente absorvente”, isto é, considera-se que a criança, desde que nasce, tem uma capacidade inata para adquirir informações sobre o seu meio envolvente e, conseqüentemente, reproduzir essas aprendizagens. Quando a educadora caracteriza o bebé como um “ser absorvente”, esta profissional salienta que o berçário “(...) é uma sala muito enriquecedora, parece que não, mas eles estão a absorver tudo o que tu lhes dizes, o que tu cantas, o que tu fazes (...)” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário). A metodologia Montessori é uma pedagogia que integra as pedagogias participativas, dado que assenta no reconhecimento da criança como um ser único, ativo e capaz. Neste modelo o processo de aprendizagem da criança desenvolve-se a partir das suas próprias experiências, sendo que o adulto é responsável por organizar um ambiente que seja estimulante para a criança poder agir (López & Blanco, 2020; Davies & Uzodike, 2021; Barbosa & Marques, 2022). Na entrevista é possível verificar que a educadora valoriza a ação da criança como meio para adquirir conhecimentos e capacidades, afirmando que “(...) é importante eles treinarem e explorarem o objeto para saberem para que função é (...)” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário). A partir das suas respostas pode-se compreender que, na sala do berçário, o bebé tem um papel ativo no seu processo de aprendizagem, sendo que o adulto é o parceiro da criança que respeita a sua ação e que procura proporcionar atividades que potenciam as suas conquistas. Segundo a educadora “(...) a criança é que faz, tudo o que a criança puder fazer por ela, a criança faz. Por exemplo, uma coisa que nós fazemos muito é estar no chão com as crianças, acho que é fundamental e respeitar e promover atividades que lhes possam vir a ser úteis no futuro (...)” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário).

2.2. Dimensões de participação das crianças

Este bloco temático da entrevista foi definido tendo como intuito compreender a participação da criança na organização do espaço físico e materiais; na organização do tempo e nas interações.

A organização do espaço-sala e os materiais é uma componente basilar para que o direito de participação da criança seja assegurado. O educador tem um papel muito importante enquanto organizador de um espaço que seja estimulante para o bebê, em termos sensoriais e que, simultaneamente, respeite a sua autonomia e individualidade (Batista, 2018; Coutinho & Vieira, 2020; Almeida, 2021; Ferreira et al., 2021). Tendo por base as respostas da educadora é possível compreender que existe uma preocupação ao nível da dimensão do espaço, uma vez que, na sua prática, procura que não haja um excesso de materiais na sala que limite o espaço de ação da criança. A educadora da sala organiza o espaço, respeitando a necessidade da criança em se movimentar “(...) acima de tudo deixo o espaço amplo para eles puderem dar início ao gatinhar” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário). Nos primeiros anos de vida é através da ação do próprio corpo que o bebê adquire conhecimentos, ou seja, na relação que estabelece com os outros, com os espaços e com os materiais (Prado, 2020). A organização do espaço físico e dos materiais deve respeitar o movimento livre da criança, um dos aspetos que a educadora refere é que utiliza a instalação como meio para promover este movimento “(...) tem a instalação que tu deixaste e de x em x tempo vou mudando os materiais para eles explorarem. Agora está com os tecidos, mas já estive com outras coisas (...)” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário).

Ao nível da organização dos materiais, a educadora menciona que estes encontram-se organizados por cestos e que estão ao alcance das crianças “(...) está tudo ao nível deles, por isso eles são autónomos e livres de irem explorar o que eles quiserem (...)” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário). É importante referir que, na entrevista, a educadora explicou como é que os bebês, que ainda só se sentam, têm acesso aos diferentes materiais. A educadora refere que o próprio adulto disponibiliza os materiais à criança “(...) os que não gatinham, claro que eu coloco os objetos à frente deles, ainda não conseguem ir aos cestos (...)” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário). Quando questionada sobre a oportunidade que estas crianças têm de fazer escolhas ao nível dos materiais, a educadora salienta que oferece um cesto diferente todos os dias e que “(...) no cesto encontram-se diferentes brinquedos. Por isso eles pegam nuns ou escolhem outros. No início em setembro eles são muito pequeninos é mais complicado, mas nesta idade eles já fazem escolhas. Realmente os brinquedos de metal é uma coisa que eles adoram (...)” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário).

Quando o educador seleciona um determinado material tem como pressuposto uma intencionalidade. Reconhecendo a importância dos materiais como elementos que

desafiam a construção do pensamento da criança existem um conjunto de critérios que o educador deve ter em atenção (Costa, 2020; Guasselli & Vargas, 2020). A educadora na seleção dos materiais tem em consideração, principalmente, três aspetos: a estética dos materiais, a sua componente sensorial e a segurança. A partir do discurso da educadora é possível compreender que a segurança é o aspeto que, esta profissional, mais privilegia quando seleciona um material, referindo que “(...) todas as atividades que impliquem manuseio é preciso termos cuidado, porque às vezes mesmo que a gente não veja perigo pode acontecer e a segurança é fundamental (...)” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário). A educadora dá exemplos de materiais que podem constituir-se como um risco para o bebé, tais como, “(...) materiais naturais como, por exemplo, as pinhas têm, por vezes, coisinhas lá dentro e é preciso ter cuidado. Os próprios cestos de vime também é preciso ter cuidado para não ter nada que esteja para sair. Os sacos sensoriais também temos de ter (...)” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário). A segurança é a condição básica que permite à criança poder desenvolver, livremente, as suas descobertas (Fochi, 2015a; Guasselli & Vargas, 2020). Na entrevista, a educadora salienta este aspeto e reforça a importância de o adulto adotar uma postura de observação tendo como intuito garantir o bem-estar da criança “(...) mesmo nas atividades de exploração livre nós temos de estar sempre presentes a observar, porque pode acontecer alguma coisa ao nível da segurança e estarmos atentos é fundamental” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário).

A creche, sendo um contexto no qual a criança passa a maior parte do seu dia, deve promover uma rotina diária que respeite, acima de tudo, os interesses, as necessidades e o tempo de cada criança (Argêncio, 2018; Souza, Bento & Portugal, 2019). Através do comentário inicial da educadora é possível averiguar que esta na sua prática valoriza o tempo e a vontade da criança, referindo que o respeito é a base da sua atuação “Respeito pelo tempo da criança. Ao apresentarmos uma proposta de atividade se ela aderir ótimo, se interagir conosco tudo bem, se interagir com os materiais é muito bom, mas se não quiser interagir também não se passa nada, porque é assim a criança tem o ritmo dela, as escolhas dela e temos de respeitar” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário). Para esta profissional de educação, a organização do tempo é uma componente importante no contexto de creche, uma vez que reconhece que é através das rotinas diárias que os bebés percebem como está organizado o seu dia, ou seja, é “(...) através das rotinas que para eles o tempo passa (...)” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário).

Os cuidados são momentos que, dependendo da postura do adulto, podem revelar-se como experiências estimulantes para a criança, permitindo-lhe desenvolver conhecimentos a diferentes níveis (Fochi, 2015b). Através da entrevista é possível verificar que as rotinas, para a educadora da sala, são momentos de aprendizagem que possibilitam à criança, principalmente, o desenvolvimento de aprendizagens a nível linguístico e motor, pois “(...) nas rotinas nós podemos trabalhar imensos objetivos da linguagem, as competências ao nível do esquema corporal. Quando uma auxiliar está a mudar pode mostrar o pé, apontar para os olhinhos, o narizinho (...)” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário). Na entrevista, a educadora da sala reforça refere que todos os adultos da sua sala reconhecem as rotinas como momentos de interação e de aprendizagem

“(...) as rotinas são importantes e as auxiliares também sabem isso (...) estando a equipa toda (...) temos tempo perfeitamente para manter uma qualidade elevada nestes momentos da rotina e dar a importância, significativa, às rotinas que não é só trocar a fralda e venha o próximo. Não! É um momento de aprendizagem e de relacionamento com a criança, com o bebé com a pessoa que está a mudar a fralda, a dar de comer ou o biberão (...)” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário).

Existem determinados aspetos que o adulto deve ter em consideração se pretende que este tempo de interação entre criança e adulto seja prazeroso e estimulante. A educadora refere que os momentos de cuidados, nomeadamente, a alimentação nem sempre são fáceis e que o rácio adulto-criança é um fator importante durante estes momentos que obriga, por vezes, o adulto a “desdobrar-se” para conseguir atender as necessidades de todas as crianças. Esta dificuldade manifestada por esta profissional de educação vem reforçar a conceção de Folque & Vasconcelos (2019) que defendem ser necessário haver uma “(...) diminuição do número de crianças por adulto/a (...)” (p.287).

Embora a educadora saiba que estes momentos podem ser complexos, esta profissional reconhece que é necessário que os adultos tenham “(...) muita paciência, muito empenho e dedicação para não tornarmos essas rotinas rotineiras (...)” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário). Tendo por base as respostas da educadora é possível concluir que os aspetos que tem em consideração na realização destes momentos são o respeito pelo tempo da criança, o estabelecimento de um diálogo com a criança e o gesto do adulto. Para a educadora, esta é a postura que o adulto deve adotar se pretende desenvolver uma prática educativa de qualidade, pois “(...) numa mudança de fralda, num dar o biberão podemos falar com o bebé, podemos acariciá-lo e tudo isso importa, tudo

isso é importante e dá o destaque a um berçário que trabalha bem e um berçário que trabalha menos bem” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário).

De acordo com Araújo & Monteiro (2017) e Falk (2022) os momentos de cuidados são essenciais para o estabelecimento de uma relação positiva e de confiança entre o adulto e a criança. Embora o adulto tenha um papel importante na vida da criança, este não é o seu único parceiro. Neste sentido torna-se importante saber como a educadora caracteriza a interação adulto-criança e criança-criança na sua sala.

Relativamente à interação adulto-criança, a profissional de educação salienta que, no berçário, a relação que o adulto estabelece com a criança é pautada pelo afeto e pelo toque. Deste modo, afirma que “(...) tem que haver uma relação de muito afeto, muito mimo não vou dizer de quase mãe para filho ou de avó para neto, mas tem de ser uma relação muito próxima de muita afetividade, principalmente, muito colo (...)” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário). A forma como a educadora define a interação entre adulto-criança corrobora com as conclusões apresentadas no estudo de Klein & Martins (2017) no qual as educadoras referem que, no berçário, as crianças necessitam, principalmente, de muito carinho. Já ao nível da interação criança-criança, a educadora refere que, no berçário, é muito difícil haver interação entre pares e que esta ocorre, normalmente, quando existe um desfasamento mais acentuado entre idades “a interação criança-criança, na minha sala, é muito difícil porque coitadinhos eles são muito pequeninos. O outro para eles não existe só quando, às vezes, entra uma criança mais pequenina a meio do ano, que tem sido difícil, é que os outros o consideram bebé (...)” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário). A partir desta resposta é possível compreender que a idade das crianças e o seu grau de desenvolvimento é um fator que, para esta profissional de educação, torna difícil existir interação entre as crianças. Esta conceção vai ao encontro do estudo de Almeida (2021) no qual evidencia que, ao nível da participação das crianças na creche, a interação entre pares é, ainda, uma componente ausente nos discursos dos educadores de infância e, por isso mesmo pouco valorizada.

Tendo como base os dados recolhidos neste bloco temático é possível averiguar que a organização do espaço físico da sala, os materiais e as rotinas diárias permitem à criança realizar, livremente, as suas atividades. É de referir, ainda, que a postura do adulto tem como base, principalmente, o respeito pelo ritmo e pela vontade da criança. No entanto, ao nível das interações verifica-se que a conceção do adulto, ainda, encontra-se muito centrada no seu papel e que as relações entre pares são, para a profissional de educação, pouco prováveis de acontecer devido à idade das crianças.

2.3. Participação da criança no planeamento

O quotidiano educativo no contexto de creche deve permitir ao bebé vivenciar experiências estimulantes e significativas, valorizando a ação ativa da criança. Para que isto seja possível, é necessário que o educador desenvolva uma prática educativa contextualizada que respeite os interesses das crianças, as suas iniciativas e necessidades (Carvalho & Fochi, 2017). Quando questionada sobre o modo como contemplava os interesses das crianças na planificação da sua intervenção, a educadora afirmou que integrar os interesses das crianças nem sempre é uma tarefa fácil, nomeadamente, no início do ano. A dificuldade sentida por esta profissional de educação parece estar relacionada, mais uma vez, com a idade das crianças, na medida em que a educadora refere que “como eles são muito pequeninos às vezes é difícil irmos de encontro aos interesses e sabermos quais são os interesses deles (...)” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário).

Através da entrevista é possível compreender que a educadora antes de projetar a sua ação procura, inicialmente, conhecer o grupo para poder ir ao encontro dos seus interesses e necessidades, sendo que esta profissional de educação evidencia que é um processo que demora tempo “(...) primeiro tento conhecer o grupo que é fundamental e não é logo na primeira semana ou na segunda. É no final de um mês ou dois meses e depois tento adaptar as nossas atividades (...) sempre e de acordo com aquilo que eles gostam e que eles necessitam para ultrapassar certas dificuldades que tenham” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário).

As experiências proporcionadas ao bebé devem promover a sua autonomia. A partir das respostas da educadora é possível compreender que, para si, a autonomia encontra-se relacionada com o desenvolvimento motor das crianças, referindo que “no berçário a autonomia começa quando eles começam a gatinhar (...)” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário). A educadora refere que as crianças que já gatinham têm a oportunidade de escolher os materiais que querem explorar e o espaço da sala onde pretendem estar, pois “(...) eles conseguem fazer as escolhas deles e se não quiserem um brinquedo, escolhem outro e se não quiserem estar ali vão a gatinhar para outro lado (...)” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário). A conceção que a educadora da sala tem sobre a autonomia do bebé faz com que esta profissional procure realizar exercícios e atividades que permitam à criança desenvolver-se a nível motor, uma vez que esta salienta que “(...) quando eles se sentam com apoio eu tento fazer exercícios

com a bola de pilates para eles ganharem equilíbrio, tento fazer eles rolares para ganharem tónus muscular (...)” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário). Esta prática da educadora está de acordo com os estudos de Klein & Martins (2017) e Caffari-Viallon (2022) nos quais demonstram que, muitas vezes, existe a intervenção direta do adulto no desenvolvimento dos movimentos das crianças, nomeadamente, ao nível da aquisição das diferentes posturas, através da realização de exercícios e da utilização de equipamentos. A partir das respostas da educadora é possível verificar, ainda, que esta na sua prática procura estimular o bebé a nível motor “(...) estar no chão e incentivá-los a gatinhar, incentivá-los a terem postura, a virá-los de barriga para baixo é uma ajuda para que eles, depois, comecem a gatinhar (...)” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário). De acordo com Oliveira & Pinazza (2019) esta crença do adulto, muitas vezes, leva-o a “manipular” o corpo do bebé tendo como fim ajudá-lo nas suas descobertas. Para a educadora da sala do berçário, a autonomia do bebé está muito associada à sua capacidade para gatinhar, pois afirma que “(...) há crianças que não gatinham e pronto conseguem ser autónomas, mas acho que gatinhar é um passo para eles terem autonomia (...)” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário).

O respeito pela participação das crianças, nomeadamente, pelas suas iniciativas exige que o adulto esteja disponível para acolhê-las e, sempre que possível ampliá-las. O educador potência e envolve-se nas iniciativas das crianças quando, por exemplo, organiza o espaço e os materiais para que seja possível ao bebé desenvolver as suas atividades. A educadora salienta que está sempre disponível para participar nas iniciativas das crianças, dando como exemplo uma situação na qual o adulto apoia a iniciativa dos bebés, através da seleção dos materiais e da sua própria ação “(...) no início, nós não tínhamos aqueles andarilhos (os carrinhos de empurrar) eles faziam isso nas cadeiras então fomos buscar os andarilhos e está sempre a auxiliar por trás para tentar que eles não caiam, não é? E lá vão eles com o andarilho para promover o andar (...)” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário).

Outro exemplo que a educadora refere, ao nível da participação do adulto nas iniciativas das crianças, encontra-se relacionado com o interesse da criança em colocar a colher na boca. Quando questionada se o facto de o bebé ter explorado, antecipadamente, os materiais contribui para que este, no momento refeição, queira executar esse movimento, a profissional de educação destaca o papel do adulto como meio que potencia essa aprendizagem “(...) se nós não lhes tivéssemos dado esses materiais, eles não tinham exercido esse movimento de levar à boca (...) Eles olham para nós e também fazem muito

aquilo que a gente faz, eu acho que isso também é essencial não é estar a dar os objetos e deixar para lá (...)" (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário). A partir desta frase é possível verificar que a aprendizagem da criança, neste caso em concreto, ao nível da funcionalidade dos objetos ocorre, porque o adulto permite que o bebé tenha acesso a este tipo de materiais e por imitação. Na entrevista, a educadora refere que "(...) deixar os objetos e a criança, sozinha, também sem nenhuma supervisão não é ideal (...)" (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário). O discurso da educadora evidencia o que as autoras Goldschmied & Jackson (2012) mencionam que, por vezes, o adulto tem a necessidade de ter um papel ativo junto do bebé e, assim sendo, demonstra à criança como fazer. Para esta profissional, estar presente implica estar envolvida na ação da criança, brincando com ela "(...) nós temos de brincar, também, com as crianças eu dou os cestos dos tesouros, mas também brinco (...)" (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário).

Tendo como intuito compreender a postura que esta educadora desenvolve durante as atividades livres das crianças foi possível averiguar que a educadora destaca o brincar como a sua principal ação "nas atividades livres eu estou com eles no chão a brincar, brincar! Eu acho que cada vez mais se tem perdido essa essência do brincar (...)" (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário). O brincar é uma atividade espontânea da criança e, como tal deve ser executada pela própria, sendo que cabe ao adulto responder aos seus sinais, não impondo a sua presença nem orientando a brincadeira. De acordo com a educadora da sala, durante o brincar as crianças oferecem os objetos ao adultos e "(...) eles procuram-nos ou se estamos com um objeto na mão eles vêm para nos tirar o objeto. É muito a relação do dá e tira ou tira e dá" (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário). Quando o bebé mostra o objeto ao adulto ou desenvolve este jogo de dar e tirar, este procura interagir com o adulto, envolvendo-o nas suas brincadeiras (Post & Hohmann, 2011; Fernandes et al., 2022). Neste contexto, a observação atenta do adulto é o meio que lhe possibilita participar nas iniciativas da criança.

2.4. Papel do educador na promoção da participação das crianças no planeamento

Os bebés são seres com uma voz muito singular e o facto de o adulto nem sempre conseguir entender a sua forma de comunicar pode ser, para alguns profissionais de educação, um entrave ao nível da participação das crianças. Para que seja possível dar voz a estas crianças é imprescindível que o adulto observe e, procure escutá-las (Filho &

Delgado, 2016; Marques, 2021). A educadora refere que é possível dar voz à criança, no berçário, se o adulto for capaz de descentralizar o seu papel, para isso é necessário “estar muito atento não ser um ditador entre aspas, mas estar disponível para a criança, principalmente, é ter disponibilidade e não ser rígido, isto, é assim e tem de ser assim e aquela hora, não! Tem de ser flexível” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário). A resposta da educadora vai ao encontro do estudo de Barbeito (2022) no qual salienta que escutar as vozes das crianças exige que o adulto desenvolva uma postura marcada por dois aspetos essenciais: o respeito pela criança enquanto ser único com ritmos e características próprias e estar disponível. Escutar implica que o educador seja capaz de observar atentamente as manifestações das crianças, uma vez que estas demonstram a sua iniciativa e vontade de diferentes formas. Este deve ter em consideração que cada criança se expressa de maneira diferente e, por isso mesmo todos os momentos da rotina como, afirma a educadora permitem-lhe conhecer os sinais da criança. Na entrevista refere que, na sua sala, os adultos sabem “(...) perfeitamente, quando um bebé quer vir para o nosso colo, ele trepa por nós acima. O choro, com o tempo conseguimos saber que tipo de choro que eles têm se é de fome, de colo ou dor. Toda essa linguagem não verbal é fundamental e nós com o tempo começamos a conhecê-los” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário).

Mais do que escutar as vozes das crianças é necessário que o educador as registe, caso contrário, no decorrer do dia que, muitas vezes, se revela agitado e o tempo escasso os processos de descobertas das crianças e os pequenos detalhes são perdidos. Fochi (2018b) refere que a documentação permite ao educador significar os “(...) espaços vazios, momentos em que, aparentemente, nada acontece, mas que possuem a síntese e a beleza da vida” (p.150). Por sua vez, Pinazza & Fochi (2018) reforçam esta conceção salientando que documentar as vozes das crianças permite dar visibilidade ao processo de aprendizagem da criança e, simultaneamente, contribui para o reconhecimento da qualidade das práticas educativas. A educadora, na sua prática pedagógica, para documentar as vozes das crianças afirma que recorre à elaboração “(...) dos portefólios que, em creche, são fundamentais (...)” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário). O portefólio da criança é um documento constituído por vários registos que evidenciam o processo de aprendizagem e o desenvolvimento da criança em diferentes momentos. Mais do que uma pasta de registos aleatórios, o portefólio da criança é organizado de uma forma contínua e permite compreender o caminho percorrido pela

criança, valorizando a sua voz neste processo (Silva & Craveiro, 2014; Silva & Morais, 2021).

Para além dos portefólios, a educadora refere, ainda, que realiza registos de observação tendo como linhas orientadoras as Experiências-Chave da Abordagem High/Scope, uma vez que esta profissional considera que os domínios contemplados nas Experiências-Chave “(...) nos orienta muito bem para este processo todo de aprendizagem” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário).

Quando o educador de infância realiza o planeamento da sua ação, este é revestido por uma intencionalidade educativa, isto é, tudo o que profissional de educação executa tem de ter um propósito. No berçário, para que seja possível promover a participação da criança é necessário que o educador valorize os conhecimentos, os interesses e as necessidades das crianças. Deste modo, o educador deve ser capaz de desenvolver uma prática educativa que privilegie a relação entre o seu saber e o saber do bebé, reconhecendo que a aprendizagem se torna mais significativa quando esta não é imposta nem se baseia em propostas de atividade generalizadas (Filho & Delgado, 2016; Barbosa & Marques, 2022). Na entrevista, a educadora afirma que conciliar a sua intenção pedagógica com os interesses das crianças não é uma tarefa fácil, porém existe uma preocupação em adaptar as atividades consoante as necessidades da criança. Na sua prática educativa, esta profissional revela que existe uma diferenciação pedagógica, salientando que “(...) posso fazer uma atividade com uma criança e posso não o fazer com outra. Por isso eu não vou fazer uma atividade para todas, depende muito das necessidades que têm naquele momento e o interesse de uma pode não ser o interesse da outra (...)” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário).

2.5. Opinião da profissional de educação sobre o tema do estudo

Tendo como intuito compreender a visão da educadora sobre a participação das crianças no planeamento do quotidiano educativo foram colocadas duas questões.

No que concerne à participação das crianças no planeamento do quotidiano educativo da creche, a educadora afirma que “no berçário é um pouco complicado elas participarem (...)” e que embora os bebés sejam participativos “(...) é difícil com bebés tão pequeninos tentar ouvi-los para fazer o planeamento. O planeamento é feito por mim” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário). O discurso da educadora revela que a idade das crianças e a ausência da linguagem verbal é um fator que impossibilita a participação das crianças no planeamento, dado que esta profissional afirma que “(...) na

sala dos dois anos podemos perguntar onde querem a biblioteca? Onde querem a casinha? Aí já existe uma escuta mais próxima das crianças” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário). Esta conceção é evidenciada por Dinis (2018), que demonstra que o facto do bebé não se expressar oralmente é uma das razões que justifica a limitação da sua participação no contexto de creche.

Quando questionada sobre a forma como promovia a participação das crianças no seu planeamento, a educadora evidencia que integra os interesses das crianças na sua planificação “(...) eles gostam muito de brinquedos com barulho e eu na minha planificação vou privilegiar os brinquedos que permitam fazer barulho, por exemplo, latas de leite para fazerem de tambor porque eles adoram bater faço isso (...)”. Para além disto refere, ainda, que também planifica atividades que, provavelmente, não são tão apreciadas pelas crianças “(...) também vou buscar algumas coisas que eles não gostam tanto que não são atividades tão apetecíveis para eles, mas sei que existem atividades que eles gostam e coloco na minha planificação. Esta é uma pergunta um pouco difícil” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário). Tendo como finalidade compreender como a educadora da sala define a participação do bebé no berçário foi colocada outra questão. Neste contexto, a profissional de educação refere que a “participação da criança é a exploração da criança no espaço com os brinquedos e com os objetos. Para mim, isso é a participação (...)” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário).

A participação da criança no contexto educativo exige que o profissional de educação seja capaz de (re)pensar a sua prática educativa, pois sabe-se que o educador de infância se encontra num processo contínuo de formação, ou seja, a reflexão sobre a sua prática profissional contribui para ampliar os conhecimentos que já possui. Oliveira-Formosinho & Formosinho (2020) salientam que a “(...) natureza do processo de formação profissional pode servir a inovação ou a tradição” (p. 44). Tendo em consideração este princípio, foi colocada uma questão através da qual se pretendia verificar se a educadora da sala sente necessidade de formação no âmbito da participação das crianças no quotidiano educativo da creche. Perante esta questão, a educadora afirma que tem vontade de fazer mais formações, nomeadamente, ao nível do berçário. Contudo, refere que existem determinados fatores que se revelam, muitas vezes, como entraves, tais como, a gestão do tempo, o formato das formações e a pouca oferta de formações cujo foco seja o bebé “(...) tenho o tempo muito reduzido para poder fazer e tudo o que é online para mim não me satisfaz (...) nem sempre é fácil arranjar formação para berçário porque não há muito” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário). Apesar das

dificuldades sentidas pela educadora da sala, esta profissional reconhece a importância da formação e, por iniciativa própria, afirma que vai “(...) pesquisando muito na internet e em sites, muitos, brasileiros porque eu acho que no Brasil a parte sensorial é bastante desenvolvida, mas aqui em Portugal já há um pouco também. Eu tento estar a par do que vai surgindo ao nível da educação, principalmente, do berçário (...)” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário).

A educação dos bebés, no contexto de creche, exige o desenvolvimento de uma pedagogia que valorize a criança enquanto ser ativo e competente, rompendo com a ideia pré-concebida que a idade e as especificidades do bebé são justificações válidas para que o direito de participação da criança não seja respeitado na prática. Todas as crianças, incluindo os bebés, têm o direito a uma educação de qualidade que potencie as suas competências e respeite as suas individualidades. Neste contexto, Folque & Vasconcelos (2019) evidenciam a importância de ter uma educadora de infância no berçário que, em conjunto com as ajudantes de ação educativa, deve promover uma “(...) uma rotina que traga segurança, que seja repousante, mas simultaneamente estimulante para os bebés a partir dos 4 meses de idade, garantindo uma intencionalidade pedagógica” (p.287).

Antes de terminar a entrevista, a estudante procurou colocar uma última questão tendo como finalidade compreender a opinião da educadora sobre a importância de ter uma educadora de infância no berçário. Na opinião desta profissional de educação, o trabalho desenvolvido no berçário não pode basear-se, somente, na realização de trabalhos padronizados, pois a aprendizagem da criança vai muito além das produções artísticas. Assim, afirma que devia estar presente uma educadora nesta sala porque

“(...) a educadora da sala de um ano dá assistência e apoio à sala do berçário, mas não é fácil. Uma educadora já tem catorze na sala de um ano e dar a assistência ao berçário. Geralmente o que é que acontece é fazer os trabalhos para colocarem o dedinho e isto e aquilo e fica-se por aí nos trabalhos temáticos. E o resto? E todas as atividades sensoriais que se pode fazer com as crianças? Por muito boa que uma auxiliar seja e eu tenho boas auxiliares, o educador é essencial (...)” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário).

Nesta linha de pensamento, a educadora salienta, ainda, que “(...) as educadoras podem fazer o trabalho das auxiliares, mas uma auxiliar não pode fazer o trabalho de uma educadora e é fundamental haver uma intencionalidade nas coisas que nós fazemos. Nós somos o parceiro da criança para elas adquirem determinadas competências (...)” (anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do berçário). Há uma intencionalidade pedagógica quando o educador projeta o espaço da sala, escolhe um material em detrimento de outro, define os momentos do dia, organiza o grupo, realiza uma determinada estratégia

educativa, ou seja, tudo é feito por uma razão, sendo esta sustentada nas observações realizadas por este profissional e na concepção que este tem sobre a criança e sobre o seu papel (Coutinho, 2017a).

3. Entrevista às Ajudantes de Ação Educativa no contexto de Creche

Neste tópico será apresentada a análise dos resultados obtidos nas entrevistas realizadas às ajudantes de ação educativa da sala do berçário (anexo 47- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE1] e anexo 48- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE2]). Esta análise foi desenvolvida tendo por base os blocos temáticos contemplados na entrevista. Para que seja possível identificar cada profissional, a estudante recorreu às siglas AAE1 e AAE2.

3.1. Concepção de criança

Neste bloco temático foram colocadas duas questões tendo como finalidade verificar a concepção que as ajudantes de ação educativa têm sobre a imagem de criança e sobre o seu papel na sala do berçário. A partir das suas respostas foi possível compreender que ao nível do processo de aprendizagem do bebé, o adulto ocupa um lugar de destaque. Embora a ajudante de ação educativa AAE1 reconheça que o bebé pode aprender autonomamente, esta profissional refere que o adulto tem um papel importante ao nível da estimulação, ou seja, “(...) ele aprende também da maneira como nós expomos as coisas não é? Ele vai aprendendo, aprende por si, mas também aprende muito com o nosso estímulo. A maneira como nós expomos tanto na maneira de falar como com os objetos (...)” (anexo 47- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE1]). Por sua vez, para a ajudante de ação educativa AAE2 a criança aprende através da imitação e, por isso mesmo o adulto deve ser um modelo para a criança. Esta profissional refere que “(...) ele aprende muito pelo nosso exemplo, eu acho que ele segue muito o que nós fazemos e repete (...) acho que o bebé aprende muito pela repetição. Por isso eu acho que as pessoas que estão com eles, os adultos, devem ter uma boa formação que é para serem uns bons exemplos (...)” (anexo 48- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE2]). Para além disto, a profissional AAE2 ao nível do processo de aprendizagem do bebé refere, ainda, a motivação como um aspeto importante, reforçando que “(...) se eles estão motivados as aprendizagens vão ser muito mais rápidas e com melhor qualidade” (anexo 48- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE2]).

A motivação para aprender é algo intrínseco ao próprio sujeito. De acordo com Filho & Delgado (2016) e Fochi (2022) o bebê possui uma “força do desejo”, sendo que é a sua curiosidade natural que impulsiona os seus processos de descoberta. A partir do discurso da ajudante de ação educativa AAE2 é possível verificar que o bebê se sente motivado quando o adulto demonstra-lhe dá um feedback positivo “(...) quando estão a aprender a andar nós temos que ser positivos (...) uma coisa nova que aprendam, nem que seja algo pequeno, por exemplo colocar-se com os joelhos no chão para começar a gatinhar, mas ainda não faz isso já é uma evolução. Assim, acho que os adultos devem mostrar-lhes que estão muito orgulhosos e fazer uma festa enorme para que o bebê sinta que tem um grande apoio (...)” (anexo 48- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE2]).

Quando questionadas sobre o seu papel na sala do berçário, a ajudante de ação educativa AAE1 refere que é difícil de explicar, no entanto destaca a postura do adulto para com a criança no decorrer do dia “(...) é tudo, tudo. É a forma como tu os mudas, é a maneira como tu os vestes, é a maneira como tu dás de comer, é maneira como estás com eles”. Para esta profissional a forma como o adulto interage com o bebê é um fator que influencia o sentimento de segurança do bebê e a sua confiança no adulto, pois “(...) a maneira como tu exprimes e comunicas com eles também passamos segurança para eles, para as crianças. Eu acho que falo isso um bocadinho por experiência própria” (anexo 47- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE1]). A autora Falk (2021) refere que é importante que o adulto respeite a criança e tenha atenção quando executa as suas ações, dado que o bebê “(...) sente, observa, grava e compreende as coisas (...)” (p.32). Neste sentido, o discurso da ajudante de ação educativa AAE1 evidencia sensibilidade para com a criança, reconhecendo-a como um sujeito que deve ser, acima de tudo, respeitado. Por sua vez, a ajudante de ação educativa AAE2 considera que a sua função é muito importante por ser uma das primeiras pessoas com as quais o bebê contacta fora do seu meio familiar “(...) acho muito importante, porque é aquele começo em que interagem com pessoas que não são da família deles. É um espaço novo com pessoas novas (...)”. Ao mesmo tempo, esta profissional refere que “(...) eles dependiam de mim e eu sentia-me muito importante por isso (...)” (anexo 48- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE2]). A profissional AAE2, nesta relação de dependência do bebê, caracteriza o papel do adulto como aquele que detém o conhecimento necessário para a criança aprender. Assim, esta profissional faz uma analogia entre um livro e o seu papel, afirmando que “(...) Quando estamos a ler um livro

nós estamos à espera de aprender coisas e sinto que sou o livro delas, ou seja, eu sinto que eles comigo têm a aprender como, por exemplo, o sorriso, a parte de quererem explorar tudo (...) eles estão a aprender qualquer coisa comigo (...)” (anexo 48- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE2]). O seu discurso demonstra que a criança, ainda, é vista como um ser dependente da ação do adulto que necessita deste para aprender, não sendo reconhecido como um ser que já possui conhecimentos (Filho & Delgado 2016; Schmitt & Filho, 2017; Pires, 2018).

A partir dos dados recolhidos, neste bloco temático, é possível verificar que o adulto assume um papel de destaque nas interações que estabelece com o bebé e no seu processo de aprendizagem.

3.2. Dimensões de participação das crianças

As questões colocadas, neste bloco temático, foram elaboradas tendo como intuito recolher dados sobre a participação das crianças ao nível da organização do espaço-físico e materiais; do tempo e das interações na sala do berçário. De acordo com as ajudantes de ação educativa, o espaço da sala é amplo e está organizado tendo em consideração o respeito pela necessidade, crescente, do bebé em se movimentar. A profissional AAE1 refere que existe uma preocupação em organizar os materiais para que haja sempre um espaço aberto no qual os movimentos do bebé não sejam limitados, ou seja,

“(...) tentamos deixar o espaço o mais livre possível para eles conseguirem movimentar-se (...) se tu deixas um espaço muito pequenino eles também não têm muito por onde andar. Eles ficam mais parados, porque não têm aquela área necessária (...) a gente tenta ao máximo tirar tudo para ficar o espaço mais livre para eles se movimentarem, para explorar os espaços todos” (anexo 47- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE1]).

Por sua vez, a profissional AAE2 refere que os materiais com maiores dimensões são colocados em determinados locais da sala para apelar ao movimento das crianças “(...) os brinquedos maiores estão na ponta para eles terem aquela coisa de gatinhar ou andar (...)” (anexo 48- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE2]).

Relativamente à organização dos materiais, as duas profissionais referem que estes encontram-se guardados em cestos e ao acesso das crianças. Deste modo, a profissional AAE1 afirma que “(...) antes não era tanto, mas gostamos da tua ideia dos cestos e as prateleiras estão acessíveis a eles. Eles vão e procuram o que mais querem (...)” (anexo 47- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE1]). Simultaneamente, a profissional AAE2 evidencia que “(...) as cestas que tu trouxeste eles

conseguem puxar para baixo e tirar os brinquedos (...)” (anexo 48- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE2]). Ainda, ao nível da organização dos materiais em cestos, a profissional AAE1 refere que é uma mais-valia porque “(...) a vantagem dos cestos é que tu podes seleccionar os materiais e não misturar os brinquedos todos (...)” (anexo 47- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE1]). A organização dos materiais em cestos permite que haja uma categorização dos objetos. No armário, os materiais encontram-se organizados consoante os interesses das crianças e o seu desenvolvimento. De acordo com a profissional AAE2, “(...) nos blocos em baixo e nos outros aos quais a criança já consegue chegar quando está de pé estão os brinquedos que são mais fáceis de pegar e que são mais leves (...) Os que estão em baixo são de mais fácil acesso para aqueles que estão a gatinhar puderem transportar os objetos” (...) (anexo 48- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE2]). A partir deste excerto é possível verificar que o adulto na organização dos materiais tem em consideração determinados critérios, neste caso, o tamanho e o peso dos objetos. No entanto, é importante referir que existem determinados materiais que estão ao acesso das crianças mediante a ação do adulto “(...) o acesso a livros, por enquanto ainda não, mas mais para a frente já colocamos mais. As bonecas que eles já começam a brincar muito bem, pomos essas coisas mais em locais para eles irem procurar mais (...)” (anexo 47- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE1]). Através deste excerto da profissional AAE1 podemos compreender que a idade é o fator que limita o acesso da criança a este tipo de material.

O espaço da sala é um local que vai-se alterando consoante as necessidades e interesses das crianças. A profissional AAE1, na entrevista, refere que “(...) ao nível do espaço há brinquedos que não dão tanto movimento, quando eles começam a movimentar-se mais. Por isso já tens de tirar umas coisas e pôr outras para também não atrapalhar. Dentro disso é ir ao encontro do que eles mais procuram (...)”. Quando questionada sobre como se desenvolvia este processo de mudança, a profissional salienta que “é gradual, mesmo de acordo com as aptidões deles. Uma criança de quase um aninho não é o mesmo que outro bebé de 5 meses. Temos de adaptar as coisas às idades.” (anexo 47- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE1]). Nesta linha de pensamento, ao nível da organização do espaço-físico da sala do berçário e dos materiais existe uma preocupação em proporcionar um espaço que permita à criança exercer a sua própria ação. Para Coutinho & Vieira (2020) é importante que o adulto organize um espaço no qual a sua ação não é determinante para a criança poder desenvolver as suas descobertas.

Tendo como intuito compreender como é que estas profissionais concebiam os momentos de cuidados foram colocadas duas questões, através das quais foi possível recolher dados sobre os aspetos que estas profissionais têm em consideração quando desenvolvem estes momentos. A profissional AAE1 salienta que estes momentos são importantes, destacando a comunicação como a sua principal preocupação quando realiza estes momentos com a criança “(...) Nesta fase são importantíssimos. É um momento de comunicação com a criança (...) a comunicação, para mim é o mais importante (...)” (anexo 47- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE1]). De facto, a comunicação entre a criança e o adulto, no decorrer destes momentos, é essencial uma vez que possibilita ao adulto adequar a sua prática consoante as necessidades e interesses do bebé. Simultaneamente, permite-lhe conhecer a forma como aquele bebé comunica, ou seja, os seus sinais (Hevesi, 2021).

A profissional AAE2 caracteriza estes momentos de cuidados como um tempo de atenção individual com a criança e salienta a importância do papel do adulto

“(...) são momentos de grande aproximação entre o bebé e o adulto. Eles não são autónomos, mas ao brincar eles estão a fazer o que querem e para comer e estarem limpinhos eles não conseguem fazer isso. Eles dependem muito de nós e é nesses momentos que lhes devemos dar mais amor, segurança e carinho parece que não, mas eles tão a confiar muito em nós (...)” (anexo 48- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE2]).

Para esta profissional de educação, os momentos de cuidados possibilitam ao bebé conhecer o adulto e, conseqüentemente estabelecer uma relação de confiança consigo, uma vez que este encontra-se disponível para o escutar

“(...) o facto de não apressarmos, fazermos mimosinhos, pegarmos ao colo e falarmos com eles acabam por conhecerem a nossa voz, a nossa aparência, o nosso toque e o cheiro (...) Muitas vezes estamos a mudar o bebé e ele está a rir para nós. O facto de falar com ele e ele rir-se, demonstra que se sente confiante comigo (...)” (anexo 48- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE2]).

Na abordagem de Emmi Pikler, os cuidados são considerados momentos fulcrais no quotidiano do bebé, sendo que uma troca de fralda ou dar banho é um momento de grande intimidade, exigindo ao adulto a adoção de uma postura de respeito (Fochi, 2018a). Na entrevista, a profissional AAE2 contou a sua primeira experiência quando teve de dar banho a um bebé na instituição

“(...) Nunca tinha dado banho a um bebé e procurei estar completamente aberta. Eu sabia que o bebé ia chorar, porque não me conhecia e estava desconfortável, pois estava sujo. Ninguém gosta de estar assim e muito menos um bebé, eu simplesmente comecei a cantar e a fazer-lhe massagens na cabeça, nas mãos, nas costas levemente

e foi, automático, ele parou de chorar e começou a sorrir (...)” (anexo 48- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE2]).

A partir deste breve relato é possível averiguar que a profissional reconhece o bebê como alguém que também possui sentimentos, necessidades e que, naquele momento, chorar é uma resposta natural tendo em conta a situação na qual se encontra. Nesta situação, a profissional tem em consideração os seus gestos, a forma como toca no corpo do bebê e as suas preferências, uma vez que a profissional refere que “(...) a mãe me tinha dito que ele gostava muito de ouvir as músicas do panda e então isso veio à cabeça o que ajudou bastante a acalmá-lo (...)” (anexo 48- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE2]). No discurso da profissional AAE2 é possível comprovar a importância da comunicação entre a família e o profissional responsável pelo bebê, na medida em que esta possibilita ao adulto desenvolver uma resposta adequada e individualizada tendo como intuito o bem-estar da criança. Para Portugal (2017) a creche é um contexto educativo que acolhe não só a criança, como as suas famílias. A comunicação entre estes dois contextos é fundamental, nomeadamente, quando se trata de bebês e crianças pequenas que se expressam de forma diferente, sendo que as informações da família sobre o bebê são fundamentais, tal como refere a profissional AAE2 “(...) a nossa comunicação com os pais tem de resultar muito bem, porque eu lembrei-me dessa informação que a mãe me tinha contado senão podia cantar outra música qualquer e não teria o mesmo efeito (...)” (anexo 48- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE2]).

A rotina da criança é pautada por várias situações nas quais estabelece diferentes interações. Atualmente ainda existe a conceção de que o bebê, apenas, interage com o adulto e que a interação entre pares, nesta idade, é quase inexistente (Napierala, 2022). Contudo, Coutinho (2017b) refere que o bebê, no decorrer do seu dia, toma decisões ao nível das suas interações, ou seja, este pode envolver o adulto ou não nas suas atividades e, simultaneamente é capaz decidir se pretende ou não interagir com os seus pares.

No que concerne à interação adulto-criança, a profissional AAE1 refere que “(...) nós ali temos de ser adultos, temos responsabilidade pois estamos a cuidar, mas para interagir com eles é desceres a eles e seres criança. Eu acho que é o mais importante. Não podes ter uma postura ali só de cuidados (...)” (anexo 47- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE1]). A partir do discurso desta profissional é possível verificar que, para si, o adulto deve estar disponível para acolher e compreender o “mundo” das crianças, ou seja, este não pode encarar a sua função de um modo inflexível,

pelo contrário, é importante que o adulto esteja aberto para “(...) o que de novo vai acontecendo e, que pela sua imprevisibilidade (...) nos leva a fazer caminho conjunto com a criança” (Barbeito, 2022, p.28). Por sua vez, a profissional AAE2 destaca a interação entre o adulto e a criança durante os momentos de brincadeira, salientando as manifestações do bebê para com o adulto

“(...) eles estão a brincar e dão-nos o brinquedo como se dissessem “agora brinca comigo” (...) Eles esperam uma reação quando olham para nós ou dão-nos um brinquedo, apontam para nós ou esticam a mão é a forma como interagem connosco (...)” (anexo 48- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE2]).

Relativamente à interação criança-criança, a profissional AAE1 afirma, apenas, que “(...) acho que também é muito importante e acho giro (...)” (anexo 47- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE1]). Já a profissional AAE2 salienta que as crianças observam os seus pares, procuram tocar-lhes e oferecem o seu brinquedo ao outro

“(...) muitas vezes eles olham para a sua mão e para a mão do colega e percebem que é igual. Quando eles procuram explorar a cara uns dos outros é muito giro, pois eles estão a descobrir o outro e a si (...) Por vezes eles estão a brincar e dão o brinquedo ao outro e, por sua vez este ri-se como forma de agradecimento. É muito interessante ver” (anexo 48- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE2]).

É através da observação que esta profissional compreende a forma como as crianças interagem entre si que, não recorrendo às palavras, utilizam outras formas para comunicar “(...) Os olhos deles falam muito, as mãos também (...)” (anexo 48- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE2]). Ao nível da interação entre pares, a profissional AAE2 refere que as crianças durante as brincadeiras, por vezes, procuram o adulto em determinadas situações “(...) eles brincam mais entre eles do que connosco, pois eles sentem que nós estamos lá quando o amigo quer o brinquedo e tira-o ou quando cai e precisa de mimo (...)” (anexo 48- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE2]). Quando questionada sobre a postura que adota perante uma situação de conflito, esta profissional afirma que procura observar primeiro antes de intervir

“(...) eu sei que eles conseguem resolver e devemos deixá-las fazer. Às vezes palram um com o outro e o amigo lá fica com o brinquedo, mas depois cada um começa a brincar e passa. Lá está temos de agir no momento certo, não podemos interferir nas experiências que eles têm uns com os outros, ou seja, nas descobertas que estão a fazer (...)” (anexo 48- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE2]).

A partir do discurso desta profissional é possível compreender que esta reconhece que o bebé tem capacidade para resolver os problemas com que se depara durante o brincar e que a intervenção do adulto tem impacto no processo de aprendizagem das crianças, podendo ou não anular as suas ações.

3.3. Participação das crianças no planeamento

O bebé, desde que nasce, manifesta desejo em querer agir sobre o meio no qual se encontra inserido. Este desejo constitui-se como o ponto de partida para o desenvolvimento da autonomia da criança. Assim foi colocada uma questão tendo como intuito compreender em que medida as oportunidades de aprendizagem no berçário promoviam a autonomia da criança.

Para a profissional AAE1, promover a autonomia do bebé é complicado, sendo que esta encontra-se condicionada pelo estado de desenvolvimento da criança, ou seja “No berçário sabes que é mais difícil esse tipo de coisa. Só a partir de abril, depois de abril, maio e junho eles participam, pois já fazem muitas coisas por si (...)”. Na perspetiva desta profissional de educação, a autonomia da criança em executar uma determinada ação deve-se, em parte, ao estímulo do adulto, pois

“(...) tem de ser sempre com a nossa ajuda (...) A situação dos tachos de fazer de conta que estão a comer, eu acho que isso é o fruto do nosso incentivo. Nós estamos ali e vamos fazendo, depois quando chegas ao fim tu já estás a ver eles a terem iniciativa de fazerem, no fundo, o que nós estimulamos a fazer (...)” (anexo 47- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE1]).

A visão desta profissional de educação sobre a autonomia do bebé está de acordo com o estudo de Tardos & Szanto (2021) no qual evidencia que o bebé ainda é visto como “(...) alguém a quem temos de fazer exercitar as suas capacidades (...)” (p.46). Quando questionada sobre se o bebé pode ser autónomo a profissional AAE1 afirma que “pode sim, mas dentro do que é a sua idade. Sim, eu tenho situações naquela fase em que já estão a andar e se eu lhe der a fraldita eles vão pôr no caixote do lixo. Coisinhas simples como tu viste, por exemplo estares a fazer qualquer coisa e eles vão pedir-te. Se lhes pedires alguma coisa eles já fazem” (anexo 47- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE1]). O discurso desta profissional de educação revela a conceção apresentada por Arruda & Nascimento (2019) que evidenciam que na interação adulto-criança a autonomia, por vezes, é percecionada como a capacidade de a criança ajudar o adulto em determinadas tarefas. Para a profissional AAE2, o bebé é autónomo quando está a brincar livremente referindo que “(...) eles sabem que querem aquele brinquedo e

com aquele brinquedo posso fazer isto. E se fizer isto fica assim e colocar nesta posição encaixa direitinho e se for na outra já não encaixa. Eu acho que na parte da brincadeira eles são muito autónomos” (anexo 48- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE2]). De facto, é através do brincar livre que a criança envolve-se, verdadeiramente, nas suas atividades como protagonista das suas ações que são, muitas vezes, impulsionadas pelo seu desejo de querer agir (Tardos & Szanto, 2021). Quando questionada se o bebé só pode ser autónomo quando está a brincar, a profissional AAE2 afirma que não e explica que “(...) O simples reflexo de pegar na colher e levar à boca ou de querer pegar só na colher já revela um sinal de autonomia, ou seja, que ele quer se alimentar (...)” (anexo 48- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE2]).

A autonomia da criança tem como ponto de partida as suas iniciativas. Neste contexto, é importante compreender se o adulto está disponível para participar nas iniciativas das crianças. Assim, a profissional AAE1 afirma que é a sua obrigação e dá como exemplo uma situação na qual o bebé tem interesse num brinquedo do armário, mas não consegue chegar “Ir buscar um brinquedo e não conseguir, por norma tu não tens de lhe dar o brinquedo convém ajudá-lo. Então deves ajudá-lo ao ritmo dele pois, no fundo, isso é incentivá-lo (...) Se procura, a gente incentiva porque até sabemos que ele consegue chegar e ajudamo-lo, mas não vamos logo. Tentamos que ele se esforce e se consegue ir lá buscar, quando não consegue a gente ajuda (...)” (anexo 47- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE1]). Quando questionada se a criança manifesta sinais que necessita da ajuda do adulto, a profissional de educação refere que “(...) olham para nós. Às vezes até podes estar um pouco distraída, mas vês que ele está a olhar ou faz aqueles sons como quem diz “vens aqui ajudar?”. Esses sinais assim.” (anexo 47- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE1]). Por sua vez, a profissional AAE2 afirma que também está disponível e retrata uma situação ao nível do movimento da criança, demonstrando a postura que o adulto pode ter

“o facto de a criança se colocar de pé, apoiado no móvel é uma conquista. Não podemos ir lá obrigá-lo a sentar, mas respeitamos a sua vontade e estarmos ao seu lado caso caía. Nós deixamos estar sozinhos e se acontecer alguma coisa nós estamos à sua beira. Lá está baseia-se muito na confiança e deixamos o bebé à vontade, porque caso contrário eles vão estar retraídos e sempre quietos” (anexo 48- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE2]).

Através desta situação retratada pela profissional AAE2 é possível verificar que o adulto não intervém na ação da criança, pois este reconhece-a como um ser competente e

por isso respeita a sua iniciativa. Esta postura demonstra o que os autores Fochi (2015a) e Arruda & Nascimento (2019) defendem que a presença do adulto é importante para a criança como uma fonte de segurança. As crianças devem ter a oportunidade de brincar livremente. Assim, importa perceber a postura que os profissionais de educação assumem neste tempo que se preconiza da criança. A profissional AEE1, através da sua resposta, demonstra preocupação em respeitar o brincar como uma atividade iniciada pela criança, pois salienta que “Eu deixo-os brincar livremente e brinco com eles, não impor, mas aceitar o que eles querem (...) É não impor nada, é deixá-los eles ir e se precisarem de ajuda a gente ajuda se não precisarem deixamos-los brincar” (anexo 47- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE1]). A profissional AAE2, por sua vez, afirma que desenvolve uma postura de observação e que, durante este momento, procura compreender os comportamentos adotados por algumas crianças

“Eu procuro aquela criança que está mais retraída que não quer brincar nem pegar no objeto e está só a olhar. Como ele não se expressa eu não sei se o bebé está ali porque quer ou se ele não tem iniciativa de brincar. Também pode ser por não conseguir chegar ali e por isso não brinca (...) Há crianças que não tendo os brinquedos tão próximos é necessário que levemos os brinquedos até elas para vermos se eles não querem brincar, se estão maldispostos, ou seja, enquanto eles estão a brincar eu estou muito na observação (...)” (anexo 48- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE2]).

Durante este momento, a profissional recorre à observação tendo como intuito, principalmente, proporcionar o bem-estar da criança, uma vez que esta refere que “Não é por eles estarem a brincar que eu vou descansar, eu tenho de estar atenta e se algum precisar de nós temos de agir rapidamente, pois uma queda mal dada pode causar muitos problemas, principalmente, com bebés” (anexo 48- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE2]). O discurso da profissional AAE2 permite desconstruir a ideia que, atualmente, ainda persiste que assenta no facto de que o adulto que só observa “não está a fazer nada”, ou seja, não é por a criança estar a brincar que o adulto pode “abandonar” a sua função (Tardos & Szanto, 2021).

3.4. Opinião do profissional de educação sobre o tema do estudo

É fundamental compreender as dificuldades e ou constrangimentos que estas duas profissionais de educação têm ao nível da participação das crianças no quotidiano educativo da creche. Para a profissional AAE1 a participação da criança nos diferentes momentos “é algo natural, tanto eu com eles como eles comigo. Eu acho que é assim que tem de ser. Nesta fase, principalmente, de creche (...) eles têm de evoluir por eles e tu

tens de acompanhar só” (anexo 47- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE1]). A profissional AAE2 refere que não sente qualquer dificuldade ao nível da participação das crianças, porém reconhece que, por vezes, o estado da criança pode ser um fator que exige ao adulto a adoção de outra postura “em geral não, só se for um dia em que a criança está chateada ou doente e nesse momento temos de puxar, dar um reforço à criança. Não acontece todos os dias, mas é muito tranquilo” (anexo 48- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE2]: opinião da profissional de educação sobre o tema do estudo).

No que concerne à necessidade de formação no âmbito da participação das crianças no quotidiano da creche, a profissional AAE1 salienta “que eu sinto necessidade não sinto, mas acho que sempre é enriquecedor (...) A gente nunca sabe tudo” (anexo 47- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE1]). Em contrapartida, a profissional AAE2 afirma que “(...) acho que não, porque do berçário vai muito do instinto. Eu acho que depende da nossa vocação, pelo menos, no berçário (...)”. Neste sentido, a profissional explica que

“(...) aqui ocorrem as primeiras descobertas, não é aquela coisa de agora vamos aprender as cores, agora os números... Nas salas maiores já existem outro tipo de responsabilidade nas descobertas que eles estão a fazer. É assim explorar o meio onde estão eles fazem sozinhos, mas a parte das descobertas como, por exemplo, como se faz esta letra no pré-escolar já começam a aprender a escrever o nome, os números e as contas” (anexo 48- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE2]).

O discurso desta profissional de educação revela a conceção que tem sobre o papel do adulto e sobre a finalidade de cada contexto educativo. Para esta profissional, o adulto não precisa de possuir conhecimentos para poder trabalhar no contexto de berçário, uma vez que não exige o ato de ensinar a criança. Para si, uma condição que habilita o profissional a poder exercer a sua função no berçário é, no fundo, gostar de crianças. Esta conceção é evidenciada nos estudos de Filho & Delgado (2016) e Klein & Martins (2017) nos quais referem que a prática pedagógica com bebés e crianças pequenas, muitas vezes, assenta no desenvolvimento de uma prática pautada pela dimensão afetiva e pelo instinto, não sendo perspectivada a necessidade de formação em comparação com os outros níveis de ensino, neste caso, a educação pré-escolar. O discurso da profissional AAE2 também permite verificar que a educação pré-escolar é concebida como um contexto no qual a figura do adulto é, no fundo, mais marcante, pois este é responsável por ensinar. Quando questionada se considerava importante ter uma educadora de infância na sala do berçário, a profissional refere que “Sinceramente não (...) Lá está eu acho que não, porque não tem

assim tanta coisa, as descobertas que eles estão a fazer não tem tanto a ver com folhas com imagens, estás a perceber como as fichas. Uma atividade nos bebés é brincar com determinados materiais não exige trabalho, não é uma sala que precise de ter uma pessoa não sei bem como explicar (...)” (anexo 48- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário [AAE2]). Este excerto demonstra a conceção refutada por Veiga & Ferreira (2017) e Ferreira & Tomás (2018) na qual a educação pré-escolar é vista como um contexto no qual predomina o desenvolvimento de práticas educativas “escolarizantes” tendo por base um currículo. Por outro lado, importa destacar que a aprendizagem do bebé e das crianças pequenas, para esta profissional, não exige um planeamento. No fundo, através do discurso profissional AAE2, pode-se deduzir que à medida que a criança cresce esta vai perdendo o seu espaço de atuar, de ser a protagonista do seu processo de aprendizagem e, em contrapartida o adulto assume um papel mais central. Ao mesmo tempo, a aprendizagem deixa de ser concebida como um processo de descoberta e começa a ser desenvolvida mediante a ação dirigida pelo adulto.

4. Entrevista à Educadora da Sala da Educação Pré-Escolar

Neste tópico será apresentada a análise dos resultados obtidos na entrevista à Educadora da sala (anexo 49- Entrevista à Educadora da Sala dos 4 anos). Esta análise foi desenvolvida tendo por base os blocos temáticos contemplados na entrevista e os registos de observação realizados durante a Prática de Ensino Supervisionada, sendo que estes permitem complementar as respostas fornecidas pela educadora.

4.1. Conceção de Educador e de Criança

Relativamente à conceção de educador e de criança foi colocada uma questão na entrevista que permitiu recolher dados sobre os modelos curriculares utilizados pela educadora da sala. Com a realização da entrevista foi possível compreender que a educadora da sala recorre a diferentes modelos curriculares, ou seja, a sua prática pedagógica é desenvolvida através da complementaridade dos diferentes princípios que pautam cada modelo, uma vez que esta profissional de educação afirma que “(...) costumo utilizar vários modelos pedagógicos, isto é, não sigo somente uma linha orientadora ou um modelo em concreto, mas tento orientar-me através do estudo/reflexão de alguns modelos (...)” (anexo 49- Entrevista à Educadora da sala dos 4 anos). Os modelos curriculares que pautam a prática pedagógica da educadora da sala são “(...) a metodologia de trabalho projeto, Reggio Emilia, Maria Montessori, Movimento da Escola

Moderna, Waldorf (...)” (Anexo 49- Entrevista à Educadora da sala dos 4 anos). De acordo com Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) citados por Pereira (2019) estes modelos “(...) integram a «família de pedagogias participativas», que são pedagogias que rompem com as perspectivas transmissivas e implícitas de pensar e fazer pedagogia (...)” (p. 7). A conceção que a educadora da sala tem sobre a criança é evidenciada através da seleção destes modelos, dado que esta profissional salienta que “(...) todos os modelos possuem prós e contras, mas para mim é fundamental dar voz às crianças, autonomia e espírito crítico” (anexo 49- Entrevista à Educadora da sala dos 4 anos).

4.2. Dimensões de participação das crianças

Este bloco temático da entrevista foi definido tendo como intuito compreender a participação da criança na organização do espaço-sala e materiais e na organização do tempo. Tendo por base as respostas da educadora é possível averiguar que o espaço-sala e os materiais estão organizados de forma que a criança possa desenvolver os seus planos. Neste contexto, a criança tem a oportunidade de escolher a área da sala e os materiais que necessita para concretizar as suas iniciativas. É importante referir que os materiais que a criança dispõe são diversificados (anexo 2- grelha dos materiais de cada área). Ainda ao nível da organização do espaço-sala e dos materiais, as paredes são espaços verticais que “(...) desempenham uma importante função pedagógica (...)”, sendo que a documentação exposta nestes espaços deve resultar de um “(...) trabalho colaborativo entre todos os intervenientes no processo educativo (...)” (Lino, 2013, p. 123). De acordo com a educadora os trabalhos expostos nas paredes da sala são escolhidos por si e pelas crianças. Para além disto, quando os trabalhos são seleccionados pela profissional de educação, esta afirma que tem “(...) em conta os orientados por mim e outras vezes os livres” (anexo 49- Entrevista à Educadora da sala dos 4 anos). Os trabalhos das crianças, segundo a educadora, “nem todos” estão expostos ao nível do campo de visão da criança (anexo 49- Entrevista à Educadora da sala). Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada foi possível observar esta situação, ou seja, alguns trabalhos realizados pelas crianças eram colocados no placard enquanto outros estavam expostos ao nível do seu campo de visão (anexo 50- registo fotográfico).

Relativamente à participação das crianças na organização do tempo, a educadora salienta que a rotina diária contempla momentos nos quais as crianças podem partilhar com o adulto e com os seus pares o que gostavam de fazer. Assim, “Ao longo do dia existem vários momentos nos quais a criança pode partilhar o que gostava de fazer, por

exemplo, no acolhimento, ao final do dia (balanço) e nos momentos de assembleia” (anexo 49- Entrevista à Educadora da sala dos 4 anos). De acordo com Silva & Farenzena (2012) estes momentos de grupo realizados no início e no final de cada dia permitem à criança exercer o seu direito de participação, através do diálogo com o adulto e com os seus pares. Para além disto, a educadora refere ainda que a rotina diária da sala dos 4 anos é constituída por períodos de tempo nos quais a criança pode desenvolver os seus interesses, as suas iniciativas e partilhá-las com o adulto e com os seus pares. Alguns destes momentos foram registados pela estudante, através dos instrumentos de observação e do registo fotográfico (anexo 51- registo contínuo; anexo 52- descrição diária; anexo 53- Registo fotográfico). Tendo como base os dados recolhidos neste bloco temático é possível verificar que o espaço físico da sala, os materiais e as rotinas diárias possibilitam à criança escolher e tomar decisões, ou seja, promovem a sua participação.

4.3. Participação da criança no planeamento

Relativamente à participação da criança no planeamento, a educadora afirma que na elaboração das planificações procura “sempre” contemplar os interesses e as ideias das crianças (anexo 49- Entrevista à Educadora da sala dos 4 anos). Neste sentido, as crianças têm uma voz ativa na tomada de decisões. A negociação das atividades entre a educadora e as crianças é realizada “através de assembleias”. Nestes momentos as crianças partilham as suas ideias; as suas perspetivas sobre as atividades desenvolvidas e propõem atividades que gostariam de realizar (anexo 38- registo fotográfico; anexo 39- descrição diária e anexo 40- registo de incidente crítico). Desta forma, as atividades realizadas na sala dos 4 anos são propostas “(...) algumas pelo adulto e outras pela criança” (anexo 49- Entrevista à Educadora da sala dos 4 anos). Durante a Prática de Ensino Supervisionada foi possível observar a complementaridade entre as atividades propostas pelo adulto (anexo 54- registo fotográfico) e pelo grupo de crianças da sala dos 4 anos (anexo 36- registo contínuo; anexo 37- descrição diária; anexo 41- registo fotográfico).

Ao nível da participação da criança no planeamento sublinha-se, ainda, a importância da postura do adulto perante as iniciativas das crianças. Neste sentido, a educadora refere que “muitas vezes” as crianças envolvem os adultos nas suas brincadeiras e atividades. Para além disto, esta profissional afirmou que “(...) Todas as vezes que a criança demonstra vontade de envolver o adulto, durante as suas atividades livres, procuro participar nas suas iniciativas” (anexo 49- Entrevista à Educadora da sala dos 4 anos). Quando questionada sobre o que costuma fazer durante as atividades livres

das crianças, a educadora da sala mencionou alguns exemplos de atividades que habitualmente realiza durante este tempo como, por exemplo, “Brinco com as crianças, faço registos de observação, trabalho o portefólio, etc.” (anexo 49- Entrevista à Educadora da sala dos 4 anos). A participação da criança no planeamento das atividades transforma o quotidiano do jardim-de-infância num quotidiano marcado pelo protagonismo da criança. Ao mesmo tempo esta transformação exige à criança e ao educador de infância o desenvolvimento de uma planificação que assenta num processo de diálogo e negociação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2018; Oliveira-Formosinho, 2019). Deste modo, tendo em consideração as respostas da educadora e os registos de observação realizados ao longo da Prática de Ensino Supervisionada verifica-se que existe uma dinâmica de interação e de escuta ativa entre “(...) o aprender da criança e o aprender do adulto (...)” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2018, p. 22).

4.4. Papel do educador na promoção da participação da criança no planeamento

O educador de infância para promover a participação das crianças no planeamento deve recorrer a diferentes estratégias e desenvolver uma interação com a criança baseada na cooperação. Com a realização desta entrevista foi possível recolher informação sobre a postura que o educador de infância deve assumir neste processo. Assim para promover a participação das crianças é necessário que o adulto assuma uma postura de escuta ativa da voz das crianças, uma vez que a “(...) documentação da voz da criança (...) É um instrumento central para instituir os direitos da criança à participação” (Oliveira-Formosinho, 2019, p. 3). A educadora, na sua prática pedagógica, tem em consideração a opinião das crianças sobre as atividades desenvolvidas. Esta profissional recorre à assembleia como técnica para registar as vozes das crianças, pois segundo Mrech & Rahme (2009) a assembleia constitui-se como “(...) uma grande roda de conversa (...)” na qual as crianças têm a oportunidade de partilhar a sua opinião sobre tudo o que “(...) deveria ser feito com elas e para elas (...)” (p.300). Neste processo de escuta ativa e de negociação com as crianças, a interação que o adulto estabelece com o grupo de crianças é muito importante. A educadora caracteriza a sua interação com as crianças como um processo pautado por “(...) um grande respeito mútuo e com muito amor” (anexo 49- Entrevista à Educadora da sala dos 4 anos). Ao promover a participação da criança no planeamento é necessário que haja uma prática educativa partilhada por todos (adulto e crianças) (Niza, 2013). Neste contexto, a educadora refere que é “Ouvindo/observando

muito as crianças, seguindo as orientações curriculares, planejando” que consegue conciliar o seu saber pedagógico com o saber da criança (anexo 49- Entrevista à Educadora da sala dos 4 anos).

4.5. Opinião do profissional de Educação sobre o tema do estudo

Para a educadora, a participação da criança no planeamento, é “Muitíssimo importante (...)”, uma vez que para si “(...) a criança deve ter um papel ativo na construção da sua própria aprendizagem” (anexo 49- Entrevista à Educadora da sala dos 4 anos). Em relação à participação das crianças no planeamento do quotidiano educativo, esta profissional afirma que se sente “Muito bem, pois se as crianças se sentem felizes, motivadas eu também” (anexo 49- Entrevista à Educadora da sala dos 4 anos). As práticas educativas do educador de infância, tal como evidencia Niza (2013) têm por base uma “(...) reflexão teórica permanente (...)” (p. 143). A partir deste pressuposto procurou-se verificar se a educadora da sala sentia necessidade de formação no âmbito da participação das crianças no planeamento. Perante esta questão, a profissional de educação apenas afirmou que a “(...) formação nunca é demais, nós estamos sempre a aprender e eu valorizo muito a aprendizagem” (anexo 49- Entrevista à Educadora da sala dos 4 anos). A partir das respostas dadas pela educadora é possível compreender que na sua sala o adulto e a criança são “(...) coatores da aprendizagem (...)” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 31).

Parte IV – Considerações Finais

A participação das crianças no contexto educativo é uma realidade que, na maioria das vezes, apenas está presente nos discursos dos profissionais de educação. A expressão “faz o que eu digo, não faças o que eu faço” pode ser utilizada neste contexto, na medida em que o direito de participação das crianças, por vezes, permanece somente a nível teórico. Mais do que conhecer a teoria torna-se necessário e urgente que os profissionais de educação mobilizem o seu conhecimento na prática e estejam cientes que o caminho para a mudança nem sempre é fácil, mas vale a pena quando se pretende uma educação de infância de qualidade. Todas as crianças, nas diversas sociedades, têm acesso à educação, no entanto isto não significa que esta seja significativa. Segundo Samuelsson & Park (2017) as crianças “(...) do not always experience quality education and do not achieve their full learning capabilities because of this” (p. 275). Assim, a educação de infância não pode ser encarada como uma etapa da vida da criança cujo objetivo é prepará-la para o futuro, negligenciando os seus saberes e obrigando-a a assumir um papel passivo face ao adulto. É importante que sejamos capazes de reconhecer que a criança, desde o seu nascimento, já é um ser capaz e ativo cujas ações influenciam as interações que estabelece com os outros, bem como o contexto no qual está inserida (Falk, 2022). Winnicott (citado por Arruda & Nascimento, 2019) refere que a história de uma criança “(...) não começa aos cinco, nem aos dois, nem aos seis meses, mas ao nascer (...) e cada bebê é desde o começo uma pessoa (...)” (p. 982).

A participação das crianças é um direito e, nas instituições educativas, estas demonstram esta vontade de agir, de tomar decisões, de fazer escolhas, de interagir com os outros em vários momentos ao longo do dia. Recordemos, por exemplo, a situação do G. e do prato de madeira ou a criação da peça de teatro dos “três porquinhos” por parte do grupo de crianças dos quatro anos. É neste sentido que surge o presente relatório de estágio tendo como objetivo geral verificar os níveis de participação das crianças no quotidiano educativo. Ao longo da prática de ensino supervisionada, através da observação e das entrevistas, foi possível compreender que existem determinados aspetos que parecem determinar o nível e tipo de participação das crianças na organização do seu quotidiano educativo. O primeiro aspeto relaciona-se com a idade das crianças, que parece ser um fator que justifica o seu nível de participação. A partir do discurso da educadora da sala do berçário, por exemplo, é possível averiguar que segundo esta profissional de educação a criança tem uma maior participação no planeamento do

quotidiano educativo à medida que se torna “mais crescida”, uma vez que no seu discurso esta profissional utiliza, várias vezes, a expressão “são muito pequeninos” para justificar a dificuldade em promover a participação das crianças nos diferentes momentos do cotidiano educativo.

O segundo aspeto consiste na conceção de planeamento. Na educação de infância o planeamento ainda incide, substancialmente, no ato de planificar atividades. Por exemplo, a educadora da sala do berçário refere que promove a participação das crianças quando planifica atividades consoante os seus interesses. Embora através da entrevista seja possível compreender que esta profissional tem em consideração outros fatores, quando questionada diretamente sobre a participação das crianças no planeamento do cotidiano educativo, a educadora destaca as atividades. Neste trabalho quando se menciona o conceito de planeamento, referimo-nos à conceção defendida por Fochi (2015a), Fochi (2015b), Carvalho & Fochi (2017) e Prado (2020) que evidenciam que planear é pensar em todas as dimensões que caracterizam o cotidiano educativo e não só em propostas de atividades. Afinal, em todos os momentos, as crianças podem participar, ou seja, desde a organização do espaço físico da sala até ao processo de avaliação das suas aprendizagens. Planear o cotidiano educativo é uma experiência que todas as crianças deveriam ter e que pode ser iniciada, desde o berçário.

No jardim-de-infância os diferentes momentos do processo de planeamento promovem na criança a capacidade de compreender que existem opiniões diferentes das dela e que a sua atuação é importante para a aprendizagem do grupo. Por sua vez, no berçário cabe ao adulto realizar o planeamento, porém quando este projeta a sua intervenção deve reconhecer que a criança é ativa em todos os momentos. Um ambiente educativo que respeite a participação da criança é um contexto que lhe permite compreender, progressivamente, que as suas ações têm impacto no outro, desenvolver sentimentos de confiança e exercer a sua autonomia. Participar é um processo que deve ser transversal, ou seja, não deve ser limitado a determinadas situações do dia, muitas vezes, programadas e dirigidas pelo educador. Na entrevista da educadora da sala dos quatro anos, por exemplo, os momentos de negociação e de partilha das crianças sobre o que gostavam de fazer ocorrem no momento do acolhimento e nas assembleias. E no restante tempo, este direito é assegurado? Ao longo da sua intervenção, a estudante pôde verificar que existem determinadas situações que, nem sempre, asseguram este direito da criança. Recordemos, por exemplo, a voz daquela criança de 4 anos quando refere que não tem tempo para brincar devido à carga excessiva de atividades. Neste contexto, em

que parece haver um predomínio de situações estruturadas pelo adulto, a criança será que tem a oportunidade de mudar o rumo das mesmas? A resposta da educadora da sala dos quatro anos a esta questão foi “se for necessário, porque não?” Embora a profissional pareça estar disponível para a mudança, as palavras “se for necessário” remetem para a visão de que o adulto é aquele que determina essa vontade da criança, isto é, se o adulto considerar relevante então a criança tem, no fundo, “autorização” para executar esta alteração.

Por fim, o terceiro aspeto está relacionado com o tipo de interação que o adulto estabelece com a criança. Com o desenvolvimento deste relatório é possível verificar que, tanto no contexto de creche como na educação pré-escolar, o contexto social no qual a criança está inserida é determinante para que haja a sua participação, nomeadamente o tipo de interação que o adulto estabelece com ela. Neste contexto, o educador de infância tem de reconhecer que o seu papel é determinante para que o direito de participação da criança seja assegurado. A participação da criança desenvolve-se num processo de interação constante pautado pela partilha de poderes, sendo que é neste processo que as crianças iniciam os primeiros passos na sua construção enquanto cidadãos ativos e confiantes que, não tendo medo de agir, procuram “(...) to explore, ask questions, and talk about phenomena and connections in the world around them and thus challenge and stimulate their interest” (Larsson & Samuelsson, 2019, p. 400).

Nos dois contextos de intervenção, através das entrevistas e da observação, é possível compreender que as educadoras de infância, bem como as ajudantes de ação educativa reconhecem que a criança é um ser único, ativo e que possui diferentes formas de expressar a sua voz. No geral, as práticas educativas destas profissionais de educação, privilegiam a participação das crianças e têm em consideração o respeito pelos interesses do grupo.

Para que fosse possível realizar este processo de investigação-ação, a estudante realizou um caminho pautado, principalmente, por uma prática experimental. Assim, a sua intervenção teve como base um conjunto de ações como observar, escutar e compreender e, ao mesmo tempo questionar, documentar e significar. A observação, a escuta e a compreensão das vozes das crianças exigiu à estudante, tal como referem os autores Luís, Andrade & Santos (2015), adotar uma postura de disponibilidade, procurando estar atenta às iniciativas das crianças. É através da observação que é possível compreender a execução dos planos de trabalho das crianças, ou seja, recolher informações sobre as áreas de interesse que estavam a ser utilizadas, o tipo de brincadeiras

realizadas pelas crianças, as interações entre elas e a necessidade do apoio do adulto. Contudo, a informação recolhida não ficou, somente, registada num caderno, foi necessário refletir sobre as situações observadas e documentá-las tendo como intuito perceber qual a prática educativa mais adequada.

Mesmo que o decurso do quotidiano educativo siga um caminho diferente, é importante que o educador seja capaz de “materializar” as vozes das crianças através da documentação. Todas as situações práticas apresentadas neste trabalho, evidenciando o que as crianças são capazes de fazer só são visíveis porque a estudante está consciente que é importante “(...) descrever, compreender, interpretar e atribuir sentidos ao quotidiano pedagógico e à aprendizagem” (Luís, Andrade & Santos, 2015, p. 528). Freire (citado por Ponzio & Pacheco, 2018) alerta para a urgência do adulto não deixar “(...) morrer a voz das meninas e dos meninos que estão a crescer” (p.7). Assim, não basta ouvir as vozes das crianças em certos momentos, é necessário ter em consideração que estas se fazem ouvir ao longo do dia. Por isso mesmo, a estudante procurou, sempre, contemplar a voz das crianças, mediante o recurso a diferentes instrumentos: desenhos, fotografias, vídeos, registos de observação e registos de atividades.

O processo de investigação não é um percurso linear e, ao longo da sua intervenção, houve algumas limitações que fizeram com que tivesse de direcionar a sua prática sem perder de vista o seu objetivo. Assim, a principal limitação foi a obrigatoriedade do confinamento social devido à pandemia Covid-19 que exigiu o desenvolvimento de uma intervenção à distância, não sendo possível realizar um trabalho mais efetivo no contexto da educação pré-escolar. Perante a situação que todos estavam a viver, foi necessário redefinir prioridades, procurando perceber que estratégias poderiam ser utilizadas para poder dar continuidade ao trabalho de investigação sem descuidar, principalmente, as necessidades e interesses das crianças. A elaboração do presente relatório foi sofrendo diferentes mudanças, ao longo de todo o processo, também devido a fatores condicionantes a nível pessoal. Contudo, a estudante considera que este tempo permitiu aprimorar o seu olhar sobre determinados aspetos vivenciados na sua prática educativa.

Em suma, os níveis de participação das crianças no quotidiano educativo é uma prática que está associada à conceção que o adulto tem sobre o seu papel e sobre a imagem da criança. Nos dois contextos de intervenção, embora as crianças participem, existem determinados aspetos que, ainda, necessitam de ser refletidos por parte dos profissionais de educação. No entanto, importa salientar novamente que a participação da criança no

planeamento do seu quotidiano educativo é um processo no qual tanto a criança como o adulto estão a aprender, sendo que este exige uma mudança. Romper com as práticas educativas vigentes e às quais o educador está, muitas vezes, “acostumado” é um processo difícil, mas como podemos verificar neste trabalho é possível, desde que as práticas sejam contextualizadas. Assim sendo, os educadores têm um papel essencial no desenvolvimento da participação das crianças, sendo que estes “(...) hoje em dia, são chamados a acompanhar o ritmo de desenvolvimento acelerado das suas áreas de conhecimento, a dominar as novas tecnologias, a promover a criatividade dos alunos e a abraçar as suas diversidades através de pedagogias diferenciadas” (Schleicher citado por Lourenço, 2018, p.11). Não basta defender o direito de participação da criança, é necessário reconhecê-la como agente de mudança, sendo que a creche e o jardim de infância são contextos educativos que permitem desenvolver uma “(...) preparação permanente para a vida, em que a aquisição de competências operativas e emocionais para analisar a realidade e pensar criticamente” revelam-se como pedras basilares na construção das crianças enquanto cidadãos globais (Simões & Tomaz, 2018, p. 32).

Referências Bibliográficas

- Agostinho, K. (2015). A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões. *Da Investigação às Práticas*, 6(1), pp. 69-86.
- Agostinho, K. A. (2013). O Direito à Participação das Crianças na Educação Infantil. *Revista Educativa*, 16(2), pp. 229-244.
- Agostinho, K. A. (2014). A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *Revista Perspectiva*, 32(3), pp. 1127-1143.
- Agostinho, K.A., Demétrio, R.V.V. & Bodenmüller, S. (2015). Participação infantil: a busca por uma relação democrática entre crianças e adultos. *Revista Zero-a-seis*, 17(32), pp. 224-239. https://www.researchgate.net/publication/286523560_Participacao_infantil_a_busca_por_uma_relacao_democratica_entre_crianças_e_adultos
- Almeida, M. B. (2021). A Creche como locus de cidadania. As concepções de educadoras do MEM sobre a participação das crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 124, pp. 187-193.
- Almeida, T. & Tomás, C. (2018). *Crianças, creche e formação*. In. C. Tomás, T. Almeida & D. Lino, D. (coord.). *Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia*. CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, pp. 5-12. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/11675>
- Araújo, S. & Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A transformação do ambiente físico em contexto de creche: Um estudo de caso praxiológico*. In. J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo. (orgs.). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Araújo, S. B. & Monteiro, T. (2017). Pedagogias Explícitas em Creche: Relato de uma investigação-ação em contexto português. *Revista Humanidades & Educação*, 6(15), pp.66-77. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/296>
- Araújo, S. B. (2013). *Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa*. In. J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (orgs.). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2017). *Para uma visão triangulada dos direitos em creche: análise com base no manifesto epistolar de Malaguzzi*. In. R.S. Carvalho & P.S. Fochi (Orgs.). *Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pp. 131-144. <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/pedagogia-do-cotidiano-na-e-da-educacao-infantil.pdf>
- Araújo, S. B. (2018). *A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche*. In. J. Oliveira-Formosinho, & S.B. Araújo (Orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Argêncio, S.M.C.L. (2018). “Valorizamos e ouvimos as crianças pequenas?”. *Representações sociais de educadoras de infância e auxiliares de uma creche*. In. C. Tomás, T. Almeida & D. Lino, D. (coord.). *Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia*. CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, pp. 469-529. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/11675>
- Arruda, G.R.S. & Nascimento, A.M. (2019). Quem são os bebês? Perspectivas e possibilidades para a construção de um conceito. *Educação em Foco*, 24(3), pp. 981-1017. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/29156>

- Azevedo, O. (2015). O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância. *Da Investigação às práticas*, 6 (1), pp. 132-156. <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/89>
- Bae, B. (2015). O direito das crianças a participar – desafios nas interações do quotidiano. *Da Investigação às práticas*, 6(1), pp. 7-30. <https://scielo.pt/pdf/inp/v6n1/v6n1a02.pdf>
- Barbeito, L. (2022). A escuta da Infância na creche – Que caminhos descubro na escuta? *Cadernos de Educação de Infância*, nº 125, pp. 28-39.
- Barbosa, F.F. & Marques, A.C.T.L. (2022). O currículo do berçário: rompendo com a educação transmissiva e buscando aproximação com as pedagogias participativas. *Educação em Revista*, 23(1), pp.79-98. <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/13070>
- Barbosa, M.C.S. & Quadros, V.S.R. (2017). *As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular*. In. R.S. Carvalho & P.S. Fochi (Orgs.). *Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pp. 45-70. <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/pedagogia-do-cotidiano-na-e-da-educacao-infantil.pdf>
- Bassedas, E., Huguet, T. & Solé, I. (2009). *Aprender e ensinar na Educação Infantil*. Artmed.
- Batista, D.F.B. (2018). *(Des)construindo práticas ativas em creche*. In. C. Tomás, T. Almeida & D. Lino, D. (coord.). *Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia*. CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, pp. 191-247. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/11675>
- Belmiro, A. C. (2000). A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 72, pp. 11-31. <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4191.pdf>
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, pp. 85-104. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a04.pdf>
- Bernardo, J. & Ramos, R. (2022). (Re)pensar práticas em educação de infância: o olhar de duas educadoras num jardim de infância na Noruega. *Cadernos de Educação*, 127, pp.21-28.
- Brito, A.T. (2019). *O que realmente importa numa Educação de Infância de qualidade?*. EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo, pp. 32-35. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/26998/1/Edutalks%20EI%202019.pdf>
- Caffari-Viallon, R. (2022). *A liberdade motora pedra angular da Abordagem Pikleriana*. In E. Pikler & A. Tardos. *Crescer Autónomo*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Cahill, H. & Dadvand, B. (2018). Re-conceptualising youth participation: a framework to inform action. *Children and Youth Services Review*, pp. 243-253. https://www.researchgate.net/publication/328704370_Re-conceptualising_youth_participation_A_framework_to_inform_action
- Canavieira, F. O. & Barbosa, M. C.S. (2017). Participação infantil e debate democrático: aproximações pelo campo da Educação Infantil. *Revista Zero-a-Seis*, 19(36), pp. 361-378. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p361/35624>
- Cardona, M. J. (1999). O Espaço e o tempo no Jardim de Infância. *Pro-Posições*, 10(1), pp. 132-138. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644105/11543>
- Cardona, M. J. (2017). Planear e avaliar na educação pré-escolar: a realidade portuguesa nas últimas décadas. *Revista Linhas*, 18(38), pp. 143-159. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017143/pdf>

- Cardoso, S. (2018). *Género e a autonomia das crianças em creche. Concepções de educadoras de infância*. In: C. Tomás, T. Almeida & D. Lino (coord.). *Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia*. CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, pp. 440-468. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/11675>
- Carvalho, R.S. & Fochi, P.S. (2017). A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. *Em Aberto*, 30(100), pp. 15-19. https://www.researchgate.net/publication/322513118_A_pedagogia_do_cotidiano_na_e_da_educacao_infantil
- Casanova, A. (2018). Escolas da floresta: o modelo de educação infantil ao ar livre na Europa e Espanha. *Sarmiento*, 22, pp. 51-67. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/23504/SAR_2018_22_art_4.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Castro, H. C. (2016). Novas Conquistas...Direitos que faltam...A participação das crianças na construção social. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 7(1/2), pp. 245-262. <http://revistas.lis.ulsiada.pt/index.php/rpca/article/view/2412>
- Cervantes, A.O. (2022). *Cómo promover la participación en la escuela*. In: A. Cervantes (coord.). *Participación de niñas, niños y adolescentes: Nuevas conceptualizaciones y estrategias para su promoción en el contexto escolar*. Ediciones Comunicación Científica S.A, pp. 119-157. <https://comunicacion-cientifica.com/wp-content/uploads/2022/06/CC-35.-Participacion-de-ninas-INTERIORES.pdf>
- Cervantes, A.O., Galván, L.M.P. & Puga, J.C. (2022). *Fundamentos teóricos de la participación en la escuela como elemento clave para una educación democrática*. In: A. Cervantes (coord.). *Participación de niñas, niños y adolescentes: Nuevas conceptualizaciones y estrategias para su promoción en el contexto escolar*. Ediciones Comunicación Científica S.A, pp. 13- 31. <https://comunicacion-cientifica.com/wp-content/uploads/2022/06/CC-35.-Participacion-de-ninas-INTERIORES.pdf>
- Civarolo, M.M. (2020). De Malaguzzi y Reggio Emilia no se vuelve siendo el mismo. *Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 9(2), pp. 49-55. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/7639>
- Clark, J. (2004). Participatory research with children and young people: philosophy, possibilities and perils. *Action Research Expeditions*, 4, pp. 1-18. <https://eprints.ncl.ac.uk/16700>
- Cortesão, I. & Jesus, P. (2022). À-participação ou participação das crianças? Experiências de inovação educacional vistas pelas próprias. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 23, pp. 1-34. <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/10729>
- Costa, L. O. (2020). *Educação, cuidado e desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos*. Editora Senac.
- Coutinho, A. S. & Vieira, D.M. (2020). Uma perspectiva para acompanhar o processo dos bebês de conquista da autonomia na Creche. *Revista Artes de Educar*, 6(2), pp. 602-626. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/46715/33720>
- Coutinho, A. S. (2017a). A Experiência de ser bebê na Creche: O ator social e a constituição da docência. *Revista Humanidades & Inovação*, 4(1), pp. 37-45. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/294>

- Coutinho, A. S. (2017b). *Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência*. In R.S. Carvalho & P.S. Fochi (Orgs.). *Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pp. 105-114. <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/pedagogia-do-cotidiano-na-e-da-educacao-infantil.pdf>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), pp. 455-479.
- Craveiro, C. & Silva, B. (2016). *A Consideração pela Opinião da criança em contextos e quotidianos de Educação de Infância*. Atas II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância- investigação, formação docente e culturas de Infância. Whitbooks.
- Cunha, M., Tomás, C. & Fonseca, C. (2015). “Amizade é...felicidade! (Freng, 5 anos)”. *As relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. In. C. Pires, D. Lino, I. Madureira, M. Rodrigues & M. Falcão (orgs). *Atas do III Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*. Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, pp. 123-132. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/11982/1/3oeme_atas.pdf
- Cunha, P. (2019). “Se puderes olhar, vê. Se puderes ver, repara”. In. *Educação de infância: o que temos e o que queremos?* EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo, pp. 25-26. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/26998/1/Edutalks%20EI%202019.pdf>
- Daly, L. & Beloglovsky, M. (2021). *Peças soltas- Inspirando o brincar das crianças*. APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Davies, S. & Uzodike, J. (2021). *O bebé Montessori – os primeiros 12 meses. Cuide do seu bebé com amor, respeito e compreensão*. Editorial Presença
- Dehelan, E., Szredi, L. & Tardos, A. (2021). *Formação de hábitos nas crianças pela atitude dos educadores*. In J. Falk (orgs.). *Educar os três primeiros anos: A experiência Pikler-Lóczy*. Pedro & João.
- Dias, I. & Neves, I. (2019). *A aprendizagem cooperativa numa escola Inclusiva: contributo para a cidadania das crianças*. In C. Leite. & P. Fernandes. (coords). *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas- contributos teóricos e práticos*. II Seminário Internacional. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto (UPorto). <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2819/1/CAFTe2019AAprendizagem%20cooperativa.pdf>
- Dinis, A.C.P. (2018). *Participação das Crianças em Creche Projeto do Curso de Especialização em Creche e Outros Equipamentos com Crianças dos 0 aos 3 anos*. In. C. Tomás, C., T. Almeida. & D. Lino. (coord.). *Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia*. CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, pp. 89-110. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/11675>
- Direção Geral da Educação (2017, fevereiro 6). Práticas promotoras de cooperação entre alunos – entrevista a Ariana Gomes. *WebinarsDGE*. <https://webinars.dge.mec.pt/webinar/praticas-promotoras-de-cooperacao-entre-alunos>
- Dockett, S. & Perry, B. (2011). Researching with young children: Seeking Assent. *The Official Journal of the International Society for Child Indicators*, 4, pp. 231-247.
- Domingues, M. & Gomes, E.X. (2015). *Uma experiência de investigação durante a Prática Profissional Supervisionada no Mestrado em Educação Pré-escolar*. CIED - Centro Interdisciplinar

- de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa, pp.132-142. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/4568>
- Falco, M. (2022). O papel dos adultos e a participação de todas as crianças em contextos de Educação Infantil. *Revista Zero-a-seis*, 24, pp. 714-739. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/83099>
- Falk, J. (2021). “Lóczy” e sua história. In J. Falk (orgs.). *Educar os três primeiros anos: A experiência Pikler-Lóczy*. Pedro & João.
- Falk, J. (2022). Os alicerces da relação. A relação entre o profissional e a criança através dos momentos dos cuidados. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 126, pp. 31-39.
- Faw, D. (1980). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. McGraw-Hill.
- Fernandes, C., Henriques, C., Lopes, A.S. & Ferreira, J. (2022). Interações resultantes de provocações, em contexto de creche. Uma experiência de prática pedagógica no Centro Social Paroquial dos Pousos. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 127, pp. 29-34.
- Ferreira, A. S., Teixeira, D., Marta, M. & Araújo, S. B. (2021). Prática educativa supervisionada em creche: Uma Experiência pikleriana em contexto português. *Revista Practicum*, 6(1), pp. 59-74. [file:///C:/Users/anain/Downloads/Dialnet-PraticasEducativasSupervisadasEnGuarderia-8007288%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/anain/Downloads/Dialnet-PraticasEducativasSupervisadasEnGuarderia-8007288%20(2).pdf)
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2018). “O pré-escolar faz a diferença?” Políticas educativas na educação de infância e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), pp. 68-84. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14142>
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2021). Liberdade, Equidade e Participação? Reflexos das políticas neoliberais nos discursos e práticas em Educação de Infância. *Investigar em Educação*, 2(13), pp. 153-160. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/139892>
- Ferreira, P. (2008). A utilização da metodologia de Investigação-Ação social: uma reflexão teórica. *Intervenção Social*, 32, pp. 217-236.
- Filho, A.J.M. & Delgado, A.C.C. (2016). A Participação dos bebês e das crianças bem pequenas e a prática da docência no contexto da Educação Infantil. *Saber & Educar*, 21, pp. 108-117. https://www.researchgate.net/publication/312547675_A_participacao_dos_bebes_e_das_crianças_bem_pequenas_e_a_pratica_da_docencia_no_contexto_da_educacao_infantil
- Filipe, S., Silva, B. & Gomes, A. (2021). Perspetivas sobre a participação da criança no ambiente educativo. *REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN*, 8(1), pp. 57-75. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2987>
- Fochi, P. (2015a). *Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, Autonomia e Saber-Fazer de bebês em um contexto de vida coletiva*. Penso.
- Fochi, P. (2015b). Planejar para tornar visível a intenção educativa. *Revista Pátio Educação Infantil*, nº 45. https://www.obeci.org/files/ugd/d6771e_38f22e78b5f541666fbfbc92ca586bd08.pdf
- Fochi, P. S. (2018a). *Pikler-Lóczy: A Construção de uma Pedagogia dos Detalhes*. In: Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B. (Orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Fochi, P. (2018b). Abordagem da Documentação Pedagógica na Formação em Contextos de Educação Infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7(2-3), pp. 149-158. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/5030>

- Fochi, P.S. (2017). *Um laboratório da maravilha: marcas do cotidiano para a construção de uma pedagogia que acolhe o universo das crianças*. In: Carvalho, R.S. & Fochi, P.S. (Orgs.). *Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pp. 159-166. <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/pedagogia-do-cotidiano-na-e-da-educacao-infantil.pdf>
- Fochi, P.S. (2022). A curiosidade, a intenção e a mão: o Ethos lúdico do bebê. *Revista Humanidades & Inovação*, 8(68), pp. 111-118. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7032>
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, nº 5, pp. 5-12. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_c_02_infl_vigo_stky_pre_afolque.pdf
- Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M.A. & Bettencourt, M. (2018). *O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche*. Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B. (Orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Folque, M.A. & Vasconcelos, T. (2019). *Que educação para as crianças dos 0 aos 3 anos?* In Santos, M. E.B. Estado da Educação 2018. Conselho Nacional de Educação (CNE), pp. 278-289. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao2018_web_26nov2019.pdf
- Folque, M.A. (2019). *Uma visão holística e sistémica da Educação de Infância*. EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo, pp. 27-31. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/26998/1/Edutalks%20EI%202019.pdf>
- Fomasi, I. & Travaglini, P.J. (2016). Cuidados Corporales de acuerdo com los principios de Pikler. *RELAdEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 5(3), pp. 74-86. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4936>
- Formosinho, J. & Craveiro, C. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da Pedagogia da Infância*. Universidade do Minho.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2017). *A voz das crianças na Ação Pedagógica e na Investigação Educacional*. In: J. Machado. & J. M. Alves. (orgs). *Mérito e Justiça- Investigação e Intervenção em Educação*. Fundação Manuel Leão, pp. 81-102. https://www.researchgate.net/publication/328449505_A_VOZ_DAS_CRIANCAS_NA_ACAO_PEDAGOGICA_E_NA_INVESTIGACAO_EDUCACIONAL
- Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares na educação básica- o caminho das pedagogias explícitas*. In: J. Oliveira-Formosinho. (orgs). *Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar: construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra Editora.
- Funk, A., Borek, N. V., Taylor, D., Grewal, P., Tzemis, D. & Buxton, J. A. (2012). Climbing the “Ladder of participation”: engaging experiential youth in a Participatory Research Project. *Revue Canadienne de Santé Publique*, 103(4), pp. 288-292.
- Gâmbua, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In: J. Oliveira-Formosinho. & R. Gâmbua. (orgs). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.

- Germonprez, M. & Mathiassen, L. (2004). The Role of Conventional Research Methods in Information Systems Action Research. *Information Systems Research*, pp. 1-21.
- Godall, T. (2016). Movimiento libre y entornos óptimos. Reflexiones a partir de un estudio com bebés. *RELAdEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 5(3), pp. 87-98. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4937>
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2012). *Educação de 0 a 3 anos. O atendimento em Creche*. Artmed.
- Golse, B. (2005). *O desenvolvimento afectivo e intelectual da criança*. CLIMPSI Editores.
- Gomes, L. & Madeira, R. (2017). *Os dizeres e (a)fazeres das crianças: entre brincar e trabalhar*. In T. Sarmento, F. Ferreira & R. Madeira (orgs). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Gonçalves, D. (2010). (Re)inventar um espaço reflexivo. *Cadernos Crianças: sujeito de Direitos. Saber & Educar*, nº 15, pp. 1-5.
- Gonçalves, N. (2022). Percursos investigativos com crianças de creche: as raízes. *Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 11(1), pp. 127-139. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/8050>
- Gonzalez-Mena, J. & Eyer, D.W. (2014). *O cuidado com bebés e crianças pequenas na creche – Um currículo de Educação e cuidados baseado em relações qualificadas*. AMGH Editora.
- Guasselli, M.F.R. & Vargas, N.B.R. (2020). *Organização da Ação Pedagógica da Educação Infantil*. Rede Municipal de Ensino Novo Hamburgo.
- Guevara, M. A. L. (2018). *Actividades de educación en el tiempo libre infantil y juvenil MF1866*. Editorial Tutor Formación.
- Guzmán, L.F., Garcés, N.C.R. & Silva, C.P. (2022). Comprensión de las experiencias de la participación en niños y niñas de 3 a 5 años de una vereda del municipio de Vergara, Cundinamarca. *Revista SEXTANTE*, 26, pp. 47-56. <https://sextante-ensb.com/index.php/inicio/article/view/109>
- Hamido, G. & Azevedo, N. (2013). Investigar em Educação: Reflexões e Perspetivas Multidisciplinares. *Interacções*, 27, pp. 1-12.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Italy: UNICEF.
- Hart, R. (2008). Stepping back from "The Ladder": Reflections on a model of participatory work with children. *Participation and Learning*, pp. 19-31.
- Hevesi, K. (2021). A participação da criança no cuidado do seu corpo. In J. Falk (orgs.). *Educar os três primeiros anos: A experiência Pikler-Lóczy*. Pedro & João.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1984). *A criança em acção*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hoyuelos, A. (2020). Ser educadora. *Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 9(1), pp. 149-150. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/7036>
- Izagirre, E.H. (2013). La Educación Pikler-Lóczy: Cuando educar empieza por cuidar. *RELAdEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 5(3), pp. 37-56. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4690>
- Montgomery, H. & Kellett, M. (2009). *Children and young people's participation in Children and young people's worlds: developing frameworks for Integrated practice*. Policy Press.

- Kishimoto, T. M. & Oliveira-Formosinho, J. (2013). Em *Busca da Pedagogia da Infância- pertencer e participar*. Penso.
- Klein, B. S. & Martins, G. F. (2017). Concepções de Educadoras de berçário sobre Desenvolvimento Infantil e Interação Educadora-Bebê. *Temas em Psicologia*, 25 (1), pp. 117-130. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v25n1/v25n1a07.pdf>
- Lansdown, G. & O’Kane, C. (2014). *A Toolkit for Monitoring and Evaluating Children’s Participation*. Save the Children.
- Larsson, J. & Samuelsson, I. P. (2019). Collective Resources as a Precursor for Educating Children Toward a Sustainable Global World. *ECNU Review of Education*, 2(4), pp. 396-420.
- Lemos, A. R., Quaresma, A., Fonseca, V., & Dias, I.S. (2015). *Organização do espaço em contexto de creche: dados de uma experiência formativa*. In: H. Pinto, M. I. Dias. & R. Muñoz. (Orgs). IV Conferência Internacional - Investigação, Práticas e Contextos em Educação. Livro de atas: conferências, painéis, artigos, relatos e posters. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria, pp. 313-317. https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1393/1/IPCE2015_Artigo%20Organiza%c3%a7%c3%a3o%20Espa%c3%a7o.pdf
- Lima, M., Martins, G. & Abreu, G. (2021). Características e Especificidades do Brincar com Brinquedos Estruturados e não Estruturados. *Revista de Psicologia da IMED*, v. 13, nº 1, pp. 85-104. <file:///C:/Users/anain/Downloads/document.pdf>
- Lino, D. (2013). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. In: J. Oliveira-Formosinho. (org). *Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar: construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Lino, D. (2018). *A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a creche*. In Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B. (Orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Lopes, L., Correia, N. & Aguiar, C. (2016). Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As perceções dos educadores. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), pp. 81-108. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/6560/7449>.
- López, J. P.F. & Blanco, L.F. (2020). Maria Montessori (1870-1952) – Caroline Pratt (1867-1954): Dos vidas en paralelo y la pasión compartida por la autonomía de la infancia. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(1), pp. 29-41. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/6733>
- Losego, M. (2015). *Faz-te. Ouvir - Manual sobre a Carta Europeia revista sobre a participação dos e das jovens na vida local e regional*. Edições Dínamo.
- Lourenço, M. (2018). Cidadania global e integração curricular: desafios e oportunidades nas vozes de formadores de professores. *Indagatio Didactica*, 10 (1), pp. 9-27.
- Lucas, M. P. & Rausch, R. B. (2010). As formas de participação das crianças nos trabalhos de conclusão de curso da Pedagogia da FURB no período de 2006 a 2008. *Revista Zero-a-Seis*, 12(21), pp. 31-44.
- Luís, J. F., Andrade, S. & Santos, P. C. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), pp. 521-541.
- Luís, V. (2018). “Bebé dá licença? Quantos passos?” *Pro-Curar a ação social das crianças na creche*. In C. Tomás, T. Almeida & D. Lino (coord.). *Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia*. CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, pp. 530-562. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/11675>

- Marchão, A. & Henriques, H. (2017). Investigação com crianças: reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista. *Ediciones Universidad de Salamanca Aula*, pp. 135-144.
- Marques, P.M.A.A. (2021). “Bebés e crianças pequenas?” – As conceções de crianças e adultos/as de uma organização socioeducativa. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 124, pp.202-214.
- Mata, L., Pacheco, P., Brito, A.T., Pereira, M. & Cabral, S. (2022). Envolvimento das famílias no processo educativo: Perspetiva de futuros profissionais. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), pp. 263-290. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/24634>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mendanha, E. (2021). Sextas na Lama: a brincar também se aprende. *Cadernos de Educação*, 122, pp. 12-32.
- Ministro, C.S.T. (2018). *Participação e envolvimento de crianças pequenas no processo educativo*. In C. Tomás, T. Almeida & D. Lino (coord.). *Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia*. CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, pp. 111-130. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/11675>
- Miranda, G. L. & Bahia, S. (2005). *Psicologia da Educação- Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Relógio D´Água.
- Morales-Murillo, C. P., Grau-Sevilla, M. D., McWilliam, R. A. & García-Grau, P. (2019). Quality of the early childhood education environment and interactions, and their relationship with time dedicated to free play/ Calidad del entorno y de las interacciones en educación infantil y su relación con el tiempo dedicado al juego libre Infancia y Aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development*, 43(2), pp. 1-23. <https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/2423>
- Moro, C., Coutinho, A.S. & Barbosa, E.B.L. (2017). Avaliação de Contexto em Educação Infantil: a participação e o protagonismo docente. *RELAdeI- Revista latinoamericana de educación infantil*, 6, pp. 33-41. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4998>
- Mrech, L. M. & Rahme, M. (2009). A roda de conversa e a assembléia de crianças: A palavra líquida e a escola de educação infantil. *Educação em Revista*, v. 25, n. 01, pp. 293-301. <https://www.scielo.br/pdf/edur/v25n1/16.pdf>
- Napierala, M. (2022). Como se iniciam, mantêm e resolvem as interações entre crianças de um ano na creche? *Cadernos de Educação de Infância*, nº 125, pp.14-27.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças- A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho. (org). *Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar: construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Nóvoa, A., Macelino, F. & Ó, P. S. (2012). *Sérgio Niza- Escritos sobre a Educação*. Edições Tinta-da-china.
- Oliveira- Formosinho, J. & Formosinho, J. (2018). A Formação como Pedagogia da Relação. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp*, v. 27, nº 51, pp. 19-28. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4963/3171>
- Oliveira, A. G. & Pinazza, M. A. (2019). Pedagogias sustentadoras das brincadeiras dos bebês em contexto de Creche. *Revista Humanidades & Inovação*, 6(15), pp. 287-302. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1859>

- Oliveira, F. (2017). Reflexões a respeito de uma experiência de participação infantil no Brasil envolvendo os espaços urbanos e a perspectiva das crianças. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), pp. 157-179.
- Oliveira, M. (2018). *Um Novo Olhar sobre as Artes Visuais na Educação Pré-Escolar: Um Desafio da Contemporaneidade*. In A. Souto e Melo (Org.). *Atas do Congresso de investigação em Educação Artística – Educação Artística no Sistema de ensino Português: conquistas e desafios*. IPV/ESSE/CI&DETS, pp. 262-272. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/26645>
- Oliveira, M.R.F. & Farias, F.D. (2021). Um olhar sensível das crianças sobre o espaço-ambiente e suas interlocuções com o protagonismo Infantil. *Revista Científica UBM*, 23(44), pp. 16-38. <https://revista.ubm.br/index.php/revistacientifica/article/view/873/118>
- Oliveira, N. A., Oliveira, A. R. & Becker, P. M. (2012). Processos formativos e a escola: o ato educativo, a criança e o mestre no quadro da filosofia da Educação Rousseauiana. *Cadernos de Educação*, 71, pp. 7-31.
- Oliveira, S. M. & Reis, M. (2013). Democracia e a Participação das crianças. *Revista Arquivo Brasileiro de Educação*, 1(2), pp. 76-90.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1(22), pp. 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). *A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho. & R. Gambôa (orgs). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho. (orgs). *Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar: construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2015). A avaliação holística: A proposta da Pedagogia-em-Participação. *Revista Interações*, 10(32), pp. 27-39.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2017). *Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmbito da instituição dos direitos da criança no cotidiano*. In R.S. Carvalho & P.S. Fochi (Orgs.). *Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pp. 105-114. <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/pedagogia-do-cotidiano-na-e-da-educacao-infantil.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2020). A formação de professores como pedagogia da relação. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(1), pp. 43-52. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/7037>
- Oliveira-Formosinho, J. & Gâmbôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância*. In J. Oliveira-Formosinho. (org). *Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar: construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). *Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche*. J. Oliveira-Formosinho & S.B. Araújo (Orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2019). As pedagogias participativas –instituindo os direitos das crianças. *Da Investigação às Práticas*, 9(1), pp. 2-3. <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/190>

- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. B., Lino, D. M., Cruz, S., Andrade, F. P. & Azevedo, A. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Azevedo, A. & Araújo, M. M (2009). *A formação em contexto para a Pedagogia-em-Participação: um estudo de caso*. In Oliveira-Formosinho, J. (coord). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias- Estudos de Caso*. Ministério da Educação.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2020). *Recomendações para Professores e Educadores de Infância*. Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP). <https://www.ordemdospsicologos.pt/pt/noticia/2786>
- OXFAM. (2016). *Education For Global Citizenship- a guide for schools*. England: OXFAM. <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/education-for-global-citizenship-a-guide-for-schools>
- Paiva, A.C.S.S., Araújo, J.D.A.A. & Cruz, S.H.V. (2019). O desenvolvimento da atividade “roda de conversa” em turmas de Educação Infantil. *Da Investigação às Práticas*, 9(2), pp. 73-88. <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/166>
- Papalia, D. E., Olds, S.W. & Feldman, R. D. (2009). *O mundo da criança – da infância à adolescência*. McGraw-Hill.
- Pecoits, S.S. (2017). *Os adultos possuem relógio, as crianças possuem tempo*. In R.S. Carvalho & P.S. Fochi (Orgs.). *Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pp. 173-176. <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/pedagogia-do-cotidiano-na-e-da-educacao-infantil.pdf>
- Pequito, P., Pinheiro, A., Silva, B. & Santos, A. I. (2020). I3-Intervenção, Interação e Infância: Interação das instituições de Educação de Infância e famílias no período de confinamento devido à Covid-19. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF). Observatório para o Futuro da Educação de Infância (OFEI)
- Pereira, J. (2019) Formação em Contexto no âmbito da Pedagogia-em-Participação: conceitos e práticas em diálogo. *Da Investigação às Práticas*, 9(1), pp. 4-18. <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/165/280>
- Pikler, E. (1969). *Moverse en Libertad*. Narcea.
- Pikler, E. (1988). *Desenvolvimento motor e ritmo de desenvolvimento- estudo comparativo do desenvolvimento motor de duas crianças: Tibor e Attila*. In E. Pikler & A. Tardos (2022). *Crescer Autônomo*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Pinazza, M.A. & Fochi, P.S. (2018). Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. *Revista Linhas*, 19(40), pp. 11-26. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018184/pdf>
- Pires, A.R. (2018). “*As crianças participam... olha, quando cantamos elas cantam conosco*.” *A participação em creche e as concepções de criança pequena – da teoria à prática*. In C. Tomás, T. Almeida & D. Lino (coord.). *Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre Pedagogia, Psicologia e Sociologia*. CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, pp. 28-52 <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/11675>
- Pires, C. M. (2012). Children and professionals rights to participation: a case Study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), pp. 565-576.
- Ponzio, E. & Pacheco, J. (2018). *Reggio Emilia e Ponte. A génese de novas construções sociais da aprendizagem*. Edições Mahatma.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar- Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora.

- Portugal, G. (2011). *No âmago da educação em creche- o primado das relações e a importância dos espaços*. In Conselho Nacional de Educação. *Educação da criança dos 0 aos 3anos*, pp. 47-60.
- Portugal, G. (2017). O currículo em Creche - que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade? *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), pp. 56-65. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/295>
- Portugal, P.N., Gabriel, M.R. & Piccinini, C.A. (2019). Espaço do berçário: contribuições de um programa de acompanhamento. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 71 (1), pp. 36-53. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v71n1/04.pdf>
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em Infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prado, J. A. (2020). A docência no berçário: uma atividade eminentemente relacional marcada pela sutileza dos detalhes. *Revista Temáticas em Educação*, 29(2), pp. 42-55. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/51658>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2017). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Reis, C. & Parente, C. (2019) A reorganização do espaço e dos materiais pedagógicos: favorecer a participação e as escolhas de um grupo de crianças. *Da Investigação às Práticas*, 9(1), pp. 36-46. <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/181>
- Ribeiro, C.F.L. (2012). *Auxiliares de Ação Educativa nas IPSS, Competências e Desempenho*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Supervisão Pedagógica. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/1124>
- Ribeiro, A. C.M. & Cabral, S.M.C. (2015). “*Aqui nós Participamos!*” – a participação das crianças na educação de infância. Atas II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa. CIED.
- Ribeiro, E. J. (2016). *Identidade na criança e Trajetórias da Pedagogia de Infância*. Edições Esgotadas.
- Ribeiro, E. R., Martins, I. C., Felizardo, S. M. & Costa, M. P. (2010). Listening to children about educational practices: contributions in the context of a case study. *European Educational Research Association*, pp. 1- 3.
- Rigolet, S.A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Otimizada da Linguagem*. Porto Editora.
- Roda, F. & Morgado, L. (2019). Mapeamento da literatura sobre Competências Digitais do Professor: tendências em progresso. *RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning*, 1(2), pp. 46-61. https://journals.uab.pt/index.php/lead_read/article/view/139
- Rodríguez, G. & Albuquerque, L. (2015). *Mundo Criança: Diálogos com a educomunicação, o ambiente e a cidadania infantil*. In S. Pereira & M. Toscano. *Literacia, Media e Cidadania*- Livro de Atas do 3º Congresso. CECS.
- Rosário, C. & Santos, R. (2018). Pedagogia-em-Participação em creche e jardim-de-infância no Centro Infantil Olivais Sul. *Revista da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais*, 38, pp. 15-20. <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/17>
- Samuelsson, I. P. & Park, E. (2017). How to Educate Children for Sustainable Learning and for a Sustainable World. *IJEC*, 49, pp. 273-285.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir: A investigação-ação e educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 1, pp. 127-142.

- Santos, M.L. (2018). *San Miniato, um Projeto Educativo para as Crianças e Famílias*. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Santos, S. (2013). Estudo de Caso – A interpretação do desenho infantil. *Educaeducere*, ano XV, nº 1, pp. 73-82. [file:///C:/Users/Ana%20In%C3%AAs/Downloads/30-143-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ana%20In%C3%AAs/Downloads/30-143-1-PB%20(1).pdf)
- Sarmento, T. & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre as crianças e creches. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), pp. 8-12. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/313>
- Sarmento, M. J. & Tomás, C. (2020). A infância é um direito? *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, número temático, pp. 15-30. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/10133>
- Schaberle, I. M., Sousa, V.V. & Andrade, I. C. F. (2018). Reggio Emilia: a criança como protagonista da aprendizagem. *Revista Gepesvida*, 4(9), pp. 83-99.
- Schmitt, A.S.& Filho, A.J.M. (2017). Práticas Educativas e Pedagógicas com bebês: múltiplas possibilidades no Cotidiano de Creches. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(5), pp. 129-139. [file:///C:/Users/anain/Downloads/273-Texto%20do%20artigo-2119-1-10-20171204%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/anain/Downloads/273-Texto%20do%20artigo-2119-1-10-20171204%20(1).pdf)
- Schmitzhaus, L.W. (2022). *Mãos, prelúdio de uma investigação. A complexidade do pensamento nas descobertas das investigações heurísticas*. São de Barros. <https://heyzine.com/flip-book/eb2f2f402d.html#page/1>
- Serralha, F. (2001). Evolução das Decisões Morais em contexto Educativo- Modelo Democrático de Socialização. *Revista Escola Moderna*, 5(11), pp. 32-40.
- Serrano, P. (2018). *O Desenvolvimento da Autonomia dos 0 aos 3 anos*. Etapas, atividades e sinais de alerta. Papa Letras.
- Silva, B. & Morais, C. (2021). Potencialidades dos portefólios de crianças: o estímulo à reflexão sobre a aprendizagem. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 10(1), pp. 123-135. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/3052>
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*, 1(29), pp. 33-53. http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2153?locale=pt_PT
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Silva, J. S., Beuren, J. & Lorenzan, M. (2016). *Investigar com crianças: subsídios para a formação e trabalho docente*. Editora Univates.
- Silva, M. M. S. & Farenzena, R. C. (2012). *Participação Infantil e Autonomia no Jardim de Infância: uma Questão de Cidadania*. In L. V., Dornelles & N, Fernandes. (ed). *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*. Centro de Investigação em Estudos da Criança. Universidade do Minho, pp. 72-83. http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/Ebook_Final.pdf
- Silva, M.O. & Cassali, L.S.T. (2021). Brincar com elementos não estruturados na Educação Infantil. *Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 9(2), pp. 193-203. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/6253>
- Simmons, N., Barnard, M. & Fennema, W. (2011). Participatory Pedagogy: A compass for Transformative Learning? *Creative Teaching and Learning: Exploring. Shaping. Knowing*, 4, pp. 88-94.

- Simões, A. R. & Tomaz, C. (2018). Educação para a cidadania global e projetos de intervenção na formação inicial de professores/educadores. *Indagatio Didactica*, 10 (1), pp. 29-45.
- Sim-Sim, I., Silva, A.C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, J., Loizou, E. & Fochi, P. (2019). Participatory pedagogies: Instituting Children's rights in day to day pedagogic development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(3), pp. 299-304.
- Souza, T.O., Bento, G. & Portugal, G. (2019). Contribuições da Educação Experiencial para uma Educação Infantil para todos. *Revista Humanidades & Educação*, 6(15), pp.351-361. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1518>
- Szoke, A. (2016). Autónomo, pero no abandonado a su suerte. El apoyo de la actividad autónoma en la escuela infantil 0-3. *RELAdeI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 5(3), pp. 41-46. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4931>
- Tajra, S. F. (2019). *Informática na Educação: o uso de tecnologias digitais na aplicação das metodologias ativas*. Érica. https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=rYywDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=INFORM%C3%81TICA+NA+EDUCA%C3%87%C3%83O:+NOVAS+FERRAMENTAS+PEDAG%C3%93GICAS+PARA+O+PROFESSOR+NA&ots=NispfF3xGS&sig=6Fn4bGKX_MdjxbG5QYG8C1hw6tU#v=onepage&q=INFORM%C3%81TICA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%3A%20NOVAS%20FERRAMENTAS%20PEDAG%C3%93GICAS%20PARA%20O%20PROFESSOR%20NA&f=false
- Tardos, A. & Caffari-Viallon, R. (2010). *Atividade ou hiperatividade*. In E. Pikler & A. Tardos. (2022). *Crescer Autónomo*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Tardos, A. & Szanto, A. (2021). *O que é a autonomia na primeira infância?* In J. Falk (orgs.). *Educar os três primeiros anos: A experiência Pikler-Lóczy*. Pedro & João.
- Tardos, A. (2010). A criança *investigadora*. In E. Pikler & A. Tardos. (2022). *Crescer Autónomo*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Tardos, A. (2016). La observación del bebé por parte de su madre o sustituto: efectos en sus propias actitudes y en la imagen que se forman del niño. *RELAdeI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 5(3), pp. 21-26. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4928>
- Tavares, C. & Sanches, I. (2013). Gerir a diversidade: contributos para a construção de salas de aula inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), pp. 301-347. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/2994/2409>
- Toggon, G., Murrilo, J., Cabral, I., Roldão, M.C., Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J. & Tintoré, M. (2017). *Mérito e Justiça- Investigação e intervenção em educação*. Fundação Manuel Leão.
- Tomás, C. & Ferreira, M. (2018). *Onde estão as crianças na Educação de Infância? Análise das políticas educativas e práticas pedagógicas de educadoras*. XIV Congresso da SPCE | Ciências, Culturas e Cidadanias. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/125652/2/378306.pdf>
- Tomás, C. (2017). Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na Educação de Infância. *Revista Humanidades & Inovação*, 4(1), pp. 13-20. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/279>
- Trevisan, G. (2014). “Somos pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós” *Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na sociedade*. Universidade do Minho- Instituto de Educação.

Trevisan, G. (2016). *A participação das crianças em contextos de vida quotidianos: interrogações e possibilidades*. In A. Bastos. & F. Veiga (orgs). *A análise do Bem-estar das crianças e jovens e os Direitos das Crianças*. Edições Húmus

Turnsek, N. (2016). Teacher's implicit theories on child participation in Preschool. *Athens Journal of Education*, 3(1), pp. 7-18. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1216506.pdf>

UNESCO (2019). *Empoderar a los alumnos para crear sociedades justas - Manual para docentes de educación primaria*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Vasconcelos, T. (2015a). Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade. *Investigar em Educação*, 2(4), pp. 25-42.

Vasconcelos, G. S. M. (2015b). As contribuições da psicologia do desenvolvimento na perspectiva histórico cultural para a participação infantil. *Revista Zero- a- Seis*, 17(31), pp. 92-106.

Vasconcelos, Q. A. & Fochi, P. S. (2016). *Adultos e crianças compartilhando Poderes na escola de Educação Infantil in Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança*. Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Vasconcelos, Q.A. (2017). *A vida como currículo*. In: Carvalho, R.S. & Fochi, P.S. (Orgs.). *Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pp. 169-172. <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/pedagogia-do-cotidiano-na-e-da-educacao-infantil.pdf>

Veiga, R. & Ferreira, M. (2017). Entre as práticas pedagógicas e as culturas infantis: contributo para a compreensão da participação das crianças em um Jardim de Infância. *Cadernos de Estudos Sociais*, 32(2), pp 11-38. https://fundaj.emnuvens.com.br/CAD/article/view/1695/pdf_1

Ventura, M. & Mestre, A. (2021). Brincar na natureza: um olhar sobre a educação pré-escolar em meio urbano. *Cadernos de Educação*, 123, pp.3-9.

Vilelas, J. (2017). *Investigação- o processo de construção do Conhecimento*. Edições Sílabo.

Vincze, M. (1971). *Os contatos sociais dos bebês e crianças pequenas educadas juntas*. In J. Falk (orgs.). *Educar os três primeiros anos: A experiência Pikler-Lóczy*. Pedro & João.

Zubizarreta, A.C. (2021). La participación de los niños y niñas en el marco de la educación infantil: algunas coordenadas para su práctica efectiva. *Revista del IICE*, 49, pp.43-58. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10447>

Documentos legislativos:

Assembleia Geral das Nações Unidas. (1959). Declaração dos direitos da Criança. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf

Portaria 262/2011, 31 de agosto. Diário da República n.º 167/2011, Série I. Lisboa: Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. <https://dre.tretas.org/dre/285877/portaria-262-2011-de-31-de-agosto#text>

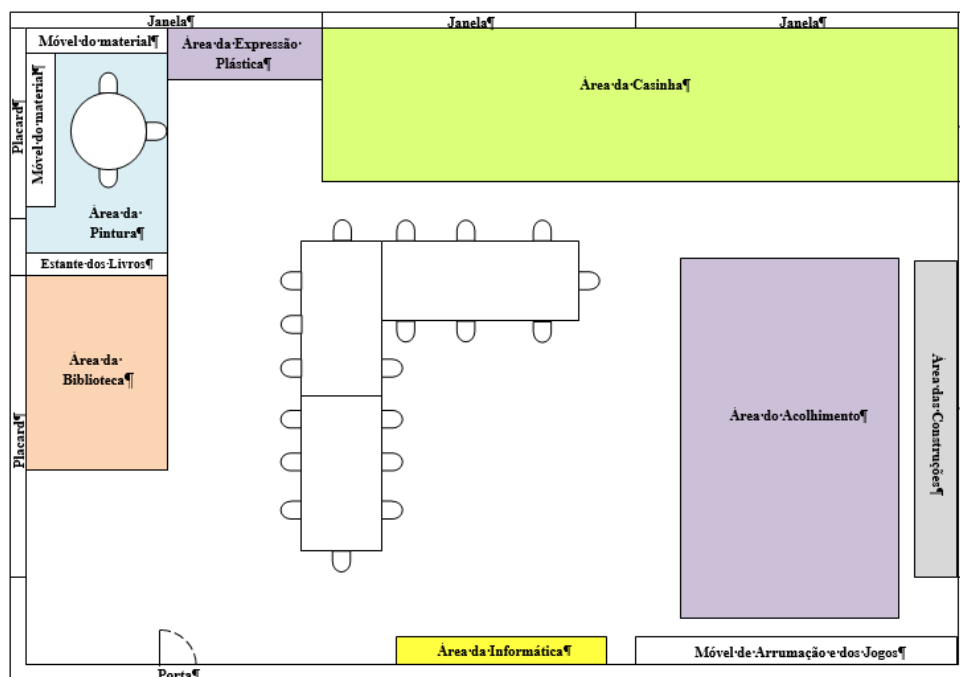
Documentos fornecidos pelas Instituições Educativas:

Projeto Educativo. (2013/2014).

Projeto Educativo. (2019-2022).

Anexos

Anexo 1- Planta da Sala dos 4 anos



4

Anexo 2- Grelha dos materiais de cada área

	Materiais de “Faz de conta”		Equipamentos para cozinhar		Materiais de Casa				
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não			
Área da Casinha	Bonecas	X		Frigorífico, lava-loiça, forno e fogão	X		Cobertores, lençóis e almofadas	X	
	Animais de peluche	X		Tachos, panelas, frigideiras	X		Mesas e cadeiras	X	
	Vassoura		X	Pratos, tigelas	X		Armários de arrumação	X	
	Cama de bonecas	X		Talheres para cozinhar e servir	X		Mesinha de cabeceira	X	
	Roupas, fraldas, biberões das bonecas	X		Jarros, cestos	X		Camas	X	
	Telefone	X		Copos	X		Quadros	X	
	Material de Comércio: - Máquina registadora - Carrinho das compras - Alimentos	X		Facas, garfos, talheres de sobremesa	X		Cortinas		X

Grelha adaptada do Livro “Educar a Criança”, 2003, pp. 192-193

Área da Pintura e a Área da Expressão Plástica	Materiais de “Faz de conta”	Sim	Não	Material de Pintura	Sim	Não	Materiais de modelagem	Sim	Não
	Papel de lustro	X		Tintas de diferentes cores	X		Barro	X	
	Papel simples	X		Aguarela	X		Plasticina	X	
	Papel autocolante		X	Pinceis de tamanhos diferentes	X		Massa de farinha		X
	Sacos de papel	X		Batas		X	Facas de plástico	X	
	Cartão	X		Cavelete		X	Formas para a massa e plasticina e rolos	X	
	Material de desenho e de corte	Sim	Não	Materiais de colagem	Sim	Não	Material de Escritório	Sim	Não
	Lápis de cera	X		Tubos de cartão		X	Cola branca	X	
	Lápis de cor	X		Cartolina	X		Cola tubo	X	
	Lápis de Carvão	X		Revistas e jornais	X		Cola líquida	X	
	Canetas de filtro	X		Bolinhas de algodão	X		Fita cola transparente	X	
	Marcadores	X		Botões e fios de lã		X	Canetas normais	X	
	Giz	X		Tecidos	X		Clips e elásticos	X	
	Tesouras	X		Papel crepe (bolinhas)	X		Agrafador e furador	X	

Grelha adaptada do Livro “Educar a Criança”, 2003, p. 198

Área da Biblioteca	Materiais de “Faz de conta”	Sim	Não	Material de separar e juntar	Sim	Não
	Livros adequados	X		Sofás, cadeiras e mesas	X	
	Livros de música		X	Fantoches		X
	Livros que retratam a vida quotidiana	X		Estante	X	
	Livros de conceitos	X		Bonecos feitos pelas crianças		X

Grelha adaptada do Livro “Educar a Criança”, 2003, p. 205

Área das construções	Materiais de “Faz de conta”	Sim	Não	Material de separar e juntar	Sim	Não
	Carros e camionetas	X		Carros e camionetas de plástico	X	
	Veículos de construção agrícola	X		Linhas de comboio encaixe	X	
	Barcos, aviões	X		Carros e conexões de plástico	X	
	Animais de plástico	X		Blocos de plástico que se interligam (legos)	X	

Grelha adaptada do Livro “Educar a Criança”, 2003, p. 187

Anexo 3- Planta da sala do Berçário



Anexo 4- Grelha das dimensões do estudo

DIMENSÃO DO ESTUDO	OBJETIVOS	QUESTÕES ORIENTADORAS
Conceção de educador e de criança	- Conhecer a conceção de educador e criança.	- Como é que a educador perceciona o seu papel enquanto profissional de educação? - Quais os modelos teóricos que orientam a sua intervenção? - A criança tem uma voz participativa no processo ensino e aprendizagem?
Dimensões de participação da criança	- Compreender a participação da criança na organização do espaço-sala e materiais - Averiguar a participação da criança na organização tempo.	- As crianças têm materiais que permitem desenvolver os seus planos? - Os materiais estão acessíveis e são diversificados? - A sala contempla materiais escolhidos pelas crianças? - A organização do espaço permite a aprendizagem ativa da criança? - As crianças têm tempo para planear o seu dia? - O quotidiano da criança, no jardim-de-infância, contempla momentos de planear-fazer-rever?
Níveis de participação da criança no planeamento do quotidiano	- Verificar o nível de participação das crianças no planeamento	- As atividades são propostas pelo educador ou pela criança? - A criança intervém nas atividades, modificando-as? - A criança tem o poder de escolher como realiza a atividade? - A criança desenvolve os seus planos, integrando o adulto nos mesmos?
Papel do educador na promoção da participação da criança no planeamento	- Compreender qual é o tipo de intervenção que o educador deve fazer para promover a participação da criança.	- Qual a prática pedagógica que utiliza? - Como é que o educador valoriza a participação da criança no planeamento? - Quais os processos que recorre para promover a participação?

Anexo 5- Guião da entrevista para a educadora da sala da Educação Pré-Escolar

A presente entrevista tem como finalidade compreender qual a conceção que o profissional de educação da sala dos 4 anos tem sobre a criança e sobre si próprio. Para além disto pretende-se verificar o nível de participação das crianças no planeamento do quotidiano. É importante salientar que o anonimato será assegurado.

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS	TÓPICOS	QUESTÕES
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir a colaboração da entrevistada; - Apresentar os objetivos da entrevista; - Explicar a importância do contributo da profissional para a presente investigação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do estudo (objetivos e a importância do mesmo). 	
Conceção de educador	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar qual a conceção que o profissional de educação da sala dos 4 anos tem sobre o seu papel. - Identificar a perceção que o profissional de educação tem sobre a sua função. 	<ul style="list-style-type: none"> - A prática pedagógica que orienta a intervenção do profissional de educação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Há modelos teóricos que orientam a sua intervenção? Se sim, quais são?
Dimensões de participação das crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o papel da criança na organização do espaço-sala e materiais; - Verificar a participação da criança na organização do tempo 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização do espaço-sala e materiais - Contributo da criança na documentação exposta na sala. - Organização da rotina diária 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança tem a oportunidade de escolher os espaços da sala onde deseja desenvolver os seus planos? - Os materiais da sala estão visíveis e acessíveis à criança para que esta possa desenvolver as suas atividades? - A sala possui materiais diversificados que permitem à criança concretizar as suas atividades? - Nas paredes da sua sala, os trabalhos expostos são escolhidos por si ou pela criança? Se são escolhidos por si, tende a dar primazia aos trabalhos orientados ou da iniciativa da criança? - Os trabalhos da criança estão expostos ao nível do seu campo de visão? - Existem momentos no quais a criança pode partilhar com o adulto o que gostava de fazer? - A criança na sua sala tem tempo para desenvolver as suas atividades e partilhá-las com o grupo e com o adulto?
Participação da criança no planeamento	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar o nível de participação das crianças no planeamento - Averiguar a participação das crianças na escolha das atividades 	<ul style="list-style-type: none"> - Intervenção das crianças na escolha dos projetos 	<ul style="list-style-type: none"> - Na planificação das atividades procura integrar os interesses e as ideias das crianças? - As atividades realizadas na sala são propostas sempre pelo adulto ou pela criança? - Nas atividades desenvolvidas na sala, a criança tem um papel ativo na tomada de decisões? - Como realiza a dinâmica de negociação das atividades com as crianças? - Nas propostas do adulto, a criança tem oportunidade de mudar o rumo das mesmas? - A criança desenvolve as suas atividades, procurando envolver o adulto?

			<ul style="list-style-type: none"> - O adulto está disponível para participar nas iniciativas da criança? - Na sua sala, a criança faz propostas para a realização de atividades individuais e em grupo? - Durante as atividades livres da criança, o que costuma fazer?
Papel do educador na promoção da participação da criança no planeamento	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as estratégias que o profissional de educação utiliza para promover a participação da criança no planeamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Processos que o educador. 	<ul style="list-style-type: none"> - Na sua prática pedagógica procura ouvir a opinião da criança sobre as atividades e dinâmicas realizadas? - Que técnicas utiliza que permitam registar a opinião da criança? - Como caracteriza a interação entre adulto e a criança na sua sala? - Como concilia a sua intenção pedagógica com os interesses da criança?
Opinião do profissional de educação sobre o tema do estudo	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a perceção da educadora sobre a temática em estudo 	<ul style="list-style-type: none"> - Opinião do profissional de educação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera importante a participação das crianças no planeamento do quotidiano? Porquê? - Enquanto educadora como se sente em relação à participação das crianças no planeamento do quotidiano no jardim-de-infância? - Sente necessidades de formação no âmbito da participação das crianças no planeamento do quotidiano no jardim-de-infância?

Anexo 6- Guião da entrevista para a educadora da sala da Creche

A presente entrevista tem como finalidade compreender qual a conceção que o profissional de educação da sala do berçário tem sobre a criança e sobre si próprio. Para além disto pretende-se verificar o nível de participação das crianças no planeamento do quotidiano. É importante salientar que o anonimato será assegurado.

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS	TÓPICOS	QUESTÕES
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir a colaboração da entrevistada; - Apresentar os objetivos da entrevista; - Explicar a importância do contributo do profissional para a presente investigação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do estudo (objetivos e a importância do mesmo). 	

Conceção de educador	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar qual a conceção que o profissional de educação na sala do berçário tem sobre o seu papel. - Identificar a perceção que o profissional de educação tem sobre a sua função. 	<ul style="list-style-type: none"> - A prática pedagógica que orienta a intervenção do profissional de educação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Há modelos teóricos que orientam a sua intervenção? Se sim, quais são?
Dimensões de participação das crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o papel da criança na organização do espaço-sala e materiais; - Verificar a participação da criança na organização do tempo. - Averiguar o nível de interação das crianças 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização do espaço-sala e materiais. - Organização da rotina diária. - Interações das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Em que medida a organização da sua sala permite o desenvolvimento do movimento livre da criança? - Os materiais da sala estão visíveis e acessíveis à criança para que esta possa desenvolver as suas atividades? Se sim, como estão organizados? - Que aspetos tem em consideração quando seleciona os materiais para a sua sala? - Os cuidados (alimentação e higiene) são momentos que ocorrem, várias vezes, ao longo do dia. Assim sendo como define esses momentos? - Que aspetos tem em consideração no desenvolvimento destes momentos de cuidados? - Como caracteriza os processos de interação entre adulto-criança e criança-criança na sua sala?
Participação da criança no planeamento	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar o nível de participação das crianças no planeamento - Averiguar a participação das crianças na escolha das atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Intervenção das crianças na escolha dos seus projetos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como integra os interesses das crianças na planificação da intervenção? - Em que medida as atividades e oportunidades de aprendizagem proporcionadas promovem a autonomia da criança? - O adulto está disponível para participar nas iniciativas da criança? Se sim, pode dar exemplos de situações que evidenciem a participação do adulto nessas iniciativas? - Durante as atividades livres da criança, o que costuma fazer?
Papel do educador na promoção da participação da criança no planeamento	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as estratégias que o profissional de educação utiliza para promover a participação da criança no planeamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Processos que o educador realiza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Na sua opinião qual é a postura que o educador de infância deve ter para que seja possível dar voz à criança desta faixa etária? - Que técnicas utiliza que permitam registar a voz da criança? - Como concilia a sua intenção pedagógica com os interesses da criança?
Opinião do profissional de educação sobre o tema do estudo	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a perceção da educadora sobre a temática em estudo 	<ul style="list-style-type: none"> - Opinião do profissional de educação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enquanto educadora como se sente em relação à participação das crianças no planeamento do quotidiano na creche? - Sente necessidade de formação no âmbito da participação das crianças no quotidiano na creche?

Anexo 7- Categorias de observação da intervenção em Creche

As diferentes dimensões foram definidas a partir das diferentes leituras realizadas sobre a abordagem Pikleriana.

CATEGORIAS DE OBSERVAÇÃO	QUESTÕES DE ORIENTAÇÃO DA OBSERVAÇÃO
Cuidados	<ul style="list-style-type: none"> • O adulto envolve a criança nestes momentos? <ul style="list-style-type: none"> - Descreve as ações que executa? - Fala com a criança no decorrer dos cuidados? - Solicita a ajuda da criança? Por exemplo, pede para levantar o braço? - Espera e observa as reações da criança e depois inicia novamente os cuidados? • Respeita o ritmo da criança?
Movimento	<ul style="list-style-type: none"> • O adulto recorre a determinados objetos para imobilizar a criança? • O adulto coloca a criança em posições que não domina? • Organiza a sala tendo como intuito promover o movimento livre da criança?
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> • São materiais adequados? • Os materiais promovem o sentido de competência e a autonomia da criança? • Os materiais estão ao acesso das crianças?
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • O adulto intervém nas explorações da criança? Como o faz? • Explica à criança como deve explorar o material? • Deixa a criança escolher o que quer fazer? • Resolve os problemas pelas crianças?

Anexo 8- Guião da entrevista para a ajudante de ação educativa

A presente entrevista tem como finalidade compreender qual a conceção que a ajudante de ação educativa do berçário tem sobre a criança. Para além disto pretende-se verificar o nível de participação das crianças no quotidiano da creche. É importante salientar que o anonimato será assegurado.

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS	TÓPICOS	QUESTÕES
Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir a colaboração da entrevistada; - Apresentar os objetivos da entrevista; - Explicar a importância do contributo da profissional para a presente investigação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do estudo (objetivos e a importância do mesmo). 	

Conceção de criança	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar qual a conceção que a ajudante de ação educativa da sala berçário tem sobre a imagem de criança. - Identificar a perceção que o profissional de educação tem sobre a sua função. 	- A imagem de criança	<ul style="list-style-type: none"> - Na sua opinião como é que o bebé aprende? - Como define a sua função enquanto ajudante de ação educativa na sala do berçário?
Dimensões de participação das crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o papel da criança na organização do espaço-sala e materiais; - Verificar a participação da criança na organização do tempo. - Averiguar o nível de interação das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização do espaço-sala e materiais - Organização da rotina diária - Interações das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Em que medida a organização da sua sala permite o desenvolvimento do movimento livre da criança? - Os materiais da sala estão visíveis e acessíveis à criança para que esta possa desenvolver as suas atividades? Se sim, como estão organizados? - Os cuidados (alimentação e higiene) são momentos que ocorrem, várias vezes, ao longo do dia. Assim sendo como define esses momentos? - Que aspetos tem em consideração no desenvolvimento destes momentos de cuidados? - Como caracteriza os processos de interação entre adulto-criança e criança-criança na sua sala?
Participação da criança no planeamento	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar o nível de participação das crianças no planeamento - Averiguar a participação das crianças na escolha das atividades. 	- Intervenção das crianças na escolha dos seus projetos.	<ul style="list-style-type: none"> - Em que medida as atividades e oportunidades de aprendizagem proporcionadas promovem a autonomia da criança? - O adulto está disponível para participar nas iniciativas da criança? Se sim, pode dar exemplos de situações que evidenciem a participação do adulto nessas iniciativas? - Durante as atividades livres da criança, o que costuma fazer?
Opinião do profissional de educação sobre o tema do estudo	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a perceção da ajudante de ação educativa sobre a temática em estudo 	- Opinião do profissional de educação.	<ul style="list-style-type: none"> - Enquanto ajudante de ação educativa como se sente em relação à participação das crianças no quotidiano da creche? - Sente necessidades de formação no âmbito da participação das crianças no quotidiano da creche?

Anexo 9 – Registo Fotográfico



Figura 1- A estrutura com balões pendurados



Figura 2- A estrutura com tule de várias cores pendurado.



Figura 3- A estrutura com papagaios de papel celofane pendurados.

Anexo 10 – Registo da atividade: Instalação sonora

Nome da atividade: Instalação Sonora	
Data: 17 de novembro	Duração: 20 minutos
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar os objetos sob outra perspetiva. • Explorar o som produzido pelos objetos. • Coordenar os movimentos para conseguir bater com a colher de pau nos objetos pendurados. 	
Recursos materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura • Fitas de cetim • Colheres de pau • Objetos para estrutura: <ul style="list-style-type: none"> -Painéis -Testos -Canecas -Coadores -Talheres -Guizos -Sino -Badalo -Cafeteiras -Frigideiras
Intervenientes	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo das crianças; • Educadora da sala; • Duas auxiliares; • Estagiária.

Descrição da atividade:

Esta atividade foi desenvolvida tendo por base o interesse, crescente, das crianças na produção de sons. Na semana de 8 a 12 de novembro, com o cesto dos tesouros dos materiais de metal as crianças combinaram diferentes objetos para explorar o som.

Com esta instalação pretendia-se que as crianças pudessem explorar os objetos e o som produzido pelos mesmos sob uma perspectiva diferente. Assim sendo, a estagiária pendurou diferentes objetos de metal e sonoros na estrutura.

A estrutura foi colocada no centro da sala e, num dos lados, foram colocadas colheres de pau para que as crianças pudessem utilizá-las como “baquetas” (registo fotográfico da organização do espaço: figura 1 e 2).

As crianças envolveram-se nesta atividade e durante a mesma foi possível ver o interesse e o prazer que as crianças sentiram ao explorar os objetos pendurados, dado que estas riam, palravam e observavam com atenção o que se passava. Assim sendo, de seguida serão descritas as reações e explorações das crianças.

A DH. foi a primeira criança a dirigir-se para o conjunto das colheres de madeira. Inicialmente, a criança permaneceu a explorar as colheres e só depois foi até à estrutura onde se encontravam os objetos pendurados. Num primeiro momento observou-os e, posteriormente, bateu com a colher de pau levemente num tacho.

Entretanto, a criança regressou para o local onde estavam as colheres de madeira e permaneceu a explorá-las até que viu outra criança (o R.) na estrutura. Neste momento a DH. voltou para a estrutura e, desta vez, bateu com a colher de pau numa caneca e ouviu o som que tinha produzido. Enquanto explorava a criança sorria e palavra sempre que produzia som.

A DH. deslocava-se dentro da estrutura, escolhendo os objetos que pretendia explorar. O guizo verde e as canecas de metal foram os objetos que a criança mais explorou, sendo que esta recorreu às mãos e à colher de pau para produzir o som (registo fotográfico das explorações das crianças: figura 1).

O R. quando viu a estrutura dirigiu-se, imediatamente, para o local e agarrou no coador. Ao abanar o objeto, este bateu no sino ao lado produzindo som. A criança quando ouviu o som do sino, agarrou logo no objeto e começou a abaná-lo.

Entretanto o R. foi para o meio da estrutura e neste local sentou-se para observar os objetos que estavam ao seu redor. Depois viu uma panela e começou a movimentá-la, rapidamente, fazendo com que esta produzisse som quando batia nos outros objetos.

Enquanto fazia isto, o R. sorria para o adulto e ria-se ao ouvir o som que produzia. Esta criança antes de explorar qualquer objeto, olhava para todos e depois deslocava-se até ao objeto que pretendia explorar. O som do badalo foi um dos sons que despertou a atenção do R. que, no final, procurou alcançá-lo. Como não conseguiu, a criança batia no balo com o objeto do lado para fazer com que este soasse (registo fotográfico das explorações das crianças: figura 2).

A C. quando chegou à sala viu as outras crianças a explorar a estrutura. Entretanto a criança, junto do adulto, olhava para os objetos a movimentarem-se e apontava. De repente a criança começou a bater com uma colher de pau no coador e na panela que se encontravam perto de si, enquanto batia nos objetos a criança exclamava “ah, ah”. Depois admirada ouvia o som e observava os objetos nos quais tinha batido com a colher.

A C. explorou vários objetos, agarrando-os e abanando-os para produzir som. A criança olhava, por vezes, para o adulto e sorria (registo fotográfico das explorações das crianças: figura 3).

O D. explorou os objetos recorrendo, principalmente, à sua boca. Uma caneca, um testo e um guizo foram os objetos que a criança privilegiou na sua exploração, sendo que esta utilizou as mãos para produzir som (registo fotográfico das explorações das crianças: figura 4). É de referir que esta criança não recorreu às colheres de madeira para bater nos objetos que se encontravam pendurados na estrutura.

O G. foi para o meio da estrutura e neste espaço permaneceu sentado a observar as outras crianças a explorar os objetos e a escutar o som produzidos pelos mesmos. Enquanto observava, o G. sorria e olhava para o adulto. Entretanto a criança pegou numa colher de pau e começou a

bater num tacho. Primeiro bateu com a colher dentro do tacho, produzindo um som baixo. Depois bateu na base do tacho e ouviu o som, desta vez foi mais alto.

O G. repetiu, várias vezes, esta ação recorrendo à base do tacho para produzir som (registo fotográfico das explorações das crianças: figura 5).

Por fim, a S. quando viu a estrutura e os objetos a movimentarem-se ficou muito admirada, olhando várias vezes para o adulto. A criança com a colher de pau permaneceu, algum tempo, a observar. Entretanto começou a bater, levemente, no tacho que estava perto de si e de seguida observou o efeito da sua ação.

A S. repetiu, novamente, a sua ação para fazer com que o objeto produzisse som. Quando a criança verificou que podia utilizar a colher de pau para bater nos objetos e produzir som, esta sorriu e repetiu, frequentemente, esta ação.

No final, a S. com as mãos e com a colher de pau permaneceu, algum tempo, a explorar o som do guizo (registo fotográfico das explorações das crianças: figura 6).

Avaliação da atividade:

Com esta atividade as crianças tiveram a oportunidade de explorar o som produzido pelos objetos sob outra perspetiva. Deste modo, a maioria das crianças recorreu aos objetos de madeira como “baquetas” para produzir os sons, porém o D. utilizou, principalmente, as mãos na sua exploração.

Durante a atividade foi possível verificar que as crianças observavam primeiros os objetos pendurados e depois faziam escolhas, dado que estas dirigiam-se para o local da estrutura onde se encontravam os objetos que pretendiam explorar.

A instalação sonora revelou-se como um recurso prazeroso para as crianças, dado que estas à medida que exploravam os objetos sorriam; palravam; ficavam admiradas; apontavam e olhavam para o adulto. Neste dia o ambiente da sala do berçário foi pautado por diferentes sons, sendo que para a estagiária o melhor som foi as gargalhadas das crianças que, por vezes, ouvia enquanto exploravam os objetos pendurados.

Registo fotográfico da organização do espaço



Figura 1 – A estrutura com os materiais pendurados



Figura 2 – A organização do espaço para o desenvolvimento da atividade.

Registo fotográfico das explorações das crianças



Figura 1 – A exploração da DH.



Figura 2 – A exploração do R.



Figura 3 – A exploração da C.



Figura 4 – A exploração do D.



Figura 5 – A exploração do G.

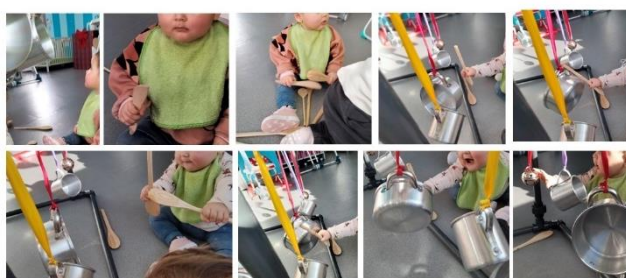


Figura 6 – A exploração da S.

Anexo 11 – Descrição Diária

Nome da criança: L.

Observadora: Inês (Estagiária)

Idade: 9 meses

Data: 5-11-2021

Descrição:

O L. dirigiu-se até ao puf para alcançar a bola que se encontrava em cima. Quando a criança tentou agarrar o objeto, este rolou e caiu abaixo do puf.

O L. para conseguir alcançar a bola, subiu para o puf e deitou-se em cima da estrutura. Entretanto quando agarrou a bola, o L. retomou a sua posição inicial (de pé, apoiado no puf).



Comentário:

Com este registo é possível verificar que o L. para conseguir resolver o seu problema (alcançar a bola) utiliza a estrutura como meio para se apoiar. Este coordena os movimentos do seu corpo para conseguir subir para o puf e assim agarrar a bola.

Anexo 12 – Registo de Incidente Crítico

Nome da criança: N.

Observadora: Inês (Estagiária)

Idade: 1 ano

Data: 9-11-2021

Incidente:

A N. estava a explorar o seu reflexo no espelho e ao seu lado encontrava-se o puf. A criança de joelhos em cima da estrutura, recorre à barra do espelho para se colocar em pé.

Nesta posição a N. olha para cima e ao seu redor, observando o espaço. Para descer do puf a criança volta a ajoelhar-se e coloca um pé no chão.



Comentário:

Com este registo é possível verificar que a N. coordena os movimentos do seu corpo para poder executar a ação de subir e descer. Esta realiza diferentes posições para conseguir colocar-se de pé em cima da estrutura.

Anexo 13 – Registo de Incidente Crítico

Nome da criança: R.

Observadora: Inês (Estagiária)

Idade: 11 meses

Data: 15-11-2021

Incidente:

O R. estava perto do armário dos brinquedos e tentava tirar a caixa de madeira do cesto dos tesouros. A criança não estava a conseguir alcançar o objeto que pretendia, assim o R. foi buscar o puf e colocou-o junto do armário. Depois subiu para a estrutura e agarrou na caixa de madeira com as duas mãos.



A criança permaneceu, algum tempo, nesta posição e depois colocou-se de joelhos em cima da estrutura.

Comentário:

Com este registo é possível averiguar que o R. recorre a outro objeto da sala (puf) para poder chegar ao objeto que pretende. A criança, por iniciativa própria, procura resolver os problemas com que se depara nas suas brincadeiras livres.

Anexo 14 – Registo de Incidente Crítico

Nome da criança: R.

Observadora: Inês (Estagiária)

Idade: 1 ano

Data: 25-11-2021

Incidente:

O R. sobe para cima do puf e de joelhos na estrutura, observa o seu reflexo na placa de película de espelho. À medida que o faz a criança toca na sua imagem.

Após explorar o seu reflexo, a criança levanta dois objetos e olha para baixo para observar a imagem dos objetos na película.



Comentário:

Este registo demonstra que o R. procura observar o seu reflexo e os objetos sob outra perspetiva.

Anexo 15 – Registo fotográfico dos materiais e a sua exploração



Figura 1- Frascos de luz



Figura 2- Frascos sensoriais do Outono



Figura 3- Frascos com diferentes cheiros



Figura 4- Jogo sobre a permanência do objeto



Figura 5- Jogo de encaixe com argolas



Figura 6- Jogo de encaixe com bolas



Figura 7- Suporte com diferentes tecidos

Anexo 16 – Registo fotográfico



Diferentes situações das crianças a escolherem do armário os materiais que pretendem.

Anexo 17 – Registo de Incidente Crítico

Nome da criança: D.
Observadora: Inês (Estagiária)

Idade: 8 meses
Data: 24-11-2021

Incidente:

O D. explora os brinquedos do cesto de madeira. Entretanto a criança desloca-se até ao armário dos materiais, arrastando-se pelo chão. Perto do armário o D. tira os objetos do cesto dos materiais de plástico e começa a explorar os objetos.

Comentário:

Esta foi a primeira vez que a estagiária observou o D. a deslocar-se pelo espaço, dado que a criança só se sentava. Para além disto é possível verificar que o D., por iniciativa própria, vai buscar ao armário os materiais que necessita para as suas descobertas.



Anexo 18 – Registo de Incidente Crítico

Nome da criança: L.
Observadora: Inês (Estagiária)

Idade: 9 meses
Data: 25-11-2021

Incidente:

O L. dirige-se até ao armário dos materiais e tira o frasco da luz laranja. Depois a criança rola o frasco pelo chão da sala, empurrando-o. Sempre que chegava perto do frasco a criança voltava a empurrar o frasco para poder ir atrás do objeto.



Comentário:

O L. é uma criança que, inicialmente, não demonstrava grande interesse pelos objetos. Porém esta semana, a estagiária tem verificado que o interesse da criança pelos objetos tem sido crescente. Este registo permite averiguar que o L. localiza os objetos que pretende explorar e, ao mesmo tempo, a criança demonstra iniciativa.

Anexo 19 – Registo de Incidente Crítico

Nome da criança: N.

Observadora: Inês (Estagiária)

Idade: 1 ano

Data: 29-11-2021

Incidente:

A N. dirigiu-se até ao armário dos materiais e tirou os frascos de cheiro, um a um, colocando-os no chão.

Entretanto, a criança sentou-se no chão e começou a explorar os diferentes frascos.



Comentário:

Este registo permite compreender que a N. já é capaz de agrupar os objetos, tendo em consideração as suas características. Nesta situação, a criança tira do armário, apenas, os frascos de cheiros.

Anexo 20 – Registo Contínuo

Nome da criança: G.

Observadora: Inês (Estagiária)

Contexto de observação: Brincadeira Livre

Idade: 10 meses

Data: 20-11-2021

Observação:

O G. encontra-se a brincar no puf. A criança, apoiada no objeto, executa diferentes ações: põe-se de pé; tenta subir para o puf, agarrando-se no suporte do espelho e desloca-se pelo espaço de joelhos, empurrando o objeto.

Enquanto empurra o puf pela sala, o G. encontra uma colher de madeira e começa a explorar o objeto.

Inicialmente observa o objeto, rodando-o e de seguida coloca-o na boca. Entretanto, o G. põe a colher de madeira em cima do puf e começa a raspar o objeto na superfície do outro, produzindo som. A criança repete este movimento, várias vezes.

De repente o G. para e desloca-se até ao berço onde costuma dormir. Neste momento, a criança coloca-se em pé, agarra-se às grades do berço e começa a balbuciar.

A estagiária, perante a ação da criança, acaba por se dirigir até ela e pergunta-lhe “G. estás com sono?”.

O G. olha para o adulto e depois esfrega os olhos. Neste momento, a estagiária conversa com a criança e diz-lhe “G. eu sei que estás cansado e que queres dormir, mas tens de comer primeiro. Falta pouco para o almoço consegues esperar?”

A criança olha para a estagiária e estica os braços para cima, pedindo colo. Entretanto é o momento da refeição e a estagiária diz ao G. “Já está na hora. G. vamos sentar na cadeira?”

O G. sorriu e quando esta colocou-o na cadeira disse “Vamos comer a sopa G. e depois podes descansar”. A criança, neste momento, agitou os braços e sorriu.



Comentário:

O tempo que o adulto dedica à observação e à escuta das crianças é fundamental para desenvolver uma resposta adequada a cada criança, principalmente, no berçário. As vozes destas crianças, muitas vezes, são silenciadas por causa da postura do adulto.

A ausência da linguagem oral para o adulto acaba por se constituir como um fator condicionante, porém como podemos verificar o bebé comunica o que sente e o que necessita de diferentes formas através dos sons; das expressões e das ações que executa.

Neste caso o adulto (a estagiária) através da observação pôde adequar a sua ação, tendo em consideração as necessidades da criança. A forma como se dirigiu ao G. teve como alicerce o reconhecimento e valorização da sua vontade. Isto permite construir uma relação segura e de confiança com a criança.

Anexo 21 – Descrição Diária

Nome da criança: N.

Idade: 1 ano

Observadora: Inês (Estagiária)

Data: 3-11-2021

Descrição:

A estagiária estava perto da N. que se encontrava deitada na espreguiçadeira. A criança encontrava-se muito agitada e rodava a cabeça em direção ao armário.

Neste momento a estagiária perguntou “N. o que foi?” A N. rodou novamente a cabeça em direção ao armário e disse “Da”.

A criança olha fixamente em direção ao armário onde se encontram as chupetas das crianças da sala. Perante isto, a estagiária pergunta outra vez “O queres N? Queres a chupeta?”. A N., executa o mesmo movimento e repete “Da”.

A estagiária foi buscar a chupeta da N. e deu-lhe. Esta colocou-a na boca e adormeceu.

Comentário:

Com este registo é possível perceber que a criança localiza o objeto que pretende na sala (chupeta) e recorre à holófrase para pedir ajuda ao adulto.

Anexo 22 – Registo de Incidente Crítico

Nome da criança: R.

Idade: 1 ano

Observadora: Inês (Estagiária)

Data: 29-11-2021

Incidente:

O R. observa a auxiliar Rosa a limpar o nariz à S. com o papel higiénico. De seguida, a criança pega no rolo de papel que estava em cima do colchão e entrega ao adulto. A auxiliar agradece à criança e o R. sorri.

Comentário:

Com este registo é possível perceber que a criança, por iniciativa própria, procura ajudar o adulto nas tarefas que este realiza. Ao mesmo tempo, o R. reconhece o material que é necessário para executar a tarefa.

Anexo 23 – Tabela de registo da exploração do tapete sensorial

Data: 12 de novembro de 2021

Perguntas de orientação da observação	Nomes das crianças		
	<i>C.</i>	<i>D.</i>	<i>R.</i>
A criança movimentou-se em cima do tapete?	A C. gatinhava em cima do tapete sensorial.	O D. ainda só se senta, por isso permaneceu sentado em cima do tapete.	O R. gatinhou à volta do tapete.
Observa as diferentes texturas antes de as explorar?	A C. observava as texturas do tapete sob diferentes perspetivas. Depois dirigia-se para a textura que pretendia explorar.	O D. observava as texturas que estavam ao seu redor.	O R. observou todas as texturas.
Procura explorar as diferentes texturas?	A C. explorou as diferentes texturas que se encontravam no tapete.	O D. explorou as texturas que estavam ao seu alcance.	O R. explorou apenas duas texturas.
Como explora?	A C. passa a palma da mão pelas diferentes texturas. Para além disto, esta criança explora com todo o seu corpo.	O D. explora a placa de pedra, batendo na mesma. Por sua vez, utiliza o dedo indicador para explorar o tapete da banheira e a relva.	O R. procurou tirar os paus de madeira que se encontravam num dos quadrados do tapete. Para além disto, a criança explorou a relva: primeiro com o dedo indicador e depois com o seu pé.
Manifesta preferência por alguma textura?	A C. não manifestou preferência por nenhuma textura em particular. A criança explorou todas as texturas.	Tapete da banheira.	As rodela e os paus de madeira.



O tapete sensorial e as diferentes texturas.

Nome da criança: DH.

Idade: 11 meses

Observadora: Inês (Estagiária)

Data: 15-11-2021

Contexto de observação: Exploração do tapete sensorial.

Observação:

A DH. foi para cima do tapete e sentada no azulejo, a criança observava as diferentes texturas. A primeira textura que a DH. explorou foi a espuma. Esta puxava para si, tentando tirar do tapete. De seguida, a criança rodou sobre si mesma e, desta vez, foi explorar a textura do tapete da casa de banho.

Enquanto explorava a DH. reparou que perto de si estava o rato em croché. A criança, inicialmente, explorou a textura do rato com os dedos da mão. Depois tentou tirar o rato, executando várias ações.

Primeiro agarrou a cauda do rato (corda) e puxou pela ponta, várias vezes. À medida que a DH efetuava estas tentativas, esta palavra para o objeto.

Numa segunda tentativa a criança agarrou a corda no meio e puxou para si o objeto. Ao ver que o rato não se movia a DH. agarrou o objeto com as duas mãos, inclinou o corpo para a frente e puxou para si o objeto.

Ao ver que não conseguia a criança continuou a explorar as outras texturas do tapete. A DH. estava a sentir a textura dos elementos de madeira quando, de repente, a criança sai do tapete e senta-se no chão, perto do tapete. Neste momento, a criança passou a mão pelo chão da sala e depois na relva artificial que se encontrava no tapete.

A DH olhou para a sua mão e voltou a fazer novamente a mesma ação, só que desta vez sorriu para a mão.

Por vezes, a criança saía do tapete e, posteriormente regressava para continuar a explorar.

Enquanto estava no tapete sensorial, a DH. sorria e olhava para o adulto que a observava.

No final, a criança foi buscar um objeto que se encontrava no chão e explorou-o enquanto estava sentada no tapete sensorial.



Comentário:

Nesta situação é possível verificar que a DH. demonstra interesse e prazer em explorar o tapete sensorial, dado que a criança procura sentir todas as texturas do tapete e sorri à medida que o faz. Ao mesmo tempo a DH, perante um problema (tirar o rato), procura efetuar diferentes ações para o resolver. Ao ver que não consegue a criança dá continuidade ao seu processo de descoberta.

É importante salientar que durante o seu processo de exploração a criança começa a realizar comparações entre as diferentes texturas, através da mão.

O corpo do bebé, principalmente a mão, constitui-se como o primeiro meio através do qual a criança adquire informação. É através das mãos que a criança adquire as informações necessárias para poder construir os seus conhecimentos sobre o mundo.

Anexo 25 – Tabelas de registo da exploração do painel sensorial

Nome da criança: M.C.

Data: 26 de novembro de 2021

Questões de orientação da observação	Observação do comportamento da criança
Como se posiciona a criança para explorar o painel?	A C. observa primeiro os objetos do painel e depois desloca-se em cima do mesmo para alcançar os objetos que pretende.
Manifesta preferência por um objeto específico?	Telefone
O bebé explora mais do que um objeto?	A C. explorou dois objetos em concreto, nomeadamente, o telefone e a calculadora.
Que expressões demonstra ao longo da exploração?	A C., inicialmente, ficou admirada ao ver os objetos no painel. Depois, ao longo da sua exploração, a C. olhava para o adulto e palavra.
Como explora o bebé o painel?	A C. carregou nos botões do telefone e da calculadora. Ao mesmo tempo, a criança explorou o fio do telefone, puxando-o.



Nome da criança: G.

Data: 26 de novembro de 2021

Questões de orientação da observação	Observação do comportamento da criança
Como se posiciona a criança para explorar o painel?	O G. movimenta-se em cima do painel para alcançar os objetos
Manifesta preferência por um objeto específico?	O G. não demonstrou interesse por um objeto específico, dado que a criança explorou vários objetos.
O bebé explora mais do que um objeto?	O G. explorou as argolas na barra; o chuveiro; o telefone; a roda e a buzina.
Que expressões demonstra ao longo da exploração?	O G. sorria enquanto explorava os objetos do painel. Por vezes, a criança dizia “ah” perante o resultado das suas ações.
Como explora o bebé o painel?	O G. movimenta os objetos de um lado para o outro e faz rodar os objetos, observando o movimento. Ao mesmo tempo o G. aciona a buzina, recorrendo à boca.



Nome da criança: R.

Data: 26 de novembro de 2021

Questões de orientação da observação	Observação do comportamento da criança
Como se posiciona a criança para explorar o painel?	O R. movimenta-se ao redor do painel para conseguir alcançar os diferentes objetos.
Manifesta preferência por um objeto específico?	Buzina
O bebê explora mais do que um objeto?	O R. explorou, nomeadamente, a luz; a buzina e o telefone.
Que expressões demonstra ao longo da exploração?	O R. observava, atentamente, os objetos que explorava.
Como explora o bebê o painel?	O R. carrega no botão da luz e na buzina para acionar os objetos. À medida que executa esta ação a criança desenvolve a noção de causa-efeito. Em relação ao telefone, a criança explorou o fio, puxando-o.



Nome da criança: S.

Data: 26 de novembro de 2021

Questões de orientação da observação	Observação do comportamento da criança
Como se posiciona a criança para explorar o painel?	A S. senta-se para poder explorar os objetos do painel.
Manifesta preferência por um objeto específico?	Chuveiro
O bebê explora mais do que um objeto?	A S. explorou dois objetos: o chuveiro e a barra com as peças coloridas.
Que expressões demonstra ao longo da exploração?	A S. olhava para o adulto enquanto explorava os objetos e, por vezes, sorria.
Como explora o bebê o painel?	A S. movimenta as peças coloridas na barra, uma a uma. Em relação ao chuveiro a criança explora o objeto, recorrendo à boca. Para além disto, a criança observa, atentamente, o seu reflexo no objeto.



Nome da criança: N.

Data: 26 de novembro de 2021

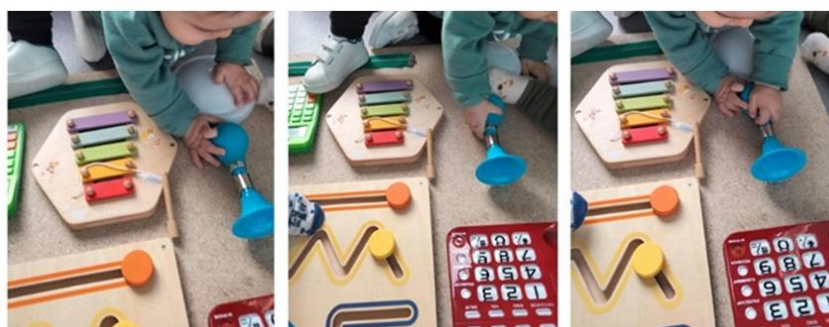
Questões de orientação da observação	Observação do comportamento da criança
Como se posiciona a criança para explorar o painel?	A N. senta-se para poder explorar os objetos do painel.
Manifesta preferência por um objeto específico?	A N. explorou diferentes objetos do painel, não demonstrando interesse por nenhum em particular.
O bebê explora mais do que um objeto?	A N. explorou a roda; a calculadora e o telefone.
Que expressões demonstra ao longo da exploração?	A N. olhava, atentamente, para os objetos enquanto explorava-os.
Como explora o bebê o painel?	A N. executou diferentes ações, nomeadamente, fez rodar os objetos, observando o seu movimento. Ao mesmo tempo procurou carregar nas teclas do telefone e da calculadora, recorrendo ao dedo indicador. É de referir ainda que a criança com o telefone brincou ao “faz-de-conta”



Nome da criança: L.

Data: 26 de novembro de 2021

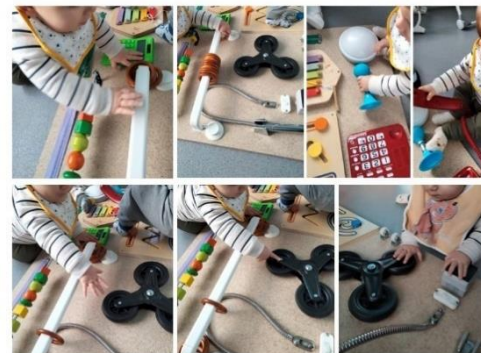
Questões de orientação da observação	Observação do comportamento da criança
Como se posiciona a criança para explorar o painel?	O L. permaneceu sentado enquanto explorava um objeto do painel.
Manifesta preferência por um objeto específico?	Buzina
O bebê explora mais do que um objeto?	O L. explorou, apenas, a buzina.
Que expressões demonstra ao longo da exploração?	O L. olhava, atentamente, para o objeto enquanto o explorava.
Como explora o bebê o painel?	O L. executou a ação de carregar para acionar o som da buzina. A criança repetiu esta ação, duas ou três vezes, para ouvir o som.



Nome da criança: D.

Data: 26 de novembro de 2021

Questões de orientação da observação	Observação do comportamento da criança
Como se posiciona a criança para explorar o painel?	O D. explora os objetos sentado. Quando pretendia alcançar um determinado objeto, a criança deslocava-se ao redor do painel.
Manifesta preferência por um objeto específico?	Roda grande
O bebê explora mais do que um objeto?	O D. explorou a barra com as argolas; a buzina; o telefone; a luz e a roda grande.
Que expressões demonstra ao longo da exploração?	O D. sorria e, por vezes, movimentava o seu corpo, demonstrando alegria na sua exploração.
Como explora o bebê o painel?	O D. executou diferentes ações: carregou nos objetos (luz e buzina) para acioná-los; colocou o telefone na boca e fez rodar a roda grande, recorrendo à palma da mão e ao dedo indicador. Depois observava o movimento da roda.



Nome da criança: DH.

Data: 26 de novembro de 2021

Questões de orientação da observação	Observação do comportamento da criança
Como se posiciona a criança para explorar o painel?	A DH. movimentou-se em cima do painel para poder alcançar os objetos que pretendia explorar.
Manifesta preferência por um objeto específico?	A barra com as argolas, dado que foi o objeto que a criança explorou durante mais tempo.
O bebê explora mais do que um objeto?	A DH. explorou o telefone e a barra com as argolas.
Que expressões demonstra ao longo da exploração?	A DH., durante a sua exploração, por vezes olhava e sorria para o adulto que a observava.
Como explora o bebê o painel?	A DH. explorou o telefone, puxando o fio. Em relação à barra com as argolas, a criança colocou as argolas todas de um lado e depois movimentou as argolas, uma a uma, ao longo da barra.





Registo fotográfico do painel sensorial

Anexo 26 – Registo da atividade: A árvore de Natal

Nome da atividade: A árvore de Natal	
Data: 30 de novembro	Duração: 20 minutos (manhã) 10 minutos (tarde)
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Explorar os objetos que constituem a árvore de Natal; • Localizar os objetos que pretende explorar; • Executar a ação abrir/fechar; pôr dentro e tirar para fora. 	
Recursos materiais	<ul style="list-style-type: none"> • 14 Tubos de papel revestidos por papel de embrulho de diferentes tamanhos; • 10 Latas de Natal; • 10 Paus de madeira; • 19 Argolas de madeira; • 17 Bolas de Natal.
Intervenientes	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo de crianças; • Educadora da sala; • Duas auxiliares; • Estagiária.

Descrição da atividade:

Esta atividade foi desenvolvida na sala do prolongamento, dado que a estagiária e a educadora da sala pretendiam que não houvesse outros estímulos que pudessem direcionar a atenção das crianças para outros fins.

Nesta atividade foram selecionados cinco conjuntos de objetos, sendo que estes foram dispostos no chão da sala de forma a construir uma árvore de Natal, uma vez que esta semana se iniciou a vivência do Natal na sala do berçário. Estes objetos foram organizados, antecipadamente, para que as crianças quando entrassem na sala pudessem observar os diferentes materiais (registo fotográfico da organização do espaço: figura 1). É de referir que as crianças tiveram a oportunidade de dar continuidade às suas explorações na parte da tarde.

As crianças assim que chegaram à sala dirigiram-se para a árvore de Natal e os adultos ficaram a observar as reações das crianças. Neste sentido, de seguida serão descritas as explorações que as crianças realizam com os diferentes materiais.

O R. foi das primeiras crianças a dirigir-se para a árvore de Natal. O primeiro objeto que explorou foi a lata. A criança, inicialmente, colocou-se de pé e agarrou uma lata. Posteriormente, o R. agarrou noutra lata e deslocou-se pelo espaço. Por vezes, uma lata caía e a criança procurava agarrá-la, novamente, para poder transportar os dois objetos.

Entretanto, o R. conseguiu abrir uma lata e explorou a tampa. A criança abanou-a e bateu com ela no chão, produzindo som. O R. permaneceu, algum tempo, a pôr e a tirar a tampa da lata. Quando tirava a tampa a criança olhava para dentro da lata, encostando o objeto à sua cara. De tarde, o R. colocou a lata na cabeça e tentou equilibrá-la para que esta não caísse. Sempre que a lata caía ao chão, a criança voltava a colocá-la na sua cabeça (registro fotográfico das explorações das crianças: figura 1).

A S. também foi das primeiras crianças a iniciar a exploração dos objetos da árvore de Natal. O primeiro objeto que a criança agarrou foi numa lata. A S. explorou a lata executando diferentes ações: observou-a; rodou-a; deixou-a a cair ao chão e agarrou, novamente, o objeto repetindo a mesma ação. Outro objeto que despertou o interesse da S. foi o tubo de papel revestido por papel de embrulho. A criança tentou agarrar o tubo com o papel às pintas, porém este era pesado e grande, por isso a S. não conseguiu agarrar. Perante isto, a criança observou os vários tubos que se encontravam perto de si e agarrou no tubo com as figuras de Natal. Este era mais pequeno em relação ao outro, por isso a criança conseguiu agarrá-lo e colocá-lo no seu colo.

A S. explorou os vários objetos da árvore de Natal, sendo que a criança explorou a bola de Natal e o pau de madeira recorrendo à boca. De tarde, a S. explorou, novamente, a lata. Desta vez, a criança levou a tampa do objeto à boca e, às vezes, procurou pô-la na lata, executando várias tentativas. Durante este momento a S., por vezes, parava e observava o seu reflexo na tampa. É de referir que a S. ainda com a lata explorou o som do objeto, sendo que a criança com um pau de madeira batia na lata para poder ouvir o som (registro fotográfico das explorações das crianças: figura 2).

O objeto mais explorado pela N. foi a lata. A criança, num primeiro momento, rodou a lata à frente da sua cara, observando-a. Entretanto, a N. virou a lata ao contrário e começou a bater com as duas mãos na base do objeto, acompanhando a DH. que também explorava o som produzido pelas latas.

Perto da N. encontravam-se várias latas, a criança colocou a lata que tinha em cima de outra e observou o resultado da sua ação. Depois derrubou as duas latas e voltou a empilhar. É de referir que a N. executou, várias vezes, esta ação observando os objetos a cair quando os derrubava. De tarde, a N. colocou todas as argolas de madeira que encontrou no chão dentro da lata e depois abanava-a, produzindo som. Com a combinação destes dois objetos a criança executou, ainda, a ação pôr dentro e tirar para fora (registro fotográfico das explorações das crianças: figura 3).

A DH. ao longo da sua exploração combinou dois objetos. Inicialmente a criança virou a lata ao contrário e com um pau de madeira bateu na base do objeto, explorando o som. Entretanto, a DH. pegou noutra pau e, desta vez, bateu com os dois paus na lata, alternando-os. Sempre que um dos paus rolava para longe, a criança ia buscar o objeto para dar continuidade à sua exploração.

A criança também utilizou a lata para executar a ação de pôr dentro e tirar para fora. A DH. viu uma lata aberta e colocou dentro da lata todas as bolas de Natal que encontrou perto de si. Depois a criança tentou fechar a lata, colocando a tampa de diversas formas. Para além das bolas de Natal, a DH. tentou colocar os dois paus de madeira dentro da lata, mas estes não cabiam e a criança ficou a olhar. De tarde, a DH. deu continuidade à sua exploração e descobriu que as latas podiam rolar pelo chão (registro fotográfico das explorações das crianças: figura 4).

O G. iniciou a sua exploração com o pau de madeira. Num primeiro momento, a criança bateu com o pau nas latas que se encontravam perto de si, produzindo som. Posteriormente, o G. pegou noutra pau de madeira e continuou a explorar o som, só que desta vez bateu com o pau um no outro. Durante a sua exploração, o G. reparou numa lata que estava semiaberta. Deste modo, a criança dirigiu-se até ao objeto e, num primeiro instante, procurou colocar a lata dentro de outra, contudo este viu que não cabia. Depois, a criança colocou a tampa na lata e observou uma bola de Natal que estava a rolar até à parede. Perante isto, o G. foi até ao local onde se encontrava a bola e atirou-a para o chão, fazendo-a saltar pelo espaço. Neste momento, a criança ficou a observar o movimento da bola.

Os tubos revestidos com papel de embrulho foram outro objeto que despertou o interesse da criança. O G. pegou no tubo mais pequeno que encontrou e levou-o à boca, sentindo a sua textura. De repente a criança procurou colocar a tampa de uma lata na abertura do tubo que tinha na sua mão.

A criança, entretanto, interrompe a sua exploração e observa outro tubo na sala. A criança olha para o tubo que tem na mão e, de seguida, dirige o seu olhar para outro tubo. O G. repara que ambos são iguais, contudo um tubo é maior. Deste modo, a criança decide pegar neste tubo, colocando-o em cima das suas pernas. Enquanto o observava, o G. fazia o tubo rolar em cima do seu próprio corpo (registo fotográfico das explorações das crianças: figura 5).

Avaliação da atividade:

Com o desenvolvimento desta atividade foi possível compreender que as crianças tiveram a oportunidade de executar diferentes explorações, porém algumas experiências foram comuns.

A exploração do som produzido pelos objetos foi realizada por todas as crianças que recorreram, principalmente, às latas e aos paus de madeira para concretizarem esta intenção.

A ação de pôr dentro e tirar para fora foi realizada por duas crianças (N. e a DH.). A N. colocou as argolas de madeira dentro da lata. Por sua vez, a DH. utilizou as bolas de Natal para executar esta ação. Assim sendo, a mesma ação foi realizada pelas duas crianças, recorrendo a diferentes objetos.

A estagiária pôde observar que o ato de pôr e tirar a tampa da lata foi desenvolvido pelo R., G, S. e pela DH. Nem sempre as crianças conseguiram pôr a tampa, porém demonstraram interesse realizar esta ação, dado que executaram várias tentativas.

Para além disto, ao longo da atividade foi possível verificar que todas as crianças localizavam no espaço os objetos que pretendiam, procurando alcançá-los. É de referir, ainda, que os objetos que despertaram o maior interesse das crianças foram as latas. Por este motivo, este objeto está presente em todas as explorações das crianças.

Registo fotográfico da organização do espaço



Figura 1- Organização dos objetos de forma a construir uma árvore de Natal no chão.

Registo fotográfico das explorações das crianças:



Figura 1 - A exploração do R.



Figura 2 - A exploração da S.



Figura 3 - A exploração da N.



Figura 4 - A exploração da DH.



Figura 5 - A exploração do G.

Anexo 27 – Registo dos diferentes cestos dos tesouros

Nome da atividade: Cesto dos Tesouros das Bolas	
Data: 21 de outubro de 2021	Duração: 15 minutos
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar as diferentes texturas e formas das bolas; • Explorar os sons produzidos pelas bolas; • Alcançar a bola, caso esta role para longe. 	
Recursos materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Cesto • Bolas de diferentes texturas: <ul style="list-style-type: none"> - Bolas de madeira - Bolas de pano - Bolas de borracha - Bolas com som - Bolas com contraste - Bolas de ténis - Bolas de corda
Intervenientes	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo de crianças; • Educadora da sala; • Duas auxiliares; • Estagiária.

Descrição da atividade:

O cesto dos tesouros das bolas foi desenvolvido tendo por base o interesse das crianças na manipulação das bolas nas suas brincadeiras livres. Ao mesmo tempo, no dia anterior, a estagiária observou que o grupo explorava os fracos sensoriais do outono fazendo-os rolar pelo espaço.

Neste sentido, com o cesto dos tesouros das bolas, a estagiária pretendia que as crianças pudessem explorar bolas de diferentes texturas e formas (registo fotográfico do cesto dos tesouros das bolas- figura 1).

O cesto foi colocado no centro da sala, junto das crianças que ainda não gatinham para que estas pudessem explorar livremente. Todavia, as restantes crianças interromperam as suas

brincadeiras e dirigiram-se até ao cesto para explorarem. De seguida é apresentada a descrição das reações e explorações das crianças.

As crianças em torno do cesto escolheram bolas diferentes para iniciar a sua exploração (registo fotográfico das explorações das crianças: figura 1).

O R., inicialmente, retirou duas bolas do cesto. Uma de madeira e outra que produz som. Este explorou a textura das bolas, mas rapidamente se interessou pela bola laranja com contraste. A criança passava os dedos e a mão pela bola para sentir a textura. Depois de manipular diferentes bolas, o R. pegou no cesto e com a bola de madeira efetuava a ação de pôr dentro e tirar para fora (registo fotográfico das explorações das crianças: figura 2). A sua preferência incidiu sobre a bola laranja com contraste.

As bolas que despertaram a atenção da S. foram as bolas que produziam som. A S. agitava, rapidamente, as bolas para ouvir o som. Com a bola colorida a S. observou-a atentamente e depois mexia, repetidamente, nos pedaços de tecido que esta possuía. Sempre que a S. abanava a bola, esta dava música. Quando a criança ficava quieta com a bola na mão, a música parava. A criança ficou muito admirada com esta ação, pois olhava para o adulto com uma expressão de espanto. Durante a sua exploração a S., por vezes, estendia a mão e mostrava ao adulto a bola que estava a explorar (registo fotográfico das explorações das crianças: figura 3).

O G. começou por explorar a bola de borracha, porém a de madeira foi a bola pela qual a criança demonstrou maior interesse. Esta para explorar a sua textura recorreu às mãos e também à boca. Para além desta bola, a bola roxa grande também foi “alvo” da sua atenção, pois esta tinha uma dimensão relativamente superior às restantes bolas do cesto. Assim sendo, o G. realizou várias ações para conseguir agarrar a bola roxa, este utilizou o seu próprio corpo para a segurar. No final o G. utilizou o cesto para transportar alguma bolas pela sala, empurrando-o (registo fotográfico das explorações das crianças: figura 4). O G. foi das poucas crianças que ia atrás da bola sempre que esta rolava para longe.

A N. explorou várias bolas de diferentes texturas. É de referir que sempre que as bolas rolavam para longe, a N. gatinhava atrás delas e continuava a sua exploração no local onde estas paravam. Para além disto, esta criança com a bola amarela de ténis permaneceu, algum tempo, a executar a ação de pôr dentro do cesto e tirar para a fora a bola, tal como o R. (registo fotográfico das explorações das crianças: figura 5).

Para a C. a bola com contraste e a bola com guizo foram as que despertaram a sua curiosidade, principalmente, a bola que produzia som (registo fotográfico das explorações das crianças: figura 6). Por sua vez, o D. explorou as bolas de borracha e a bola de madeira, recorrendo à boca (registo fotográfico das explorações das crianças: figura 7).

Avaliação da atividade:

Nesta atividade as crianças tiveram a oportunidade de contactar com bolas de diferentes formas, texturas e tamanhos. É de salientar que cada criança preferiu explorar determinadas bolas, umas crianças foram as bolas que produziam som, outras as bolas de borracha e ainda houve crianças que preferiram as bolas de madeira. Para além disto, algumas crianças como, por exemplo, a N. e também o G. se deslocavam atrás das bolas para continuar a sua exploração (tabela de observação do cesto dos tesouros das bolas).

Registo fotográfico do Cesto dos Tesouros das Bolas



Figura 1 – Os diferentes tipos de bolas que compõem o Cesto dos Tesouros

Registo fotográfico das explorações das crianças



Figura 1 – As crianças a retirar as bolas do cesto para a sua exploração.



Figura 2- A exploração do R.



Figura 3- A exploração da S.



Figura 4- A exploração do G.



Figura 5- A exploração da N.



Figura 6- A exploração da C.



Figura 7- A exploração do D.

Tabela de Observação do Cesto dos Tesouros das Bolas

	Dirige-se ao cesto	Observa o que está dentro do cesto	Retira as bolas			Explora as bolas				Faz rolar a bola	Quando a bola rola para longe, desloca-se atrás dela.
			Uma bola	Duas bolas	Mais do que duas bolas	Boca	Mãos	Pés	Olhos (observação)		
G.	Sim	Sim	X			X	X			Sim	Sim
R.	Sim	Sim		X			X		X	NO	Não
S.	Não	Sim	X				X		X	Não	Não
N.	Sim	Sim		X			X			Sim	Sim
D.	Não	Sim	X			X	X			Não	Não
C.	Sim	Sim	X			X	X			NO	Sim

Legenda:

NO- Não observado.

Observações:

As crianças exploraram as bolas, recorrendo a diferentes partes do corpo. A maioria das crianças tirou do cesto, inicialmente, apenas uma bola para a sua exploração.
É de referir que a S. e o D. não se dirigiram ao cesto, porque ainda são crianças que só se sentam. Contudo estas conseguiam facilmente chegar ao cesto das bolas e, muitas vezes, foi possível observar as crianças a puxarem o cesto para si para retirarem a bola que pretendiam.

Registo da atividade: Cesto dos Tesouros com materiais de madeira

Nome da atividade: Cesto dos tesouros com materiais de madeira	
Data: 2 de novembro	Duração: 15 minutos.
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Explorar os objetos que se encontram no cesto dos tesouros.• Executar a ação de pôr dentro/tirar para fora.	
Recursos materiais	<ul style="list-style-type: none">• Cesto• Colheres (mel, sobremesa, colher de pau, medição)• Copos (medição, ovo, almofariz)• Pincel (barba; pintar)• Tabua• Guizo;• Rolo da massa• Escovas (cabelo, sapatos, maquilhagem, loiça)• Pratos• Talheres (faca garfo)• Bases dos copos em vime;• Caixas de madeira• Taças (diferentes tamanhos);
Intervenientes	<ul style="list-style-type: none">• Grupo de crianças;• Educadora da sala;• Duas auxiliares;• Estagiária.

Descrição da atividade:

O cesto dos tesouros com materiais de madeira é constituído por objetos com texturas, tamanhos, formas e funcionalidades diferentes (registo fotográfico do cesto dos tesouros com materiais de madeira).

O cesto dos tesouros foi colocado no centro da sala, sendo que os adultos ficaram a observar as reações das crianças à presença do cesto. Os objetos do cesto permitiram às crianças realizarem diferentes experiências, por este motivo de seguida serão descritas as explorações das crianças.

A N. foi das primeiras crianças a dirigir-se para o cesto dos tesouros. O primeiro objeto que a criança pegou do cesto foi a caixa com as bases dos copos, esta esvaziou a caixa e explorou as bases. Depois o pincel da barba despertou a sua atenção, a N. passava o pincel pela mão, sentindo a sua textura.

A N. voltou ao cesto e desta vez tirou a colher do mel. Com o dedo indicador passava pelas aberturas da colher. É de referir que a criança sempre que tirava um objeto do cesto, mostrava-o ao adulto que se encontrava perto de si. As bases dos copos foram o outro objeto explorado pela criança que, no meio de todos os objetos que se encontravam no chão, esta procurava o objeto que fosse igual ao que tinha na mão. No final foi buscar a tesoura, executando o ato de abrir e fechar. O último objeto explorado pela criança foram as taças de madeira, sendo que esta procurou as taças que fossem iguais para poder encaixar umas nas outras (registo fotográfico das explorações das crianças: figura 1).

O objeto que despertou o interesse do R. foi o pincel de pintar. A criança, inicialmente, explorou a textura dos pelos do pincel com as suas mãos e depois começou a passar o pincel pelo chão, observando o que acontecia.

Entretanto a criança combinou mais do que um objeto ao longo da sua exploração. O R. passou o pincel pelo prato de madeira e de seguida pela tesoura. Neste momento o R. executava

a ação de pintar. Posteriormente, a criança começou a bater com a tesoura no prato de madeira, explorando o som que produzia.

É de referir que o objeto do cesto preferido do R. é a colher de mel, pois este durante a semana, várias vezes, andava com ela na boca. O último objeto explorado pela criança foi os copos de medição, sendo que o R. procurou encaixá-los uns nos outros (registo fotográfico das explorações das crianças: figura 2).

O G. explorou vários objetos do cesto, recorrendo à sua boca. Ao mesmo tempo este abanava-os; deixava-os cair ao chão e depois dirigia-se ao cesto para tirar outro objeto para explorar (registo fotográfico das explorações das crianças: figura 3).

A S. explorou vários objetos do cesto. Contudo o objeto que chamou mais a sua atenção foi o pincel da barba que se encontrava perto de si. A criança agarrou-o e colocou-o na boca, sentindo os pelos. Após isto franziu a cara e começou a explorar o objeto com as mãos. Inicialmente utilizou a palma da mão para sentir os pelos do pincel e depois só o dedo indicador. À medida que fazia isto, a S. observava os pelos do pincel (registo fotográfico das explorações das crianças: figura 4).

O L. explorou o prato de madeira que se encontrava dentro do cesto. Inicialmente pegou no prato e observou-o. Depois colocou-o no chão, movimentando-o. Sempre que a criança chegava perto do prato, esta empurrava-o novamente para poder ir atrás dele (registo fotográfico das explorações das crianças: figura 5).

Para a DH. o objeto que lhe despertou maior interesse foi a colher do mel. Embora a criança tenha explorado vários objetos, tais como, o almofariz; a tabua de madeira e a escova de cabelo, a criança voltava sempre a pegar na colher do mel, levando-a à boca (registo fotográfico das explorações das crianças: figura 6).

Por fim, a C. explorou três objetos. Assim a criança iniciou a sua pesquisa com o pincel da maquilhagem, esta passava os dedos nos pelos do pincel. A colher de pau e o copo de medição também foram explorados pela criança, pois a C. batia com a colher no copo e mexia-a dentro do copo (registo fotográfico das explorações das crianças: figura 7).

Avaliação da atividade:

O cesto dos tesouros possibilitou às crianças executar diferentes explorações, pois o mesmo material foi explorado por cada criança de forma diferente. Com os diferentes materiais as crianças realizaram encaixes; exploraram a textura e o som; realizaram várias ações: pôr dentro/tirar para fora e encher/esvaziar.

Os objetos que despertaram maior interesse foi a colher do mel; o pincel da barba e da pintura; o prato de madeira e a tesoura.

As crianças, ao longo da semana, procuraram por iniciativa própria dar continuidade às suas explorações com os materiais do cesto, pois estas dirigiam-se até ao berço para tirar os objetos de madeira (registo em teia da atividade). Durante a exploração do cesto dos tesouros, as crianças estavam envolvidas nas suas descobertas.

Registo fotográfico do Cesto dos Tesouros com materiais de madeira



Figura 1- Os materiais que compõem o Cesto dos Tesouros de Madeira.

Registo fotográfico das explorações das crianças



Figura 1 – A exploração da N.



Figura 2 – A exploração do R.



Figura 3– A exploração do G.



Figura 4– A exploração da S.



Figura 5– A exploração do L.



Figura 6– A exploração da DH.

Registo em teia da atividade



Registo da atividade: Cesto dos Tesouros com materiais de metal (alumínio e inox)

Nome da atividade: Cesto dos tesouros com materiais de metal (alumínio e inox)	
Data: 8 de novembro	Duração: 15 minutos (manhã) 15 minutos (tarde)
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar os objetos que se encontram no cesto dos tesouros. • Combinar os objetos para produzir som. • Fazer correspondência de um para um. 	
Recursos materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Cesto • Objetos de metal: <ul style="list-style-type: none"> - Colheres (gelado; sobremesa; concha da sopa; colher de servir) - Formas (pudim; bolo; queques) - Coadores - Tachos - Frigideiras - Batedor - Caneca - Cafeteiras - Taças
Intervenientes	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo de crianças; • Educadora da sala; • Duas auxiliares; • Estagiária.

Descrição da atividade:

O cesto dos tesouros com materiais de metal é constituído por objetos com tamanhos, formas e funcionalidades diferentes (registo fotográfico do cesto dos tesouros com materiais de metal).

O cesto dos tesouros foi colocado no centro da sala, sendo que os adultos ficaram a observar as reações das crianças à presença do cesto. Os objetos do cesto permitiram às crianças realizarem diferentes experiências, por este motivo de seguida serão descritas as explorações das crianças.

O L. foi das primeiras crianças a dirigir-se até ao cesto. O objeto com o qual o L. iniciou a sua exploração foi com a concha da sopa.

A criança deitada de barriga para a baixo, segurava na colher e deslocava-se pelo espaço. Depois sentou-se e explorou o cabo da colher, com a suas mãos. Para além disto o L. também movimentava o objeto no chão para poder observar. No fim, o L. explorou a colher do gelado, segurando-a pela abertura (registo fotográfico das explorações das crianças: figura 1).

É de referir que o L. é uma criança que não demonstra grande interesse em explorar os objetos. Contudo, nesta atividade, o L. permaneceu algum tempo (mais do que é habitual) a explorar a concha da sopa.

A S. começou por explorar uma forma de queque, observando-a. Entretanto reparou que perto de si estava o coador, por isso a criança decidiu pegar no objeto sem largar a forma. A criança observou, atentamente, o coador e posteriormente começou a bater com a forma no objeto, produzindo som.

A S. recorreu, frequentemente, à sua boca para explorar os objetos. As colheres foram os objetos nos quais a criança executou o movimento de sucção. Num determinado momento uma bola parou perto da S. e esta pegou na taça de alumínio, colocando lá dentro a bola. A criança realizou, várias vezes, esta ação. No final, a S. explorou a tampa da forma de pudim, arrastando-a pelo chão para a frente e para trás (registo fotográfico das explorações das crianças: figura 2).

O R. explorou vários objetos, nomeadamente, a forma do pudim; a colher de servir; o tacho e a colher do gelado. A criança iniciou a sua exploração com a forma de pudim, colocando e tirando a tampa. Entretanto, o R. procurou colocar a colher de servir nos diferentes objetos: primeiro na taça e depois na abertura que se encontra na forma do pudim, porém esta não coube.

Em relação ao tacho, o R. inicialmente tirou a tampa e virou o objeto ao contrário. Depois tentou colocá-la, novamente, mas não conseguiu. A criança observou o tacho e virou-o para cima para conseguir colocar a tampa. Com o tacho, o R. executou a ação de encher/esvaziar, pois este colocou as formas dos queques dentro do objeto e depois mexeu as formas com a colher de servir, produzindo som. Por fim, a criança ainda utilizou a colher do gelado para explorar o som, batendo com ela nos diferentes objetos (registo fotográfico das explorações das crianças: figura 3).

A cafeteira foi o objeto que despertou o interesse da N. A criança permaneceu, algum tempo, a tirar e a colocar a tampa no objeto. Enquanto executava esta ação a N. olhava, por vezes, para o adulto e sorria. A cafeteira também foi utilizada pela criança para explorar o som, dado que a N. colocava a cafeteira na boca e balbuciava para o interior do objeto, ouvindo o eco da sua voz.

A N. também explorou as formas dos queques, encaixando-as uma nas outras. Depois colocou todas as formas que se encontravam perto de si numa taça e abanava-a, para produzir som. No final, a criança explorou a taça com a sua boca (registo fotográfico das explorações das crianças: figura 4).

Por fim, para a C. os objetos que despertaram a sua atenção foram o batedor e a colher de servir. A C. explorou o batedor levando-o à boca e batendo com ele nos diferentes objetos. Com a colher de servir, a criança observou e procurou tocar no seu próprio reflexo.

A C. também explorou o som, recorrendo aos diferentes objetos. Assim sendo, a criança bateu com as formas dos queques umas nas outras; utilizou o coador como “tambor” e a colher de gelado como “baqueta” explorando o ritmo (registo fotográfico das explorações das crianças: figura 5).

Avaliação da atividade:

O cesto dos tesouros dos materiais de metal permitiu às crianças múltiplas experiências. As explorações das crianças consistiram, principalmente, na exploração do som combinando diferentes objetos. É de referir que cada criança produziu som de forma diferente. Por exemplo, a S. batia com a forma do queque no coador; a C. utilizou a colher do gelado como “baqueta” para bater no coador; o R. encheu uma taça com formas e com a colher de servir mexia as formas e a N. colocou as formas dentro da taça e abanava-a. Para além da exploração do som, as crianças realizaram encaixes com as formas dos queques; executaram a ação de encher/esvaziar; recorreram aos diferentes sentidos para explorar os objetos e realizaram a correspondência de um para um. É de salientar que esta última exploração foi desenvolvida, apenas, pela N. e pelo R.

Durante a semana as crianças puderam dar continuidade às suas explorações e as crianças que não estiveram presentes puderam explorar. Por exemplo, o D. explorou os objetos no dia seguinte sendo que o batedor foi o objeto que despertou a sua atenção (registo fotográfico das explorações das crianças: figura 6).

Registo fotográfico do cesto dos tesouros com materiais de metal



Figura 1- Os materiais que compõem o Cesto dos Tesouros de Metal

Registo fotográfico das explorações das crianças



Figura 1- A exploração do L.



Figura 2- A exploração da S.



Figura 3- A exploração do R.



Figura 4- A exploração da N



Figura 5- A exploração da C.



Figura 6- A exploração do D.

Registo da atividade: Cesto dos Tesouros com materiais de plástico

Nome da atividade: Cesto dos tesouros com materiais de plástico	
Data: 16 de novembro	Duração: 15 minutos
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar os objetos que se encontram no cesto dos tesouros. • Encaixar os objetos uns nos outros. • Fazer correspondência de um para um. 	
Recursos materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Cesto da roupa de plástico • Objetos de plástico: <ul style="list-style-type: none"> -Funil -Copos de gelado -Copos -Pratos -Colheres -Tigelas -Saleiro -Tupperwares -Rolo -Pincel -Regador -Escovas -Bacia -Pote de criança -Apanhador -Tabuas -Babete -Borrifador -Base do sabonete -Doseador do sabonete -Espátula -Coador -Espremedor de sumo -Formas (pudim; gelo)
Intervenientes	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo de crianças; • Educadora da sala; • Duas auxiliares; • Estagiária.

Descrição da atividade:

O cesto dos tesouros com materiais de plástico é composto por objetos com tamanhos, formas e funcionalidades diferentes. Desta vez, a estagiária substituiu o cesto por um cesto da roupa em plástico, de acordo com a característica que se pretendia explorar: o plástico (registo fotográfico do cesto dos tesouros com materiais de plástico).

O cesto dos tesouros foi colocado no centro da sala, sendo que a estagiária para captar a atenção das crianças colocou o cesto dentro do presente grande que se encontra na sala. Neste momento as crianças dirigiram-se até à caixa e os adultos ficaram a observar as reações das crianças à presença do presente (registo das explorações das crianças: figura 1). Os objetos do cesto permitiram às crianças realizarem diferentes experiências, por este motivo de seguida serão descritas as explorações das crianças.

O R. foi a primeira criança a dirigir-se até ao presente e a tentá-lo abrir. Quando a estagiária destapou o cesto o R. explorou diferentes objetos, porém foi o pincel e o copo do sapo de beber que despertou a sua atenção.

A criança, inicialmente, explorou o pincel. Esta passou a mão pelo objeto e depois colocou-o na boca. Neste momento, o R. franziu a cara ao sentir a textura do objeto e retirou-o,

imediatamente, na boca. Posteriormente a criança pegou em dois copos e encaixou-os uns nos outros.

Em relação ao copo do sapo, o R. colocou-o na boca e executou a ação de beber. Este permaneceu a realizar esta ação durante os minutos. Entretanto a criança foi explorar o cesto da roupa onde se encontravam inicialmente os objetos. O R. tentou entrar para dentro do cesto, contudo este não conseguiu. Perante isto, a estagiária colocou a criança dentro e esta ficou algum tempo dentro do cesto a observar. É de referir que o R. também utilizou o cesto como recurso para efetuar a ação de pôr dentro/tirar para fora (registo das explorações das crianças: figura 2).

O objeto preferido da C. foi a colher para alimentar os bebés. A criança deslocava-se pelo espaço para alcançar os diferentes objetos, porém esta permaneceu, a maior parte do tempo, com a colher na mão. Quando perdia este objeto ou então iniciava uma nova exploração com outro, a C. no final procurava a colher.

A C. explorou vários objetos e executou a ação de encher/esvaziar e pôr dentro/tirar para fora, pois a criança, num determinado momento, colocou todos os objetos que estavam ao seu redor (caneca vermelha, copo do gelado, copo...) dentro de uma taça. Depois virou a taça, fazendo cair todos os objetos que se encontravam no seu interior.

Durante a sua exploração, a C. entrou para dentro da bacia. Enquanto estava lá dentro, a criança procurava ao seu redor objetos para poder explorar. Entretanto, a criança saiu da bacia para poder explorar o pote. No final, a criança procurou pela colher com a qual iniciou a sua exploração do cesto dos tesouros (registo das explorações das crianças: figura 3).

O G. quando viu o cesto dos tesouros ficou admirado e sem reação. Primeiro observou os objetos dentro do cesto e depois olhou para o R. para ver os objetos que este estava a explorar. Após este primeiro momento o G. tirou do cesto os dois coadores e começou a encaixá-los um no outro. É de referir que a criança executou esta mesma ação, recorrendo a dois copos.

As colheres de medição foi o objeto pelo qual o G. manifestou maior interesse. Este abanava o objeto para cima e para baixo, produzindo som. É de salientar que durante a exploração das colheres o G., por vezes, olhava para o adulto admirado e depois sorria.

Com o rolo da massa, a criança fazia-o rolar pelo chão, observando o seu movimento. Depois de explorar este objeto, o G. colocou vários objetos dentro da tampa do micro-ondas e arrastou-a pelo chão, transportando consigo os outros objetos. No final, a criança colocava e tirava a escova piaçava do suporte. De seguida passava-o em cima do quadro do pintor Ivan Cruz para ouvir o som que fazia (registo das explorações das crianças: figura 4).

A DH. explorou vários objetos do cesto, tais como, coador; a babeto; a espátula entre outros. À medida que terminava de explorar um objeto, a criança observava os objetos que estavam no chão e dirigia-se para o local onde se encontrava o objeto que pretendia explorar.

No seu processo de descoberta, a DH. combinou vários objetos, efetuando a ação de pôr dentro/tirar para fora. A criança procurou colocar o apanhador dentro de uma taça, porém verificou que este não entrava. Por isso, a DH. colocou os objetos mais pequenos que estavam perto de si dentro da taça, observando-os. Entretanto procurou colocar, novamente, o apanhador, mas este não cabia.

No fim, a DH. explorou a escova piaçava, tal como o G., a criança tirava e colocava a escova no seu suporte, fazendo a correspondência de um para um (registo das explorações das crianças: figura 5).

Avaliação da atividade:

O cesto dos tesouros dos materiais de plástico foi um dos cestos que despertou o maior interesse das crianças, dado que as crianças permaneceram bastante tempo a explorar os objetos (registo das explorações das crianças: figura 6).

Durante a exploração dos objetos do cesto foi possível verificar que as crianças manifestaram interesse por determinados objetos:

<i>Nome da criança</i>	<i>Objeto</i>
R.	Copo do sapo para beber
C.	Colher de alimentação dos bebés
G.	Colheres de medição e os copos

É de referir que a D. não manifestou interesse por nenhum objeto em específico, dado que a criança explorou vários objetos.

Com este cesto foi possível observar que as crianças tiveram a oportunidade de realizar diferentes experiências. De seguida será apresentada uma tabela que evidencia as explorações das crianças.

<i>Indicadores de observação</i>	<i>Nome da criança</i>
Ação de encher/esvaziar	C.
Ação de pôr dentro/tirar para fora	C., D e o R.
Ação de entrar e sair	C. e o R.
Encaixes	R. e o G.
Correspondência de um para um	D. e o G.

Registo fotográfico do cesto dos tesouros com materiais de plástico



Os materiais que compõem o Cesto dos Tesouros de Plástico.

Registo fotográfico das explorações das crianças



Figura 1 – As crianças a tentarem abrir o presente e o cesto dos materiais de plástico.



Figura 2 – A exploração do R.



Figura 3– A exploração da C.



Figura 4– A exploração do G.



Figura 5– A exploração da DH.



Figura 6– As crianças a explorar os diferentes objetos do cesto dos tesouros dos materiais de plástico.

Registo da atividade: Cesto dos Tesouros com brinquedos de madeira

Nome da atividade: Cesto dos tesouros com brinquedos de madeira	
Data: 24 de novembro	Duração: 15 minutos (manhã) 10 minutos (tarde)
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar os objetos que se encontram no cesto dos tesouros. • Executar a ação de puxar/empurrar os objetos. • Fazer a correspondência de um-para-um. 	
Recursos materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Cesto • Brinquedos de madeira: <ul style="list-style-type: none"> - Telefone - Puzzle - Cavalo com rodas - Livro - Reco-reco - Jogo de argolas. - Roca chaves - Carros de diferentes formatos - Girafa com rodas - Cubos coloridos - Pássaro vermelho
Intervenientes	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo de crianças; • Educadora da sala; • Duas auxiliares; • Estagiária.

Descrição da atividade:

O cesto dos tesouros com brinquedos de madeira foi projetado tendo em consideração o interesse, crescente, das crianças pelo cesto dos tesouros dos materiais de madeira. Com este cesto a estagiária pretendia que as crianças tivessem contacto com brinquedos tradicionais (registo fotográfico do cesto dos tesouros com brinquedos de madeira).

O cesto dos tesouros foi colocado no centro da sala. Neste momento as crianças dirigiram-se até ao cesto e os adultos ficaram a observar as reações das crianças com os brinquedos (registo das explorações das crianças: figura 1). Os objetos do cesto permitiram às crianças realizarem diferentes experiências, por este motivo de seguida serão descritas as explorações das crianças.

O primeiro brinquedo que o R. tirou do cesto foi um puzzle. A criança abanava o puzzle para fazer com que as bolas no interior do brinquedo se movimentassem. Ao mesmo tempo, o R. ao executar esta ação produzia som propositadamente.

O outro brinquedo que despertou a atenção da criança foi os cubos coloridos. O R. explorou os cubos de diferentes formas: colocou-os à boca; segurou um cubo em cada mão; bateu com os cubos uns nos outros e empilhou dois cubos. De tarde, a criança explorou, novamente, o puzzle só que desta vez o R. puxava o fio do puzzle (registo das explorações das crianças: figura 2).

Os brinquedos pelos quais a N. manifestou maior interesse foram os cubos coloridos e o telefone. Contudo foi este último brinquedo com o qual a criança permaneceu mais tempo a explorar.

Em relação aos cubos, a N. empilhou alguns cubos e, posteriormente desmontava o seu empilhamento. Enquanto explorava a N. procurava juntar todos os cubos que se encontravam espalhados pelo chão da sala. Relativamente ao telefone, inicialmente, a criança puxou o fio do brinquedo e procurou explorar a textura do objeto. De seguida, a criança observou as ações do adulto com o respetivo objeto e repetiu-as. É de salientar que a N. desenvolveu o faz-de-conta, recorrendo ao telefone. Neste sentido, a criança, várias vezes, colocou o telefone ao ouvido e disse “olá, olá”. Após este momento, a N. esperava um pouco e pousava o telefone (registo das explorações das crianças: figura 3).

A S. explorou diferentes brinquedos, todavia foi o cavalo pelo qual a criança manifestou maior interesse. A criança, num primeiro momento, colocou o brinquedo na boca para sentir a sua textura. Posteriormente, a S. com as mãos fazia rodar as rodas do cavalo para observar o movimento das mesmas. No fim, a criança executou a ação de empurrar o objeto, fazendo com que o cavalo se movimentasse pelo chão (registo das explorações das crianças: figura 4).

O L. debruçou a sua atenção sobre o pássaro vermelho. A criança empurrava o objeto, fazendo-o movimentar pelo chão e de seguida ia atrás dele. Em determinados momentos o L. pegava no objeto para explorar, só que este era pesado e a criança não conseguia agarrar. O L., perante isto, franzia a testa e palavra, demonstrando desagrado com aquela situação.

É de referir que esta criança, geralmente, não demonstra grande interesse em explorar os objetos. Todavia o L. permaneceu muito tempo a explorar o movimento do pássaro vermelho (registo das explorações das crianças: figura 5).

O G. começou por explorar o livro de madeira, colocando-o à boca. Posteriormente a criança pegou no carro azul descapotável e deslocou-se pelo espaço, empurrando o carro pelo chão. É de referir que a criança com este carro executou encaixes, dado que o G. tirava e colocava, várias vezes, os dois bonecos nos respetivos lugares.

O puzzle foi o brinquedo que o G. mais explorou. Num primeiro momento, o G. tirou a peça da tartaruga e depois a peça do peixe. Com as duas peças na mão, a criança bateu uma na outra, produzindo som. Entretanto, o G. procurou colocar a peça, novamente, no puzzle. Inicialmente a criança tentou colocar a peça de diferentes formas no respetivo espaço. Após as várias tentativas o G. conseguiu colocar a peça no puzzle e sorriu (registo das explorações das crianças: figura 6).

O D. explorou o movimento das rodas do cavalo e de um carro. Enquanto explorava estes objetos, a criança empurrava os brinquedos pelo chão para observar a forma como estes se moviam.

Os cubos foram o outro brinquedo que despertou o interesse da criança. O D. colocava os cubos na boca e batia com eles, um no outro (registo das explorações das crianças: figura 7).

O primeiro brinquedo que a C. tirou do cesto foi os cubos de madeira. A criança foi tirando um cubo de cada vez do cesto e juntou-os todos no chão para poder explorar.

Entretanto a C. começou a explorar o telefone de madeira, puxando o fio e rodando, ligeiramente, a roda do telefone. Durante a exploração do telefone, a C. também brinca ao faz-de-conta. Assim sendo a criança colocou, várias vezes, o telefone no ouvido e disse “Ta!” (registo das explorações das crianças: figura 8).

Por fim, a DH. manifestou preferência pelo puzzle dos animais do fundo do mar. A criança tirou as peças do puzzle para observar e de seguida procurou colocá-las, novamente, no respetivo espaço (registo das explorações das crianças: figura 9).

Avaliação da atividade:

As crianças evidenciaram grande interesse na exploração dos brinquedos de madeira. É de referir que, ao longo da semana, as crianças têm procurado, frequentemente, o cesto dos tesouros dos brinquedos de madeira para poderem continuar a explorar os diferentes objetos.

De acordo com o gráfico 1, o brinquedo mais explorado pelas crianças foi os cubos coloridos (29%). É de referir que o telefone de madeira foi o segundo brinquedo mais privilegiado nas explorações das crianças.

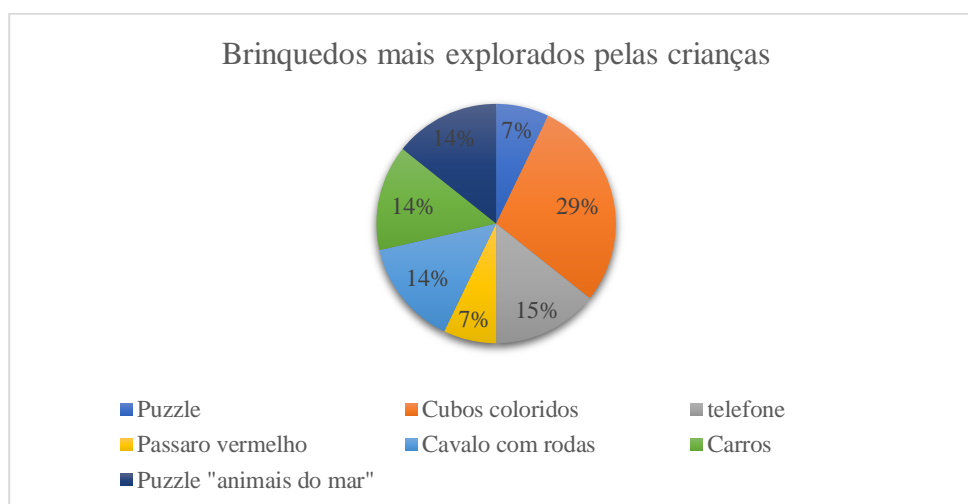


Gráfico 1 - Brinquedos mais explorados pelas crianças

Com este cesto foi possível observar que as crianças tiveram a oportunidade de realizar diferentes experiências. Ao analisar o gráfico 2 é possível verificar que as crianças exploraram os objetos recorrendo, principalmente, às mãos e à boca. Ao mesmo tempo, ao longo das suas explorações a maior parte das crianças deste grupo (5) executaram a ação de puxar e empurrar os brinquedos, nomeadamente, para os fazer movimentar pelo espaço.

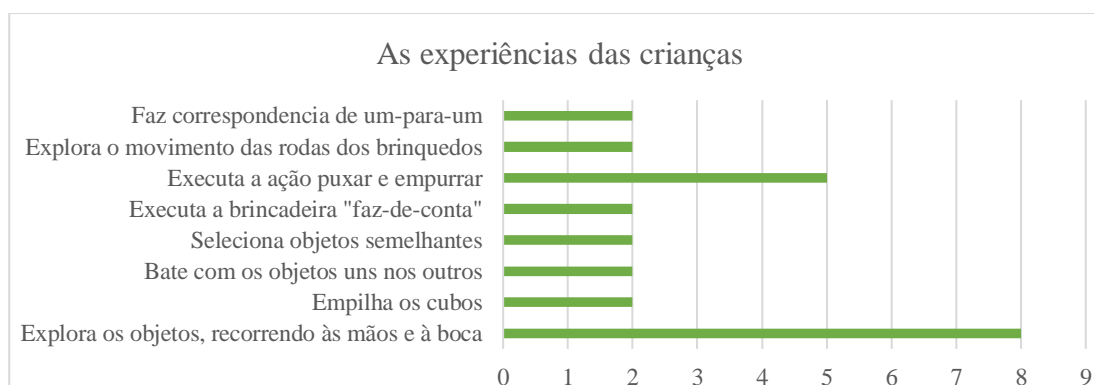


Gráfico 2 – As experiências das crianças com o cesto dos tesouros dos brinquedos de madeira.

Registo fotográfico do cesto dos tesouros com os brinquedos de madeira



Os brinquedos de madeira que compõem o Cesto dos Tesouros.

Registo fotográfico das explorações das crianças



Figura 1 – As crianças quando se dirigiram para o cesto dos tesouros com os brinquedos de madeira



Figura 2 – A exploração do R

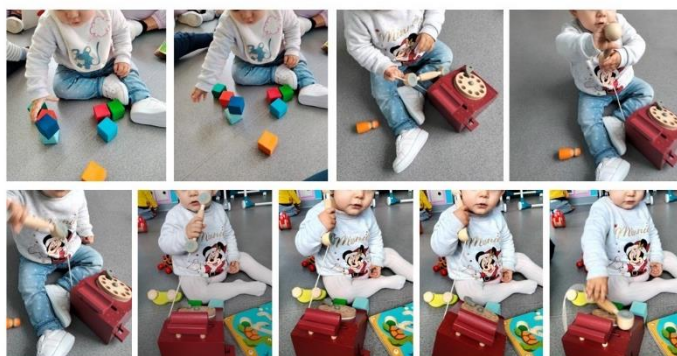


Figura 3 – A exploração da N.



Figura 4– A exploração da S.



Figura 5– A exploração do L.



Figura 6– A exploração do G.



Figura 7– A exploração do D.



Figura 8– A exploração da C.



Figura 9– A exploração da DH.

Tabela de observação da exploração do Cesto dos Tesouros de Natal

Data: 29 de novembro

Indicadores de observação	Nome das crianças				
	S.	N.	DH.	G.	R.
Dirige-se até ao cesto dos tesouros.	X	X	X	X	X
Seleciona os objetos que pretende explorar.	X	X	X	X	X
Manifesta interesse por um objeto em particular.	Guizo	A N. explorou vários objetos, não manifestando preferência por um objeto em específico	A DH. explorou vários objetos, não manifestando preferência por um objeto em específico.	Pinha	Globo
Leva os objetos à boca.	X	---	---	X	---
Bate com os objetos uns nos outros.	---	---	X	---	X
Abana os objetos, observando o resultado da sua ação.	X	---	X	X	X
Repete a mesma ação para obter um determinado resultado.	X	---	X	---	X

Tendo por base esta tabela é possível verificar que as crianças manifestaram interesse em explorar os materiais que se encontravam dentro do cesto, dado que todas se dirigiram até ao cesto para observar os diferentes materiais. É de referir que cada uma selecionou os objetos que pretendia explorar. Para além disto, cada criança executou diferentes ações com os objetos.



Os materiais que compõem o Cesto dos Tesouros do Natal



Registo fotográfico das explorações das crianças com o Cesto dos Tesouros de Natal

Anexo 28 - Descrição Diária

Nome da Criança: S
Observadora: Inês (Estagiária)

Idade: 4 anos
Data: 13-11-2019

Descrição:

A criança S após terminar a atividade dirigiu-se para a biblioteca e pegou no computador. Entretanto chamou a estagiária e disse-lhe “Inês, eu gosto muito do «Diogo» e como ele tem 4 anos como nós vou inscrevê-lo na nossa sala”.



Comentário:

Nesta situação podemos observar que a criança S considera o “Diogo” (um fantoche) como um menino como ele e, ao mesmo tempo evidencia gosto pelo fantoche.

Anexo 29 - Descrição Diária

Nome da Criança: D
Observadora: Inês (Estagiária)

Idade: 4 anos
Data: 13-11-2019

Descrição:

A criança D pediu à estagiária se podia emprestar o “Diogo”. A estagiária disse que sim e a criança dirigiu-se para a biblioteca e começou a contar uma história ao fantoche. No final o D perguntou “Gostaste Diogo? Agora tens de me dizer o que aprendeste.”



Comentário:

Nesta situação podemos observar que a criança D utiliza o fantoche para recriar uma experiência do seu quotidiano, atribuindo-lhe características humanas.



Anexo 30 - Descrição Diária

Nome da Criança: C
Observadora: Inês (Estagiária)

Idade: 4 anos
Data: 18-12-2019

Descrição:

A criança C juntamente com outra criança sentaram o “Diogo” ao seu lado na manta, durante este momento dialogaram com o Diogo “Diogo como é a tua escola?”, “Não queres ficar connosco?”, “Porque tens dentes tão brancos e grandes?”. No final fizeram-lhe muitas carícias.



Comentário:

Nesta situação podemos observar que a criança C e a outra criança atribuem vida ao fantoche (animismo).



Anexo 31 – Registo Fotográfico



Registo da assembleia; quadro das responsabilidades e tabela das presenças

Anexo 32 - Descrição Diária

Nome da Criança: C
Observadora: Inês (Estagiária)

Idade: 3 anos
Data: 14-02-2020

Descrição:

Após o preenchimento do quadro das responsabilidades, a criança C veio ter com a estagiária e disse-lhe “Inês hoje sou responsável por varrer o chão. É muito importante.”

Comentário:

Neste registo podemos verificar que a criança C reconhece a importância da tarefa que estava encarregue de realizar.



Anexo 33 - Descrição Diária

Nome da Criança: G
Observadora: Inês (Estagiária)

Idade: 4 anos
Data: 14-02-2020

Descrição:

A criança G e outras crianças, após terminarem o lanche foram ver o quadro das responsabilidades. Durante este momento a criança G disse “Olhem eu fui responsável pelo comboio ontem, hoje é o G”. Outra criança disse-lhe “G eu ontem também fui o responsável por cantar os bons dias”.

Comentário:

Neste registo podemos verificar que a criança G e as outras crianças reconhecem as tarefas que estavam responsáveis e, ao mesmo tempo sabem que a mesma tarefa é realizada em cada dia por uma criança diferente.

Anexo 34 - Descrição Diária

Nome da Criança: D
Observadora: Inês (Estagiária)

Idade: 5 anos
Data: 13-02-2020

Descrição:

A criança D foi ter com a criança G e disse-lhe “G és o responsável pelo comboio. Boa! Eu sou responsável por arrumar a sala”

Comentário:

Neste registo é possível averiguar que a criança D manifesta gosto por poder ser responsável por uma tarefa, compreendendo a sua importância.

Anexo 35 – Registo Fotográfico

Neste anexo são apresentados alguns exemplos de atividades planificadas pelo adulto tendo como intuito que as crianças cooperassem entre si para alcançar um objetivo comum.



A pares, as crianças cooperam entre si para encontrarem as peças da caça ao tesouro que se estão escondidas na sala. Em conjunto têm de interpretar as informações dadas pelo adulto para conseguirem encontrar as imagens que faltam.



As crianças, a pares, decoram a caixa onde vão guardar os puzzles dos diferentes “bichinhos” que estão a conhecer.



As crianças, em pequeno grupo, cooperam entre si na elaboração do cenário de Natal para decorar a porta da sua sala. As crianças designaram este espaço como “a área do Natal” e, no final, algumas quiseram tirar fotografias, pois era um trabalho que tinham feito em conjunto.



Em pequeno grupo, as crianças conversam entre si para encontrarem a respostas às adivinhas colocadas pelo adulto sobre as histórias, poemas e lendas que já conhecem.



As crianças, em pequeno grupo, cooperam entre si na criação de uma obra de arte. A pintura deste quadro pelas crianças foi a situação que desencadeou o desenvolvimento do projeto vivenciado pelo grupo ao nível da pintura.



A pares, as crianças escolhem as cores que consideram ser as mais adequadas para pintarem os tesouros que encontram na “Caça aos tesouros de Portugal”.

Anexo 36 – Registo Contínuo

Nome da Criança: C

Observadora: Inês (Estagiária)

Contexto de Observação: Almoço

Idade: 3 anos

Data: 12-02-2020

Observação:

A criança C durante o almoço chamou a estagiária para ajudar a comer. Enquanto a estagiária estava a dar de comer a C partilhou as suas novidades.

Entretanto a criança C disse à estagiária “Inês podíamos fazer uma festa de Carnaval aqui no colégio com os meninos todos”. Perante este pedido a estagiária perguntou “C como seria a nossa festa?” A criança C respondeu “A nossa festa tem de ter bolo de chocolate, batata frita, sumo, pãezinhos, doces e música. Também balões”.

Posteriormente a estagiária disse que iria falar com a Patrícia e apresentar a ideia da criança C à educadora. Imediatamente a criança C disse “Eu vou contigo, depois de comer”.



Comentário breve sobre o registo contínuo:

Nesta situação a criança C procura participar na elaboração das atividades, fazendo propostas e partilhando as suas ideias. Para além disto reconhece a importância de envolver todas as crianças nesta atividade “Festa de Carnaval”.

Anexo 37- Descrição Diária

Nome da Criança: I

Observadora: Inês (Estagiária)

Idade: 4 anos

Data: 7-11-2019

Descrição:

A criança I durante o lanche chamou a estagiária e disse-lhe “Inês podíamos fazer novamente uma caça ao tesouro?”

Perante esta questão a estagiária perguntou “I como seria a caça ao tesouro? O que teria?”. A criança respondeu “Lias um livro sobre um tesouro de piratas, depois os meninos seguiam um mapa para procurar as imagens. No final encontramos um baú”.

Comentário:

Nesta situação podemos observar que a criança I toma iniciativa no planeamento de atividades em grande grupo.



O mapa e as imagens que as crianças tiveram de encontrar na caça ao tesouro.



O baú do tesouro encontrado pelas crianças e a pintura dos "Tesouros de Portugal"

Anexo 38- Registo Fotográfico



Registos das Assembleias elaborados pelas crianças e pelo adulto

Anexo 39- Descrição Diária

Nome da Criança: R
Observadora: Inês (Estagiária)

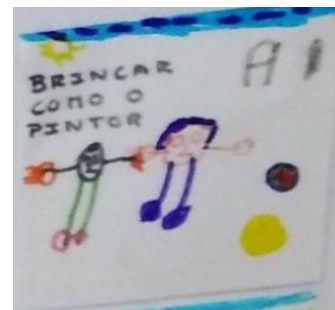
Idade: 4 anos
Data: 27-02-2020

Descrição:

Durante a assembleia a criança R perante a pergunta “O que gostavas de fazer para a semana?” respondeu “Eu quero brincar como o pintor dos quadros”. Depois começou a fazer o registo, através do desenho.

Comentário:

Neste registo é possível averiguar que a criança R compreendeu a temática retratada nos quadros do pintor Ivan Cruz. Para além disto demonstra interesse na exploração das obras deste pintor.



Anexo 40- Registo de Incidente Crítico

Nome da Criança: S

Observadora: Inês (Estagiária)

Idade: 4 anos

Data: 27-02-2020

Descrição:

A criança D, na assembleia estava a conversar com a criança M e disse-lhe “Eu gostei muito do pintor de hoje. Quero conhecer todos os pintores do mundo”. Após este momento a criança D disse à estagiária “Posso fazer o desenho do que eu quero fazer”.

A estagiária disse que sim e a criança começou a realizar o registo.



Comentário:

Neste registo é possível averiguar que a criança D manifesta gosto por conhecer novos pintores e procura participar na planificação das atividades, apresentando os seus interesses.

Anexo 41- Registo Fotográfico

As seguintes fotografias retratam algumas atividades propostas pelas crianças.



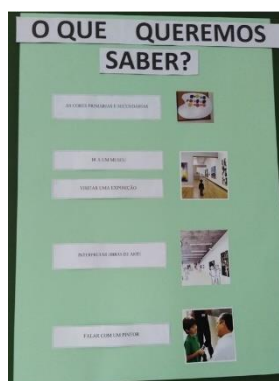
As crianças a brincar no campo de futebol



As pinturas realizadas pelas crianças.



As crianças a conhecerem diferentes pintores.



Registo fotográfico das atividades propostas pelas crianças ao nível do projeto

Fonte: Assunção, P. (2020, fevereiro 2). Blog Ursinhos Ecológicos: figura 1 e 2. Acedido no dia 18 de julho de 2020. Disponível em <http://ursinhosecolgicos.blogspot.com/search?updated-max=2020-02-09T17:20:00Z&max-results=7&start=21&by-date=false>

Anexo 42- Registo Fotográfico



“As aranhas comem os bichinhos” (G, 4)
“Fazem teias” (M,4)
“São animais que conseguem subir” (S, 4)



“Nunca tinha pegado num caracol. Foi muito giro, ele é pegajoso, tem carapaça e uns pauzinhos. É o bichinho que não podia fechar a mão, era um bichinho frágil” (D, 4).

Anexo 43- Descrição Diária

Nome da Criança: G
Observadora: Inês (Estagiária)

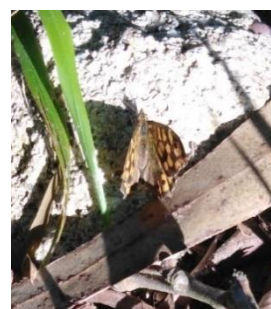
Idade: 4 anos
Data: 21-02-2020

Descrição:

A criança S estava a brincar com a criança D e G quando chamou a estagiária e disse-lhe “Inês olha borboletas. São lindas, pode ser o próximo bichinho a descobrir”. A estagiária, imediatamente disse que sim e a criança continuou a brincar.

Comentário

Neste registo podemos verificar que a criança C contribui para a aprendizagem do grupo, fazendo propostas.



Anexo 44- Documento enviado às famílias antes das intervenções à Distância

Neste anexo é apresentado, apenas, um exemplo de um documento disponibilizado às famílias antes das intervenções. Este documento é constituído por uma breve descrição da dinâmica; as áreas de conteúdos contempladas na dinâmica; as intencionalidades pedagógicas e os materiais da dinâmica. Em determinados documentos, dependendo, da da natureza da dinâmica era apresentado os procedimentos realizados pela estagiária na elaboração dos trabalhos que surgiam no vídeo como, podemos verificar neste exemplo.

<p style="text-align: center;">Dinâmica – Arte Chinesa</p> <p>Descrição da dinâmica</p> <p>Nesta dinâmica, as crianças com as suas famílias vão ser "artistas" e conhecer um novo pintor.</p> <p>Este pintor nasceu na china e no seu tempo era muito conhecido pela sua música, poesia e, principalmente, pela sua pintura.</p> <p>Os animais e as flores eram os elementos que marcavam as suas obras e eram desenvolvidas a partir da tradicional técnica da pintura chinesa.</p> <p>Ao longo desta dinâmica vários desafios as crianças vão ter e novas descobertas vão fazer.</p> <p style="text-align: center;"><i>Inspirados no pintor Shen Quan</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Um animal, as crianças vão retratar</i></p> <p style="text-align: center;"><i>E a sua sombra vão ter de desenhar</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Com este desafio as crianças vão explorar</i></p> <p style="text-align: center;"><i>A sombra e os fatores que a permitem aumentar</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Este conhecimento vai ser importante</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Para as vossas pinturas poderem criar.</i></p>	<p>Áreas de Conteúdo contempladas nesta dinâmica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Área de Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> ○ Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ○ Subdomínio das Artes Visuais ○ Domínio da Educação Física • Área do Conhecimento do Mundo <p>Intencionalidade desta dinâmica</p> <p>Esta dinâmica permite à criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a história do novo pintor; • Identificar as características dos quadros do pintor Shen Quan; • Recriar plasticamente animais, utilizando a pintura como meio de expressão; • Criar uma pintura, através da sombra do objeto; • Compreender que para ter uma sombra é necessário fazer incidir uma fonte de luz; • Identificar os fatores que podem influenciar a sombra; • Verificar o efeito da variação dos fatores (distância da fonte luminosa ao objeto; posição da fonte luminosa em relação ao objeto); • Apropriar-se do processo de desenvolvimento da metodologia científica (questionar, prever, experimentar e comunicar os resultados); • Desenvolver a destreza manual, através do desenho e da pintura.
--	--

Materiais e procedimentos da dinâmica

Materiais para criar uma pintura, através da sombra.

- Lanterna do telemóvel
- Um animal (brinquedo/objeto de decoração)
- Folha branca
- Borracha
- Lápis de carvão
- Caneta preta
- Tintas
- Pincéis
- Recipientes para as tintas

Procedimento para criar uma pintura, através da sombra.

Peça a uma pessoa que segure na lanterna enquanto desenha a sombra do animal que escolheu.

Com uma caneta preta passe por cima das linhas desenhadas a lápis de carvão.

Apague as linhas a lápis de carvão.

Pinte o seu desenho, utilizando as tintas.

Anexo 45- Registo das Intervenções à Distância

1º proposta de Intervenção: 15 de maio de 2020

Nesta dinâmica as crianças inspiradas no pintor Romero Britto tinham de criar um retrato, mobilizando os elementos característicos das obras deste pintor.

A elaboração deste retrato teve como base a modalidade expressiva: o desenho. De acordo com o autor Sousa (2003) citado por Castro (2018, p.13) o desenho constitui-se como uma modalidade expressiva que possibilita à criança, por lado um lado, desenvolver as suas capacidades neuromotoras e, por outro lado as suas competências cognitivas. Esta conceção foi o ponto de partida que levou a estagiária a propor esta atividade ao grupo de crianças.

Com a realização do retrato pretendia-se que as crianças pudessem demonstrar a interpretação que fizeram das obras do pintor Romero Britto, ou seja, incorporando nos seus retratos os elementos que para si foram mais significativos. Para além disto, o desenho constituiu-se como uma oportunidade para a criança retratar a visão que tem de si própria e do outro, pois este foi uma “(...) forma de comunicação utilizada pela criança para configurar-se a si, ao mundo que conhece e às pessoas/objetos que a envolvem” (Rideau, 1997 citado por Castro, 2018, p. 17).

O retrato desenvolvido pelas crianças revelou-se como um recurso que permitiu à estagiária avaliar esta dinâmica, dado que “(...) a criança desenha o que lhe interessa, o que tem mais importância para si, representando o que sabe” (Santos, 2013, p.75). Os desenhos elaborados pelas crianças podem ser um instrumento de avaliação bastante interessante, permitindo ao educador retirar informações sobre a criança.

Na observação dos retratos realizados pelas crianças pode verificar-se a existência de um planeamento, pois cada elemento ocupa um determinado lugar não se sobrepondo aos outros (registo fotográfico: figura 1, 2 e 3). Ao mesmo tempo é visível a preocupação da criança na mobilização de pequenos detalhes como, por exemplo, o retrato das narinas (registo fotográfico: figura 2).

O desenho é um recurso que “(...) reflete o conhecimento da criança” (Vygotski, 2003 citado por Natividade, Coutinho & Zanella, 2008, p. 10). De facto, ao observar os retratos desenvolvidos pelas crianças podemos averiguar que estas já representam a figura humana, procurando incorporar nos seus desenhos pequenos detalhes (sobrancelhas, pestanas, o desenho do próprio olho, os cinco dedos da mão...) (registo fotográfico). Para além disto, as crianças na mobilização dos elementos característicos das obras do pintor Romero Britto não se restringiram apenas aos principais elementos (cores, formas e corações), por exemplo, uma criança fez duas bolas grandes no rosto, tal como o pintor que no seu próprio retrato também pintou formas no seu rosto. Assim, através da observação dos retratos das crianças pode afirmar-se que todos os indicadores definidos pela estagiária na avaliação foram cumpridos.

- Identifica as suas características individuais.
- Representa as suas características individuais no retrato.
- Mobiliza no seu retrato os elementos da comunicação visual característicos dos quadros do pintor Romero Britto.
- Produz plasticamente, a representação da figura humana.

Em suma, nesta dinâmica o desenho foi o recurso que possibilitou à estagiária compreender se a atividade pensada por si se constituiu como uma aprendizagem significativa para a criança. Deste modo, o desenho é um registo no qual a criança se expressa e dá-se a conhecer ao outro “(...) por meio de traços e cores lançados numa folha de papel” (Natividade, Coutinho & Zanella, 2008, p. 12).

Registo fotográfico



Figura 1



Figura 2



Figura 3

2º Proposta de Intervenção – 22 de maio de 2020

Nesta proposta de intervenção as crianças conheceram um pintor chinês (Shen Quan) e tiveram a oportunidade de explorar a sombra.

Durante a sessão síncrona, as crianças estavam muito entusiasmadas e envolvidas na dinâmica, uma vez que todas queriam responder às perguntas e partilhar o que sabiam.

Durante a apresentação dos quadros do pintor, as crianças partilhavam entre si o que viam. Deste modo, o grupo criou um pequeno jogo que consistiu na identificação de todos os animais que estavam retratados nos quadros, por exemplo, “É um pássaro”, “Um gato”, “Ali está outro pássaro”, “Olhem um macaco”.

Na apresentação dos quadros de Shen Quan, as crianças tiveram “(...) oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo (...)” que observaram (Oliveira, 2017, p. 264).

Nesta dinâmica foi utilizada a obra de arte “Um Gato a olhar para as abelhas”. A partir desta obra as crianças puderam compreender as características da arte chinesa e, sobretudo deste pintor. Na exploração desta obra, a estagiária colocou as seguintes questões:

<i>O que está representado neste quadro?</i>
- “Um gato” - “Flores” - “Uma árvore muito grande” - “Um gato sentado na terra”
<i>O que está a fazer o gato?</i>
- “A tentar apanhar uma flor da árvore” - “Quer apanhar um pássaro” - “Não, quer apanhar uma mosca” - “Está a ver abelhas”
<i>O que são estes símbolos a preto?</i>
- “São letras chinesas” - “Elas são diferentes das nossas, não conseguimos perceber”
<i>Querem que a Inês diga o que está aqui escrito no quadro?</i>
- “Tu não sabes” - “Não dá para ler, porque é diferente das nossas. Nós usamos letras”

A partir das respostas das crianças é possível verificar que esta obra de arte se revelou como um “(...) meio de alargamento e enriquecimento cultural” (Oliveira, 2017, p. 265). Assim sendo, as crianças compreenderam que os sistemas de escrita não são todos iguais. Esta percepção por parte das crianças está presente, por exemplo, nesta afirmação “As letras chinesas são diferentes das nossas, por isso não conseguimos ler”.

Nesta proposta de intervenção foi desenvolvida uma experiência ao nível da luz e da sombra. No início da sessão síncrona, as crianças estavam muito entusiasmadas para descobrir o que iam fazer com a lanterna, pois repetiram constantemente “Inês já tenho aqui a lanterna”, “Olhem eu também tenho”, “Vamos brincar com a luz”.

A exploração da sombra teve como ponto de partida uma questão: A nossa sombra é sempre igual?

Perante esta pergunta várias crianças formularam uma resposta, tendo por base a sua própria experiência. Assim, uma das crianças disse “Não, a sombra pode mudar. Eu sei porque já vi a minha sombra no recreio do colégio. Ela muda”. Neste sentido, a aprendizagem das ciências é mais significativa quando está relacionada com “(...) o dia a dia dos alunos” (Paixão & Mandaji, 2015, p. 2).

As crianças já possuem algumas conceções sobre o mundo que as rodeia. Deste modo, nesta proposta a estagiária tinha como finalidade criar oportunidades para as crianças

aprofundarem, relacionarem e comunicarem o que já sabiam sobre a sombra (Silva et al, 2016, p. 85) No desenvolvimento desta experiência, a estagiária colocou diferentes questões:

<i>O que precisamos para formar uma sombra?</i>
- “O sol” - “A luz do sol”
<i>O Diogo não se mexeu, mas a sua sombra aumentou e diminuiu. Como é possível?</i>
- “Porque a luz mexe Inês”

Esta experiência foi realizada, a partir de um desafio colocado pelo “Diogo”. Este desafio consistiu na descoberta de uma resposta à seguinte questão “Podemos aumentar uma sombra? Como?”

Antes das crianças realizarem a componente prática desta experiência, o grupo partilhou entre si as ideias que tinham e, posteriormente estabeleceram um conjunto de hipóteses que foram registadas numa tabela. Neste contexto, é importante que as experiências partam das ideias que as crianças já possuem, dando-lhes a oportunidade de “(...) tomarem consciência dessas ideias, confrontando-as com outras (...)” (Martins et al., 1948, p. 12).

No momento posterior, as crianças com as lanternas do telemóvel e os objetos que tinham escolhido (animais) testaram as suas hipóteses. À medida que as crianças iam explorando a sombra dos objetos diziam “Quando está perto aumenta”, “Quando está longe diminui”, “Quando ando para cima diminui”, “Quando ando com a luz para baixo, aumenta a sombra”. Todas as crianças retiraram as mesmas conclusões e ficaram muito contentes por as suas previsões estarem corretas “Descobrimos”, “Boa”.

No final, o grupo fez o desenho da sombra do seu objeto, variando a distância e a posição da luz para poderem aumentar ou diminuir a sombra “O meu vai ser pequeno”, “O meu vai ser grande. Tenho de ter a luz perto”.

Durante esta tarefa, algumas crianças não estavam a conseguir realizar a atividade, por isso procuraram outras estratégias para poderem desenhar. Assim sendo, uma criança foi antes para a janela por causa da luz do sol e outra com ajuda da sua mãe arranjou um suporte para o telemóvel.

No final cada criança partilhou o seu desenho com todas as pessoas que estavam presentes naquela sessão, por exemplo, “Inês, olha o meu passarinho”; “Eu desenhei um tigre”; “O meu é um cão”; “O meu desenho é o YEY YEY. Um galo” (registo fotográfico).

Em suma, nesta dinâmica as crianças conseguiram compreender as características da arte chinesa e que a sombra muda consoante a distância e a posição da fonte luminosa.

Registo Fotográfico



3º proposta de intervenção – 27 de maio de 2020

Esta proposta de intervenção foi desenvolvida tendo por base a introdução de um novo pintor. Nesta dinâmica, as crianças puderam conhecer o pintor Pablo Picasso e as suas obras.

Para realizar esta proposta, a estagiária utilizou o quadro “Woman Seated before the Window”, uma vez que se pretendia que as crianças pudessem “(...) escutar, bem como identificar os sons e ruídos da natureza (...) e da vida corrente” (Silva et al., 2016, p. 55)

Antes de realizar o jogo dos sons com o grupo, as crianças tiveram a oportunidade de observar e partilhar a sua opinião sobre o quadro do pintor. Este momento foi desenvolvido em torno de um conjunto de questões. As crianças apresentaram diferentes respostas às questões colocadas: “Tem um homem com duas caras”; “Olhem para os dedos da mão. Não está bem! Uma tem 5 e outra tem 6. Inês nós temos 1, 2, 3... (a criança contou os dedos das mãos). Temos 10 dedos”.

Após este momento, a estagiária perguntou às crianças “Que sons a senhora pode estar a ouvir da sua janela?” As crianças recorreram às suas experiências e indicaram o som dos passarinhos, dos carros, do vento, etc.

Nesta dinâmica o jogo dos sons foi realizado tendo como intuito que as crianças pudessem identificar os sons que ouviam (anexo 3- registo fotográfico). Com este jogo a estagiária pretendia que as crianças tivessem a oportunidade de escutar. O silêncio é uma condição importante para que as crianças “(...) saibam escutar e reconheçam os sons que as rodeia” (Moreira, 2018, p. 13).

Durante a realização deste jogo, as crianças estavam muito atentas e entusiasmadas, pois mesmo antes das imagens aparecerem o grupo já tinha identificado os sons. Para além disto conseguiram organizar os sons, distinguindo os sons naturais e os sons produzidos pela atividade humana.

Na educação pré-escolar é importante que as crianças possam ouvir os diversos sons que caracterizam o meio envolvente, uma vez que “(...) quanto maior for a diversidade dos sons que as crianças se apropriam, maior será o seu «reportório sonoro» (...)” (Silva et al., 2016, p. 55).

A possibilidade de ouvir diferentes sons permite à criança criar novas realidades. Nesta proposta de intervenção o grupo após ouvir os sons apresentados no jogo descreveu a paisagem que a senhora do quadro poderia ver da sua janela:

- “Vê uma estrada, porque ouvimos carros”
- “Pode ver uma igreja, por causa do sino”
- “Vive perto da praia, pois ouvimos o mar”
- “Vê árvores, pois ouvimos os passarinhos”

Após esta dinâmica, as crianças foram desafiadas a fazer um pequeno vídeo sobre a paisagem que viam da sua janela e os sons que ouvem. Para explicar ao grupo como poderiam realizar este vídeo, a estagiária gravou a paisagem que vê da sua janela (anexo 5- registo fotográfico).

Este desafio permite que a criança possa prestar mais atenção aos sons que pode ouvir no seu dia-a-dia e, ao mesmo tempo observar o espaço no qual vive. O mundo das crianças é repleto “(...) de sons, ruídos que muitas vezes já nem ouvem na sua vida stressada (...)” (Moreira, 2018, p. 18).

Neste contexto, a janela constitui-se como um meio que possibilita à criança o desenvolvimento de diversas aprendizagens. De facto, neste tempo de pandemia “(...) as janelas serão grandes companheiras para garantir o contacto com o lado de fora (...)” (Thomé & Mendonça, 2020, p. 7).

Na avaliação desta proposta de intervenção, o vídeo desenvolvido pelas crianças foi um recurso que permitiu obter informações e dados para a realização da avaliação. A análise deste vídeo foi desenvolvida, de acordo com os seguintes indicadores:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Identifica os sons do meio ambiente (rua).• Menciona no vídeo os sons que ouve da sua janela.• Identifica os aspetos físicos característicos da sua rua (paisagem)• Descreve a paisagem que vê da sua janela. |
|--|

Na sessão posterior as crianças partilharam com a estagiária os vídeos que realizaram, sendo que estas cumpriram todos os indicadores definidos.

4º Proposta de Intervenção – 3 de junho de 2020

Nesta dinâmica, as crianças descobriram que o pintor Picasso e o Miró eram amigos. Algumas crianças estranharam e perguntaram “Como é que eram amigos?”

Assim explicou-se que o Miró conheceu o pintor Picasso em França e este gostou muito dos trabalhos do Miró. Estes conversavam durante muitas horas no ateliê do Picasso e, por isso tornaram-se amigos.

A partir desta informação, a estagiária fez a ligação com a história “O quadro mais bonito do mundo”.

Com esta história, as crianças com o seu corpo deram vida às manchas de cor e utilizaram o seu corpo para expressar as suas emoções e os acontecimentos retratados nesta narrativa.

Através da música, da dança e da expressão dramática, as crianças foram manchas de cor “agitadas”, sendo esta a caracterização feita pelo grupo. Deste modo, as crianças à medida que viam as imagens e ouviam a história atribuíram novos sentidos para as ações das personagens que estavam a representar:

“Nós somos as cores e vamos fugir. Para onde vamos?”	“Chegamos agora à cidade e o que vamos fazer?”	“Podemos ter diferentes formas. Que formas podemos ser?”
<ul style="list-style-type: none"> • “Para a rua” • “Para o parque” • “Para a nossa casa” 	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu tenho medo, por isso vou tremer” • “Vamos passear” • “Podemos pintar tudo” 	<ul style="list-style-type: none"> • “A cor vermelha pode ser um caranguejo, uma joaninha ou um balão” • “A cor preta é a noite” • “A cor amarela pode ser um boneco ou uma flor”

Nesta atividade, as crianças utilizaram diferentes linguagens e criaram uma nova realidade, através das personagens que estavam a interpretar “Somos cores muito agitadas”, “Vamos dançar mais”, “Quero pintar a cidade toda com a minha cor”; “Eu quero tremer, pois tenho medo de ir à cidade”. Através da expressão dramática criou-se “(...) um espaço onde múltiplas linguagens (...) confluem para a criação de situações de expressão de sentimentos, ideias, crenças (...)” (França, 2012, p. 239).

O Jogo Dramático/ Teatro é um subdomínio que pode ser utilizado pela criança no seu “(...) desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal” (Silva et al, 2016, p. 52). Deste modo, o grupo nesta história pôde expressar emoções através dos movimentos do corpo, por exemplo, o medo: “Eu tenho medo, por isso vou tremer”.

No decorrer da história as crianças foram criando o enredo da mesma, por exemplo, através da questão “O pintor arranhou um helicóptero para poder apanhar as cores. Será que ele consegue apanhar-nos?” Perante esta questão, umas crianças afirmaram que sim “Ele está muito alto e consegue ver-nos” e outras que não “Não consegue, porque as nuvens tapam”. Neste sentido é possível observar que as crianças apresentaram as suas opiniões, procurando contribuir para a construção da história. É de salientar que o grupo ao comunicar as suas respostas, apontou as suas razões que estavam na base da sua ideia “ele está muito alto” ou “as nuvens tapam”.

O subdomínio da dança, da música e do jogo dramático/teatro foram as componentes estruturantes desta intervenção, uma vez que a estagiária numa sessão anterior observou que em determinadas alturas as crianças já demonstravam sinais de cansaço ao visualizar o monitor do computador. Por isso mesmo, esta foi uma estratégia que permitiu articular momentos mais “calmos” e momentos mais “agitados”.

A interligação entre este dois momentos fez com que as crianças estivessem mais motivadas durante toda a sessão, uma vez que estas estavam sempre à espera da próxima dança ou do jogo que teriam de fazer após cada acontecimento retratado na história.

Para além disto, “(...) as aprendizagens vão além das aprendizagens escolares (...) também se aprende (...) a jogar jogos (...)” (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2020, p. 7).

Neste sentido, a estagiária desenvolveu um jogo relacionado com a história no qual as crianças tinham de organizar os objetos (tintas e pinceis) que as cores tinham espalhado pelo chão quando fugiram. Assim sendo, com este jogo a criança teve oportunidade de formar conjuntos, tendo em consideração um atributo (tamanho) e definir as quantidades de cada conjunto. De acordo com a educadora, as crianças conseguiram facilmente formar os conjuntos e identificar as quantidades de cada conjunto. Este jogo foi realizado rapidamente pelas crianças.

5º Proposta de Intervenção – 9 de junho de 2020

Se observamos com atenção as crianças quando estão a desenhar ou a pintar podemos perceber que os seus trabalhos contam uma história, pois existe uma intenção subjacente à elaboração dos mesmos. A partir de uma imagem do livro “O dia em que os Lápis Desistiram” de Drew Daywalt, as crianças conheceram a história que estava por detrás do desenho feito pelo Duarte (personagem da história) (figura 1).



Figura 1- Desenho através do qual foi contada a história.

As crianças depois de ouvirem a história sobre o desenho do Duarte, fizeram o seu desenho e contaram a história que estava por detrás do mesmo.

Em cada desenho a criança “exprime a sua relação com o mundo entre outras coisas” (Santos, 2013, p. 80). Nesta dinâmica, o desenho elaborado por uma criança constituiu-se como um meio de comunicação das suas aprendizagens, dado que a criança fez ligação entre esta atividade e a dinâmica “os sons que ouço da minha janela” (figura 2).

Esta dinâmica foi realizada de forma assíncrona, por isso mesmo a avaliação desta proposta de intervenção teve como base o feedback da Educadora, das crianças e dos seus familiares. Neste sentido, a educadora partilhou com a estagiária que as crianças gostaram muito da atividade e, ao mesmo tempo à medida que a história foi contada as crianças estabeleceram ligação entre as suas experiências pessoais ao nível do desenho e da pintura e os acontecimentos retratados na história.

Para além disto, o trabalho desenvolvido pelas crianças também constituiu-se como um recurso que permitiu efetuar a avaliação. Deste modo, uma criança no seu desenho representou todos os elementos retratados na sua história, tendo bastante atenção aos pormenores. Para além disto ao lermos a história podemos verificar que os acontecimentos estão interligados.

" DA MINHA JANELA EU VEJO ... "

ERA UMA VEZ UM PRÉDIO QUE TINHA MUITAS CASAS. EM CADA CASA, EM CADA JANELA, AS PESSOAS CONSEGUÍAM VER COISAS MUITO DIFERENTES, MESMO TENDO A MESMA VISTA.

VUNS CONSEGUÍAM VER A PISCINA, OUTROS VIAM OS MENINOS A BRINCAR NA RELVA COM A BOLA. HAVIA OUTRA QUE CONSEGUISSSE VER A ESTRADA ONDE PASSAVAM POUCOS CARROS.

HAVIA UZUMOS QUE CONSEGUÍAM VER E OUTROS OS PASSAVAMOS A VOLTAR PORTE DAS MUNDAS E DO ARCE-UNS DAGLELE PRÉDIO, MAS SE DE ALGUNAS JANELAS TAMBÉM SE CONSEGUA VER UM ECORATO E OUTRAS CASAS.

NESTE PRÉDIO AS PESSOAS SÃO TODAS AMIGAS E MOSTRAM AOS OUTROS O QUE CONSEGUÍAM VER DA SUA JANELA.

VITÓRIA, UZUMIA ACABOU-SE A HISTÓRIA!



Figura 2- Desenho realizado pela criança e a sua história.

6º Proposta de Intervenção – 17 e 19 de junho de 2020

“Pintar é, antes de tudo, uma arte que deve ser usada também na Educação Infantil como fator de desenvolvimento motor, afetivo e social da criança (...)” (Silva et al., 2010, p. 99). De facto, o desenvolvimento da entrevista com a pintora Rute Gonzalez e a oportunidade de as crianças dialogarem com esta profissional sobre a pintura revelou-se como um momento no qual a criança pôde ser a construtora dos seus conhecimentos.

No dia 17 de junho foi realizada uma sessão síncrona com as crianças, tendo como intuito que o grupo pudesse compreender o que era uma entrevista; para que servia e o que precisavam para poder fazer uma entrevista. Estas questões foram apresentadas pelo “Diogo” que precisava da ajuda das crianças para encontrar a resposta às suas dúvidas.

O que é uma entrevista?	Para que serve uma entrevista?	O que precisamos para fazer uma entrevista?
<ul style="list-style-type: none"> • “É fazer perguntas” • “É o que o Diogo está a fazer agora. Está a fazer-nos perguntas” 	<ul style="list-style-type: none"> • “Para conhecer outra pessoa” • “Para saber algo” 	<ul style="list-style-type: none"> • “De papel e caneta” • “Registrar numa folha” • “De pessoas” • “De um microfone” • “De perguntas”

Após este momento, as crianças visualizaram um pequeno filme no qual o “Diogo” colocou as mesmas perguntas aos seus dois amigos. Este vídeo foi utilizado para que a criança pudesse ver se as suas respostas estavam de acordo com que era apresentado pelos fantoches. É de salientar que o grupo pediu para ver novamente o filme, uma vez que tinha gostado muito.

Depois deste vídeo, as crianças iniciaram a elaboração do seu guião. Ao observarmos o guião de uma criança é possível compreender que cada questão foi ilustrada pela mesma, sendo esta um meio que permite à criança na altura da entrevista poder “ler” as questões que quer fazer à pintora. Deste modo, a imagem “(...) é meio de motivação para a leitura do aluno” (Belmiro, 2000, p. 19) (figura 1).

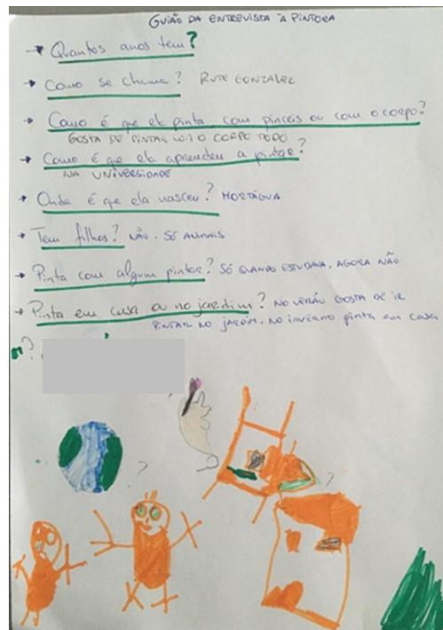


Figura 1- Guião da criança

Quando as crianças terminaram o seu guião, a estagiária perguntou “O que gostaram mais nesta atividade?” “O que é que já sabiam?” “O que é que descobriram hoje?”. Perante estas questões, as crianças responderam “Já sabíamos tudo”, “Gostamos muito”, “Nós já sabíamos, por isso o Diogo pediu a nossa ajuda”.

No dia 19 de junho, as crianças estavam muito entusiasmadas por irem falar com a pintora. Antes de iniciar a entrevista, a estagiária perguntou “O que vamos fazer hoje?” “Já têm tudo preparado?”

As crianças disseram logo “Vamos fazer uma entrevista”, “Vamos falar com uma pintora”, “Olha eu já tenho um guião”, “Nós temos 20 perguntas para a pintora”.

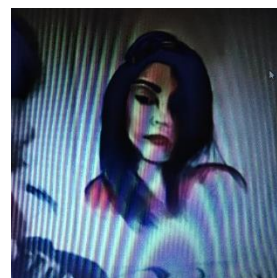
Quando começou a entrevista, as crianças colocavam constantemente o dedo no ar para fazer perguntas à pintora. É importante referir que as questões colocadas pelo grupo de crianças foram elaboradas tendo por base os seus conhecimentos sobre a pintura. Assim, o guião revelou-se como um instrumento que permitiu avaliar as aprendizagens realizadas pelas crianças ao nível do projeto.

No decorrer da entrevista à pintora, as crianças foram buscar todos os trabalhos que tinham realizado ao nível da pintura e partilharam com esta os conhecimentos que já possuíam “Eu sei pintar como Jackson Pollock”, “Sabemos pintar sombras”, “Conhecemos muitos pintores”.

Este momento de partilha foi muito importante, porque as crianças e a pintora partilharam os seus trabalhos. As crianças ao observarem os trabalhos da pintora estavam muito contentes e esboçavam um sorriso, uma vez que os trabalhos desta artista eram idênticos aos seus. Assim, as crianças puderam compreender que as técnicas de alguns pintores como, por exemplo a pintora Rute Gonzalez são utilizadas por elas.



Um trabalho apresentado por uma criança à pintora.



A pintora a partilhar os seus trabalhos com as crianças

No decorrer desta entrevista, as crianças colocavam as questões que tinham definidas no seu guião e outras questões que se lembravam na altura, por exemplo, “Já pintaste roupa?” “Só pintas pessoas?” “Quantos dias tu pintas?” “Fazes tatuagens?”.

Esta última questão foi muito interessante, pois a criança quando fez esta questão mostrou à pintora que tinha duas tatuagens só que estas já estavam a desaparecer. A pintora partilhou com as crianças que não fazia tatuagens, mas que tinha duas e mostrou-lhes um pouco. Entretanto a criança que fez esta questão desenhou na sua mão uma tatuagem com as canetas de filtro e mostrou à pintora “Olha a minha nova tatuagem”.

Esta entrevista foi planeada tendo como intuito que durasse 40 minutos, no entanto as crianças estavam tão envolvidas e motivadas que este tempo se prolongou, até ao momento em que a educadora Patrícia comunicou ao grupo que tínhamos de terminar. Assim sendo, as crianças no final da entrevista agradeceram à pintora por falar com elas “Obrigada”, “Gostamos muito de te conhecer” e até mesmo uma criança disse “Muitos Parabéns pelo seu trabalho”.

Após terminar a sessão, a estagiária conversou com a pintora que estava muito admirada por crianças tão pequenas saberem tanto sobre a pintura e estarem muito motivadas. Neste diálogo, a pintora partilhou com a estagiária “Foi com a idade deles que comecei a pintar e que nasceu o meu sonho de ser pintora”.

Esta frase da pintora vai ao encontro de uma expressão do pintor Picasso citado por Silva et al. (2010) “Toda criança é artista” (p. 99). Esta frase para a estagiária é uma ideia chave que esteve presente sempre ao longo de todo o projeto “Somos Artistas”.

Referências bibliográficas utilizadas no registo das Intervenções à Distância

- Belmiro, A. C. (2000). A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 72, pp. 11-31. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4191.pdf>
- Castro, J. C. F. R. (2018). *O desenho como recurso educativo para a compreensão da identidade da criança*. Relatório de Estágio. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- França, A. (2012). *A Expressão Dramática no Jardim de Infância: Vem aí o lobo mau! fuja!* In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.). *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática*. Lisboa: ISPA-Instituto Universitário, pp.239-246. Disponível em <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/5294>
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R.M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. & Pereira, S. J. (1948). *Despertar para a Ciência: atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, A. S. S. (2018). *A música, os sons e os silêncios no desenvolvimento da capacidade de concentração*. Relatório de Estágio- Mestrado em Educação Pré-Escolar. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2574/1/A%20m%C3%BAAsica%20os%20sons%20e%20os%20sil%C3%A2ncios%20no%20desenvolvimento%20da%20capacidade%20de%20concentra%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Natividade, M. R., Coutinho, M. C. & Zanella, A. V. (2008). Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. *Contextos Clínicos*, 1(1), pp. 9-18. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v1n1/v1n1a02.pdf>
- Oliveira, M. (2017). Um novo olhar sobre as artes visuais na educação pré-escolar: um desafio da contemporaneidade. *CIEA*, pp. 263-272. Disponível em https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/26645/1/livro_de_atas_CIEA2017_v2018-11-02_2-271-281.pdf
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2020). *COVID-19: Estudar em tempo de Pandemia- guia prático para os pais e cuidadores*. OPP. Disponível em https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/covid_19_estudar_em_tempo_de_pandemia.pdf
- Paixão, F. J. & Mandaji, K. C. (2015). *Brincando com a luz: Ciência na pré-escola*. X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC, pp. 1-8. Disponível em <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R1212-1.PDF>
- Santos, S. (2013). Estudo de Caso – A interpretação do desenho infantil. *Educaeducere*, ano XV, nº 1, pp. 73-82. Disponível em [file:///C:/Users/Ana%20In%C3%AAs/Downloads/30-143-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ana%20In%C3%AAs/Downloads/30-143-1-PB%20(1).pdf)
- Silva, E. A., Oliveira, F. R., Scarabelli, M., Costa, M. L. O. & Oliveira, S. B. (2010). Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo. *Pedagogia em ação*, 2(2), pp. 95-104. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/4850>
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Thomé, A. C. & Mendonça, R. (2020). *Experiências da Semana pela Janela*. Ser criança é natural. Disponível em <https://www.sercriancaenatural.com/extras>

Anexo 46- Entrevista à Educadora da sala do Berçário

Designação:

- A – Aluna
- E – Educadora

Antes de iniciar a entrevista, a aluna explicou à profissional de educação a temática do estudo que se encontrava a desenvolver, bem como os objetivos da entrevista. É importante salientar que no decorrer da entrevista outras questões foram surgindo tendo em consideração as respostas da profissional.

Conceção do educador

E: Respeito pelo tempo da criança. Ao apresentarmos uma proposta de atividade se ela aderir ótimo, se interagir connosco tudo bem, se interagir com os materiais é muito bom, mas se não quiser interagir também não se passa nada, porque é assim a criança tem o ritmo dela, as escolhas dela e temos de respeitar. É uma base de respeito pela criança que está ali e temos de dar tempo para que a criança, depois, faça as suas escolhas.

Após este comentário inicial da educadora, a aluna colocou a primeira questão.

A: Como define a sua função enquanto educadora de Infância na sala do berçário?

E: Eu sou mais um instrumento, uma pessoa que está ali para partilhar atividades com as crianças, para lhes dar atividades enriquecedoras, principalmente, sensoriais que no berçário é muito importante a atividade sensorial e tudo o que eles possam aproveitar disso é uma mais-valia, porque eles são uns seres absorventes. Absorvem tudo e logo nestes primeiros anos de vida e o berçário, nesse aspeto, é uma sala muito enriquecedora parece que não, mas eles estão a absorver tudo o que tu lhes dizes, o que tu cantas, o que tu fazes. Mesmo com os materiais, por exemplo, os cestos dos tesouros com os materiais de alumínio, os tachinhos, as colherzinhas e os pratinhos, eles só com o cesto dos tesouros começam a aprender a comer sozinhos, praticamente, só de fazer aquele movimento de meter a colher na boca. A gente quando lhe dá as colheres para eles comerem, eles já sabem fazer aquele movimento (a educadora exemplifica o movimento). É natural e nós não estamos ali a obrigá-los a pegar na colher e a comer, mas eles vão aprendendo, de forma natural, o movimento de meter a colher à boca e depois disso é uma fase para eles começarem a comer sozinhos. É muito rápido e o adulto não precisa de estar a segurar na mãozinha deles com a colher eles, pois eles já fazem aquilo, espontaneamente, porque estão habituados a fazerem aquele tipo de movimento. Pronto é um exemplo em muitos.

A: Há modelos teóricos que orientam a sua intervenção?

E: Sim

A: Quais são esses modelos?

E: Muito baseado, agora, na metodologia Montessori que é muito direcionada para a criança. A criança é que faz, tudo o que a criança puder fazer por ela, a criança faz. Por exemplo uma coisa que nós fazemos muito é estar no chão com as crianças acho que é fundamental e respeitar e promover atividades que lhes possam vir a ser úteis no futuro. O posiciona-los para eles gatinharem, para reboarem é tudo muito à base do chão e todas as atividades sensoriais, principalmente. O tocar nas tintas comestíveis que depois é-lhes muito mais fácil, no futuro, ter contacto com determinadas atividades. Muito no início rejeitam as tintas e mete-lhes confusão. As massas de farinha com água e farinha só, eles podem meter à boca, mastigar, comer e engolir que não lhes faz mal nenhum. Pronto é muito à base disso.

E: Não sei se estou a ajudar.

A: Não se preocupe, apenas está a dar a sua opinião e é o que eu pretendo.

Dimensões de participação das crianças

A: Em que medida a organização do espaço da sua sala permite o desenvolvimento do movimento livre da criança?

E: Olha é um espaço amplo, tem a instalação que tu deixaste e de x em x tempo vou mudando os materiais para eles explorarem. Agora está com os tecidos, mas já estive com outras coisas. Tenho os cestos ao alcance deles, pois quando eles começam a gatinhar já procuram os cestos que querem o que eles gostam mais é o cesto dos tachinhos. Tudo o que seja de metal e faça barulho é o que eles gostam mais, mas acima de tudo deixo o espaço amplo para eles puderem dar início ao gatinhar. Os que não gatinham, claro que eu coloco objetos à frente deles ainda não conseguem ir aos cestos, mas todas as manhãs eu coloco um cesto diferente para eles explorarem. Agora há alguns que depois desse cesto vão explorar os outros que estão nos armários e está tudo ao nível deles, por isso eles são autónomos e livres de irem explorar o que eles quiserem.

A: Para aqueles que ainda não gatinham, a educadora dá-lhes a oportunidade de explorarem vários materiais, ou seja, a criança tem oportunidade de escolher?

E: Sim, no cesto encontram-se diferentes brinquedos. Por isso eles pegam nuns ou escolhem outros. No início em setembro eles são muito pequeninos é mais complicado, mas nesta idade eles já fazem escolhas. Realmente os brinquedos de metal é uma coisa que eles adoram.

A: A educadora acabou por já dar resposta à questão seguinte ao nível do acesso das crianças aos diferentes materiais. Assim sendo, que aspetos tem em consideração quando seleciona os materiais para a sua sala?

E: Materiais que sejam chamativos ao olhar que não sejam perigosos. Às vezes existem materiais que nós até pensamos que não são prejudiciais para as crianças, mas como elas são muito pequeninas conseguem arranjar, sempre, qualquer coisa para tirar ou arrancar. Por isso temos de ter muito cuidado ao nível da segurança, mesmo materiais naturais como, por exemplo, as pinhas têm, por vezes, coisinhas lá dentro e é preciso ter cuidado. Os próprios cestos de vime também é preciso ter cuidado para não ter nada que esteja para sair. Os sacos sensoriais também temos de ter, ou seja, todas as atividades que impliquem manuseio é preciso termos sempre cuidado, porque às vezes mesmo que a gente não veja perigo pode acontecer e a segurança é fundamental. Estarmos sempre presentes, pois às vezes um saco pode arrebentar e temos de ter tempo de retirar o saco, o mais rápido possível, porque pode acontecer. Mesmo nas atividades de exploração livre nós temos de estar sempre presentes a observar, porque pode acontecer alguma coisa ao nível da segurança e estarmos atentos é fundamental.

A: Um dos aspetos que a educadora tem mais atenção é a segurança para que as crianças possam explorar livremente?

E: Sim, exatamente. Por exemplo, aqueles tecidos que eu tinha ali houve um que puxou um fio com a unha e ficou amarrado no dedito. Estava com o fio enrolado, enrolado no dedo por acaso nós estamos lá e percebemos, rapidamente, mas podia fazer algum cortezinho, porque é um fio muito fininho e podia fazer algum corte. Às vezes um tecido, que não tem perigo nenhum, mas, por vezes, um fio que fica enrolado no dedo e temos de estar sempre atentas.

A: Os cuidados (alimentação e higiene) são momentos que ocorrem, várias vezes, ao longo do dia. Assim sendo, como define estes momentos?

E: As rotinas é uma parte muito importante na creche, principalmente, no berçário. É através das rotinas que para eles o tempo passa. No berçário, se calhar, eles ainda não dão muito conta que a seguir ao lanche os pais vêm os buscar, mas na sala de um ano e dos dois eles já conseguem ter isso muito bem notório. Agora nas rotinas nós podemos trabalhar imensos objetivos da linguagem, as competências ao nível do esquema corporal. Quando uma auxiliar está a mudar pode mostrar o pé, apontar para os olhinhos, o narizinho. Tudo o que na alimentação é essencial, porque quase sempre fazemos a introdução alimentar das crianças. Muitos deles não sabem ainda comer, os pais têm medo em casa e somos nós que introduzimos a alimentação. É uma altura que tem de ser calma, com tranquilidade, por vezes não é fácil, eles rejeitam as primeiras sopas e tu como viste

não é fácil dar a alimentação demora muito tempo. Por vezes, os mais comilões estão cheios de fome querem comer, mas dá primeiro aos que comem mais rápido e os que comem mais devagar ficam para último. É sempre momentos que temos de ter muita paciência, muito empenho e dedicação para não tornarmos essas rotinas rotineiras, não é?

A: Sim, exato.

E: Temos de dar importância às rotinas e não as tornar banais. Numa mudança de fralda, num dar o biberão podemos falar com o bebé, podemos acariciá-lo e tudo isso importa, tudo isso é importante e dá o destaque a um berçário que trabalha bem e um berçário que trabalha menos bem.

A: A seguinte pergunta segue, exatamente, essa linha de pensamento, ou seja, que aspetos tem em consideração no desenvolvimento destes momentos? Estes momentos são planeados?

E: Sim, as rotinas são muito importantes e as auxiliares também sabem isso. Sei que há momentos mais difíceis do que outros, porque não há tanto tempo para... (a profissional interrompe o seu raciocínio) mas estando a equipa toda e estando as coisas a funcionar, como quase sempre funcionam, temos tempo perfeitamente para manter uma qualidade elevada nestes momentos da rotina e dar a importância, significativa, às rotinas que não é só trocar a fralda e venha o próximo. Não! É um momento de aprendizagem e de relacionamento com a criança, com o bebé com a pessoa que está a mudar a fralda, a dar de comer ou o biberão.

A: Considera que o rácio adulto-criança é um fator importante neste caso?

E: É um fator muito importante, porque é assim nós somos três que é o que está de lei são três para dez crianças, mas se chorarem cinco crianças ao mesmo tempo, às vezes, não é fácil e temos de nos desdobrar um colo numa perna, outro colo noutra perna, outro na barriga e às vezes temos de nos deitar no chão com eles, tentando minimizar. Para mais em setembro não é fácil, pois é a parte das adaptações. Eles quando vêm pequeninos como cinco meses a adaptação corre melhor, mas quando vêm com nove meses ou oito é mais complicado, pois eles choram mais um bocadinho. Às vezes são adaptações de uma semana ou quinze dias.

A: Como caracteriza os processos de interação adulto-criança e criança-criança na sua sala?

E: A interação criança-criança, na minha sala, é muito difícil porque coitadinhos eles são muito pequeninos. O outro para eles não existe só quando, às vezes, entra uma criança mais pequenina a meio do ano, que tem sido difícil, é que os outros o consideram bebé. Isso aconteceu-me no ano passado e achei muito engraçado, porque até pensei que eles tivessem ciúmes daquele bebé novo que entrou e não. Eles eram super carinhosos, chegavam-lhe os brinquedos à cadeirinha, porque eu até tinha medo de o pôr no chão, uma vez que era uma diferença muito grande de idades. Achei muito interessante, pois alguns deles que já falavam iam para casa dizer “bebé, bebé” e então os pais até me perguntavam “Vocês têm um bebé novo?” Eu respondia que sim e um pai disse “A C. está sempre a dizer bebé, bebé”. Eu achei isso muito engraçado, agora quando eles vêm com idades muito próximas, basicamente, não há relacionamento entre pares é muito difícil. Na sala dos dois anos sim já começam, mas no berçário eles nem imaginam que o outro existe praticamente para exagerar um bocado.

A relação adulto-criança é fundamental tem que haver uma relação de muito afeto, muito mimo não vou dizer de quase mãe para filho ou de avó para neto, mas tem de ser uma relação muito próxima de muita afetividade, principalmente, muito colo. Nós tivemos uma altura no covid-19 que tivemos um bocadinho afastados, mas mesmo assim dávamos colo. Pronto é muito colo, muito beijo, muito abraço eu acho que isso é o fundamental em berçário. No berçário é o contacto de pele do adulto com o bebé acho que é fundamental.

Participação da criança no planeamento

A: Como integra os interesses das crianças na planificação da intervenção?

E: Como eles são muito pequeninos às vezes é difícil irmos de encontro aos interesses e sabermos quais são os interesses deles. Agora, neste momento, sei que eles adoram brinquedos de alumínio que façam barulho tudo que seja brinquedos de barulho eles adoram. Primeiro a gente tem de

conhecer o grupo e depois temos de fazer a planificação com orientação para aquilo que eles gostam. Por exemplo, grande parte do grupo não gosta de fazer digitinta, ainda têm muito aversão e é uma coisa que eu tenho trabalhado com eles, apesar de eu saber que não é um interesse deles e que eles não gostam, porque retraem as mãos. Agora vou fazer com clara de ovo em castelo para eles fazerem digitinta para ver se com aquela fofura da clara em castelo e eles podem meter à boca que não há problema nenhum se os ajudo a superarem essa parte sensorial das mãos e da boca.

Pronto, mas no início é complicado ir aos interesses do grupo. Primeiro tento conhecer o grupo que é fundamental e não é logo na primeira semana ou na segunda. É no final de um mês ou dois meses e depois tento adaptar as nossas atividades, tudo muito à base do sensorial sempre e de acordo com aquilo que eles gostam e que eles necessitam para ultrapassar certas dificuldades que tenham.

A: Em que medida as atividades e oportunidades de aprendizagem proporcionadas promovem a autonomia da criança?

E: No berçário a autonomia começa quando eles começam a gatinhar. Quando eles se sentam com apoio eu tento fazer exercícios com a bola de pilates para eles ganharem equilíbrio, tento fazer eles rolares para ganharem tónus muscular, porque alguns meninos estão habituados sempre a estarem nas cadeiras não têm tónus muscular nenhum. Então estar no chão e incentivá-los a gatinhar, incentivá-los a terem postura, a virá-los de barriga para baixo é uma ajuda para que eles, depois, comecem a gatinhar. No entanto há crianças que não gatinham e pronto conseguem ser autónomos, mas acho que o gatinhar é um passo para eles terem autonomia; para irem buscar os brinquedos que querem; para irem arrastar as cadeiras que eles agora estão naquela fase que querem andar e arrastam as cadeiras para se deslocar. Às vezes não é fácil, porque eles são muito pequeninos e uma pessoa tem algumas dificuldades nessas matérias, mas penso que algum tempo e persistência eles conseguem fazer as escolhas deles e se não quiserem um brinquedo, escolhem outro e se não quiserem estar ali vão a gatinhar para outro lado e, pronto há que respeitá-los.

A: Para a educadora a autonomia está relacionada com o movimento da criança?

E: Também, porque é aquele ponto de viragem que, às vezes, deixam de ser bebés quando começam a gatinhar e a andar. Para mim está um bocadinho ligado a isso, mas não só. Por exemplo, eu dou dois brinquedos a uma criança que não gatinha e ele tem autonomia e livre escolha para preferir um brinquedo do que outro e pronto não vou estar ali a insistir para ele brincar com aquele, porque é aquele que eu quero que ele brinque.

A: O adulto está disponível para participar nas iniciativas da criança?

E: Sempre

A: Pode dar exemplos de situações que evidenciem a participação dos adultos nessas iniciativas?

E: Por exemplo, no início, nós não tínhamos aqueles andarilhos (os carrinhos de empurrar) eles faziam isso nas cadeiras então fomos buscar os andarilhos e está sempre a auxiliar por trás para tentar que eles não caiam, não é? E lá vão eles com o andarilho para promover o andar. O gatinhar, por exemplo, as crianças que têm mais dificuldade ao nível da postura pomos, muitas vezes, de barriga para baixo para ganharem tónus muscular os braços e no tronco para ver se eles começam a gatinhar. Agora alguns meninos, na comida, já lhes damos a colher para eles comerem sozinhos. A sopa não, porque a sopa eles devem comê-la toda (ri-se). A comida há muita que vai para fora, mas a gente ajudando e incentivando a meter a colherzinha à boca. Os mais velhos já conseguem.

A: As crianças já mostram iniciativa para executarem essa ação?

E: Sim, eles já mostram iniciativa de colocarem a colher à boca. Eles já procuram e pegam na colher, às vezes vai bacia, mas pronto nós ajudamos a pôr um bocado de comida na colher e eles metem direito à boca.

A: Na sua opinião isso acontece pelo facto de as crianças terem a oportunidade de explorarem, primeiro, esses materiais, por exemplo, no cesto dos tesouros dos materiais de metal?

E: Eu tenho a certeza, porque eles pegam na canequinha, na colher e fazem o movimento de levar à boca e sem ter nada lá dentro. Aquilo é tipo jogo simbólico, mas isso ajuda. Se nós não lhes tivéssemos dado esses materiais, eles não tinham exercido esse movimento de levar à boca. Por isso eles quando veem a colher já sabem que a colher é para colocar à boca. Eu acho que esses materiais são fundamentais. Eles percebem qual é a funcionalidade e usam o instrumento com função.

A: Considera importante este primeiro momento de exploração?

E: Sim, sim acho essencial. Como os copos para beber, se as crianças nunca pegaram num copo e fizeram o gesto sem água depois, claro, que nos primeiros tempos tem de ser com ajuda do adulto, mas se eles não tiverem aquela noção de pegar no copo e meter à boca eles nunca vão saber como beber um copo de água sozinhos. Por isso acho que é importante eles treinarem e explorarem o objeto para saberem para que função é. Assim o caminho está muito mais facilitado.

A: Na sua opinião, o adulto deve explicar à criança a funcionalidade de um objeto?

E: Não é isso, eu acho que eles também fazem isso muito por imitação do adulto, não é? Veem o adulto a pegar no copo e a beber. Nós, no início, dizíamos “Vamos fazer a papinha” e fazíamos os gestos para eles também nos imitarem. Eles olham para nós e também fazem muito aquilo que a gente faz, eu acho que isso também é essencial não é estar a dar os objetos e deixar para lá. Nós temos de brincar, também, com as crianças eu dou os cestos dos tesouros, mas também brinco. Eu sento-me no chão com eles e faço de conta que como, faço de conta que dou comida ao outro eu acho que isso também é fundamental. Deixar os objetos e a criança, sozinha, também sem nenhuma supervisão não é o ideal.

A: Durante as atividades livres da criança, o que costuma fazer?

E: Nas atividades livres eu estou com eles no chão a brincar, brincar! Eu acho que cada vez mais se tem perdido essa essência do brincar. Agora os miúdos mal nascem têm os telemóveis e é tudo digital, não têm tempo para brincar. Se calhar também não têm pais disponíveis para se sentarem no chão com eles e para brincarem com eles. Eu acho que é fundamental o brincar, as crianças brincarem sozinhas e com o adulto também.

A: A educadora pode dar-me um exemplo de uma situação na qual a criança manifesta sinais de querer envolver o adulto nessas brincadeiras?

E: A criança dá-nos as tachinhas, os objetos, os brinquedos. Como estamos no chão eles procuram-nos ou se estamos com um objeto na mão eles vêm para nos tirar o objeto. É muito a relação do dá e tira ou tira e dá.

Papel do educador na promoção da participação das crianças no planeamento

A: Na sua opinião qual é a postura que o educador de infância deve ter para que seja possível dar voz à criança desta faixa etária?

E: Estar muito atento não ser um ditador entre aspas, mas estar disponível para a criança, principalmente, é ter disponibilidade e não ser rígido, isto, é assim e tem de ser assim e aquela hora, não! Tem de ser flexível.

A: Atualmente, ainda se considera que a ausência da linguagem verbal é um entrave que não permite dar voz à criança desta faixa etária. Qual é a sua opinião?

E: Claro, mas ao nível da linguagem corporal é possível. Nós sabemos, perfeitamente, quando um bebé quer vir para o nosso colo, ele trepa por nós acima. O choro com o tempo conseguimos saber que tipo de choro que eles têm se é de fome, de colo ou dor. Toda essa linguagem não verbal é fundamental e nós com o tempo começamos a conhecê-los. É como uma mãe consegue identificar, nós também conseguimos identificar na criança.

A: Considera que os momentos de cuidados no quais há uma atenção mais individual com a criança são fundamentais para conhecer esses sinais?

E: É no geral, é nesses cuidados e em tudo o resto. É em todas as rotinas da creche.

A: Que técnicas utiliza que permitam registrar a voz da criança?

E: É através dos portefólios que, em creche, são fundamentais. É o portefólio da criança e as observações que vamos fazendo através das experiências-chave do High Scope que nos orienta muito bem para este processo todo de aprendizagem.

A: Como concilia a sua intenção pedagógica com os interesses das crianças?

E: No berçário não é muito fácil. Nós fazemos uma avaliação no início do ano e há crianças que ao nível do desenvolvimento, umas estão mais desenvolvidas ao nível da motricidade do sentar, do gatinhar e outras nem tanto. As que ainda não gatinham ou não se sentam, a gente estimula e faz atividades para elas adquirirem essas competências e as outras vamos adaptando às necessidades que, naquele momento, a criança apresenta. Eu posso fazer uma atividade com uma criança e posso não o fazer com outra. Por isso eu não vou fazer uma atividade para todas, depende muito das necessidades que têm naquele momento e o interesse de uma pode não ser o interesse da outra. Por exemplo, algumas crianças têm medo da bola de pilates não vou estar a obrigar a criança que está a chorar a fazer para ganhar postura. Eu arranjo outro tipo de atividades que não seja necessário a bola, ou seja, no chão ou uso aquele rolinho que é mais baixo, pois às vezes eles preferem o rolinho à bola de pilates. Há uma serie de atividades e umas são mais direcionadas a uns do que a outros.

Opinião da profissional de educação sobre o tema do estudo

A: Neste momento estamos a terminar a entrevista e tenho, apenas, mais duas questões através das quais pretendo compreender qual é a sua opinião sobre o tema do estudo. Enquanto educadora como se sente em relação à participação das crianças no planeamento do quotidiano da creche?

E: No berçário é um pouco complicado elas participarem. Na sala dos dois anos podemos perguntar onde querem a biblioteca? onde querem a casinha? Aí já existe uma escuta mais próxima das crianças agora em berçário eles são muito participativos, adoram explorar, mas eu não consigo e é difícil com bebés tão pequeninos tentar ouvi-los para fazer o planeamento. O planeamento é feito por mim.

A: Então como promove a participação da criança no seu planeamento?

E: É assim eles gostam muito de brinquedos com barulho e eu na minha planificação vou privilegiar os brinquedos que permitam fazer barulho, por exemplo, latas de leite para fazerem de tambor porque eles adoram bater faço isso, mas não só. Também vou buscar algumas coisas que eles não gostam tanto que não são atividades tão apetecíveis para eles, mas sei que existem atividades que eles gostam e coloco na minha planificação. Esta é uma pergunta um pouco difícil.

A: Como define a participação da criança na sala do berçário?

E: A participação da criança é a exploração da criança no espaço com os brinquedos e com os objetos. Para mim isso é a participação, por exemplo, eu coloquei agora os tecidos na instalação e eles só exploraram para ai no primeiro e segundo dia, mas agora vou ter de retirar e colocar outros objetos que façam barulho, porque é o que eles adoram. Os tecidos foi o primeiro e segundo dia, porque era novidade.

A: A educadora já observou alguma criança, que só agora, procura explorar os tecidos e que, nos primeiros dias, provavelmente, não teve tanto interesse?

E: Não, os tecidos não é com eles.

A: A educadora deixa os materiais pendurados na instalação durante algum tempo?

E: As instalações deixo sempre algum tempo para eles explorarem quando quiserem.

A: Sente necessidade de formação no âmbito da participação das crianças no quotidiano da creche?

E: Eu por acaso gostava de fazer umas formações, principalmente, ao nível do berçário mas tenho o tempo muito reduzido para poder fazer e tudo o que é online para mim não me satisfaz. Assim

vou pesquisando muito na internet e em sites, muitos, brasileiros porque eu acho no Brasil a parte sensorial é bastante desenvolvida, mas aqui em Portugal já há um pouco também. Eu tento estar a par do que vai surgindo ao nível da educação, principalmente, do berçário mas nem sempre é fácil arranjar formação para berçário porque não há muito.

A: Eu gostaria de lhe fazer uma última questão. Considera importante ter uma educadora de infância no berçário?

E: Muito importante, porque as educadoras podem fazer o trabalho das auxiliares, mas uma auxiliar não pode fazer o trabalho de uma educadora e é fundamental haver uma intencionalidade nas coisas que nós fazemos. Nós somos o parceiro da criança para elas adquirirem determinadas competências. Não é que se trabalhe melhor ou pior noutras instituições que não têm uma educadora no berçário, mas uma educadora tem conhecimentos que as auxiliares não têm e eu acho que esse conhecimento é fundamental para fazer atividades significativas com intencionalidade para atingir algumas competências. Antigamente os berçários eram depósitos de crianças e hoje não se pode considerar isso, nem pensar.

A: Considera que ainda existe essa realidade?

E: Completamente, grande parte das instituições não têm uma educadora no berçário. A educadora da sala de um ano dá assistência e apoio à sala do berçário, mas não é fácil. Uma educadora já tem catorze na sala de um ano e dar a assistência ao berçário. Geralmente o que é que acontece é fazer os trabalhos para colocarem o dedinho e isto e aquilo e fica-se por aí nos trabalhos temáticos. E o resto? E todas as atividades sensoriais que se pode fazer com as crianças? Por muito boa que uma auxiliar seja e eu tenho boas auxiliares, o educador é essencial. No entanto também acredito que as instituições não têm fundo de maneo para manter três educadoras na creche.

A: Na sua opinião tem haver com questões financeiras ou será a forma como veem o bebé?

E: Eu estou convencidíssima que é uma questão financeira, por ser mais um ordenado. Também pode haver, não digo que não, algumas instituições que pensam que eles estão lá deitadinhos e é só mudar a fralda e dar o biberão. No entanto eu quero acreditar que as instituições sabem que no berçário também é possível trabalhar com os bebés, por isso digo que será mais a questão financeira, porque quem gosta de creche sabe que se pode fazer um trabalho exímio no berçário. Eu quero acreditar que seja uma questão financeira e espero que seja.

Anexo 47- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário (AAE1)

Designação:

- A – Aluna
- AEE1 – Ajudante de Ação Educativa

Antes de iniciar a entrevista, a aluna explicou à profissional de educação a temática do estudo que se encontrava a desenvolver, bem como os objetivos da entrevista. É importante salientar que no decorrer da entrevista outras questões foram surgindo tendo em consideração as respostas da profissional.

Conceção de criança

A: Na sua opinião como é que o bebé aprende?

AEE1: Como é que ele aprende? (pausa). É assim ele aprende também da maneira como nós expomos as coisas, não é? Ele vai aprendendo, aprende por si mas também aprende muito com o nosso estímulo. A maneira como nós expomos tanto na maneira de falar como com os objetos. Acho que é um bocadinho por aí também.

A: Como é que define a sua função enquanto ajudante de ação educativa na sala do berçário?

AEE1: Ai sei lá há tantas coisas, mas ao mesmo tempo é difícil de explicar. Eu acho que é tudo importante. Desde o momento da receção da porta, eu acho que tudo isso é importante porque eles sentem. Eu acho que a maneira como tu os recebes e como falas.

Quando os vais receber, a maneira como tu exprimes e comunicas com eles também passamos segurança para eles, para as crianças. Eu acho que falo isso um bocadinho por experiência própria, às vezes em comparação com colegas até. Entendes?

E: Sim

AEE1: Às vezes se a pessoa vai mais dada, eles vêm. Nota-se que a criança vem com mais segurança. Por aí nota-se quando eles, às vezes, não querem. É normal, às vezes há sempre afinidades com umas do que com outras, mas isso é inevitável, mas nota-se que quando tu és mais dada, as crianças vêm com mais segurança para ti e para o teu colo. O que era mais? É só a receção ou o dia todo?

A: Em geral como define a sua função enquanto ajudante de ação educativa no berçário?

AEE1: Isto era a receção é tudo, tudo. É a forma como tu os mudas, é a maneira como tu os vestes, é a maneira como tu dás de comer, é maneira como estás com eles. Acho que é um todo.

Dimensões de participação das crianças

A: Em que medida a organização da sua sala permite o desenvolvimento do movimento livre da criança?

AEE1: Nesta fase, na fase de bebés desde que começam a movimentar quanto maior for o espaço melhor. Tanto que nós, nesta fase, tentamos deixar o espaço o mais livre possível para eles conseguirem movimentar-se. Tanto com objetos como sem objetos, o que for porque se tu deixas um espaço muito pequenino eles também não têm muito por onde andar. Eles ficam mais parados, porque não têm aquela área necessária. Acho que ter grande áreas é o melhor e nós tentamos fazer isso para eles, por exemplo desviar as coisas ou deixar só o que eles precisam naquele momento. No nosso espaço com as cadeiras de comer, isso a gente tenta ao máximo tirar tudo para ficar o espaço mais livre para eles se movimentarem, para explorar os espaços todos.

A: Então ao organizar o espaço têm em atenção a necessidade de movimento do bebé?

AEE1: Sim, sim. Mesmo ao nível dos brinquedos ir mudando também é muito importante. Esquece aqueles que trouxeste, os tachos é um êxito completo. É o que eles gostam mais, mas mesmo assim a gente vai alterando. O segredo, muitas vezes, é alterar os brinquedos para eles não se cansarem. Ao nível do espaço há brinquedos que não dão tanto movimento, quando eles começam a movimentar-se mais. Por isso já tens de tirar umas coisas e pôr outras para também não atrapalhar. Dentro disso é ir ao encontro do que eles mais procuram, pois às vezes podes colocar algo que tu achas que vai fazer sucesso e não faz. Outras que tu achas que até não vai dar, mas faz. Vamos ao encontro do que para eles lhes chama mais a atenção.

A: Como referiu agora essa mudança de espaço como ocorre?

AEE1: É gradual, mesmo de acordo com as aptidões deles. Uma criança de quase um aninho não é o mesmo que outro bebé de 5 meses. Temos de adaptar as coisas às idades.

A: Na sala os materiais estão visíveis e acessíveis às crianças?

AEE1: Sim, sim.

A: Como estão organizados?

AEE1: Bem, agora é diferente. Antes não era tanto, mas gostamos da tua ideia dos cestos e as prateleiras estão acessíveis a eles. Eles vão e procuram o que mais querem. Nós temos os cestos e, normalmente, a vantagem dos cestos é que tu podes selecionar os materiais e não misturar os brinquedos todos. Eu achei isso espetacular, pois num dia queres que eles estejam com plásticos e noutro dia com madeiras. Assim há mais uma separação do que ser tudo ao mesmo tempo. O acesso a livros, por enquanto ainda não, mas mais para a frente já colocamos mais. As bonecas

que eles já começam a brincar muito bem pomos essas coisas mais em locais para eles irem procurar mais. Embora os livros a gente dê, mas, normalmente, também deixamos que eles procurem e eles procuram.

A: Os cuidados (alimentação e higiene) são momentos que ocorrem, várias vezes, ao longo do dia. Assim sendo como define esses momentos?

AEE1: Como é que eu hei-te dizer? Não sei bem como é que eu hei-te explicar. Nesta fase são importantíssimos. É um momento de comunicação com a criança, porque nessa fase eles estão a querer comer, mas também estão atentos a nós. Eu acho que é um momento muito bom.

A: Que aspetos tem em consideração no desenvolvimento desses momentos de cuidados?

AEE1: Acho que é mesmo a comunicação, para mim é o mais importante. Tanto que tu até tentas comunicar para conseguires ter a atenção do bebé. Acho mesmo que é a comunicação.

A: Como caracteriza os processos de interação entre adulto-criança e criança-criança na sua sala?

AEE1: Para mim o nosso trabalho é ser criança (ri-se). Eu acho que é isso, pois é a maneira que tu consegues estar com eles. Nós ali temos de ser adultos, temos responsabilidade pois estamos a cuidar, mas para interagir com eles é desceres a eles e seres criança. Eu acho que é o mais importante. Não podes ter uma postura ali só de cuidados, mas para atrair a atenção deles é seres criança.

A: Como caracteriza a interação entre as crianças?

AEE1: Eu acho muito giro, às vezes é difícil explicar.

A: Não tem problema tente explicar.

AEE1: Eu acho que também é muito importante e acho giro. Mesmo eles até sozinhos quando estás sentada, a observá-los é espetacular. Às vezes vês a repetir coisas que fizeste com eles, percebes? Não sei eu acho engraçado.

Participação das crianças no planeamento

A: Em que medida as atividades e oportunidades de aprendizagem proporcionadas promovem a autonomia da criança?

AEE1: Dentro só das atividades?

A: Não só nas atividades como em todos os momentos do dia.

AEE1: No berçário sabes que é mais difícil esse tipo de coisa. Só a partir de abril, depois de abril, maio e junho eles participam, pois já fazem muitas coisas por si. É importante para eles e estimula muito, mas tem de ser sempre com a nossa ajuda. Quando chega aquela fase de abril, maio e junho já vês eles a irem buscar um livro e a sentarem-se a folhear. A situação dos tachos de fazer de conta que estão a comer, eu acho que isso é o fruto do nosso incentivo. Nós estamos ali e vamos fazendo, depois quando chegas ao fim tu já estás a ver eles a terem iniciativa de fazerem, no fundo, o que nós estimulamos a fazer.

A: Para si o bebé pode ser autónomo?

AEE1: Pode sim, mas dentro do que é a sua idade. Sim, eu tenho situações naquela fase em que já estão a andar e se eu lhe der a fraldita eles vão pôr no caixote do lixo. Coisinhas simples como tu viste, por exemplo estares a fazer qualquer coisa e eles vão pedir-te. Se lhes pedires alguma coisa eles já fazem.

A: O adulto está disponível para participar nas iniciativas da criança?

AEE1: Sim é a minha obrigação.

A: Então pode dar-me um exemplo de uma situação em que participa na iniciativa da criança?

AEE1: Sim, uma iniciativa de ele estar a fazer encaixes e não conseguir. Tu estás a ver que eles não estão a conseguir. O encaixe é algo mais básico que te salta ao olho e a gente não faz por ele,

mas tenta ajudá-lo. Ir buscar um brinquedo e não conseguir, por norma tu não tens de lhe dar o brinquedo convém ajudá-lo. Então deves ajudá-lo ao ritmo dele pois, no fundo, isso é incentivá-lo. Porque senão depois é aquela coisa que te vê e choram, porque sabem que eles não vão ter trabalho e que tu vais lá dar-lhes ajuda. Se procura, a gente incentiva porque até sabemos que ele consegue chegar e ajudamo-lo, mas não vamos logo. Tentamos que ele se esforce e se consegue ir lá buscar, quando não consegue a gente ajuda. Ajudamos, por exemplo, elevar o rabito para que ele consiga ir buscar com a mão dele.

A: Então intervém quando é mesmo necessário, ou seja, quando a criança mostra um sinal?

AEE1: Sim, sim.

A: Como é que interpreta esses sinais da criança?

AEE1: É tão intuitivo, tão instintivo. Toda a gente diz que é difícil, mas é tão natural que não sei explicar.

A: No início não é assim tão fácil, pois não?

AEE1: Já passaram tantos anos que, sinceramente, a gente olha e já sabe entendes?

A: A observação é a base para poder compreender os sinais?

AEE1: Sim é aquela coisa, pois estás ali com eles. Tu vêes que ele não está a conseguir e tu vais dar aquele empurrãozinho, mas é intuitivo e tu notas a procura dele.

A: As próprias crianças procuram o adulto?

AEE1: Sim procuram, pois olham para nós. Às vezes até podes estar um pouco distraída mas vêes que ele está a olhar ou faz aqueles sons como quem diz “vens aqui ajudar?”. Esses sinais assim.

A: Durante as atividades livres da criança, o que costuma fazer?

AEE1: Eu deixo-os brincar livremente e brinco com eles, não impor, mas aceitar o que eles querem. Se ele foi buscar um livrinho eu tento ajuda-lo a ver o livrinho ou se foi buscar encaixes tento ajudar. Eu vou ao encontro do que eles procuram, acho que é isso que devemos fazer. É não impor nada, é deixá-los eles ir e se precisarem de ajuda a gente ajuda se não precisarem deixamo-los brincar.

A: Muito bem, neste momento já estamos a terminar a entrevista. Eu tenho mais duas questões para colocar.

Opinião do profissional de educação sobre o tema do estudo

A: Enquanto ajudante de ação educativa como se sente em relação à participação das crianças no quotidiano da creche?

AEE1: Eu acho que as profissões, todas elas, têm de ser ou deveriam ser porque tu te sentes nelas. A nossa profissão é isso, nada é forçado percebes? Tu fazes as coisas ao mesmo tempo que é intuitivamente. Olha Inês eu nunca tive formação, a minha formação foi eu ir andando só que eu acho que quando tu fazes as coisas porque estás na profissão correta, as coisas saem e fluem, pois tu vais e fazes. Nada é contrariado, tu fazes as coisas por gosto. Eu sinto-me realizada, gosto muito e é o que eu te digo há coisas que depois temos dificuldade em explicar, pois saem naturalmente. Não sei porque tu te sentes obrigada a fazer ou porque é imposto. Isso conta muito num nível geral, eu faço como pessoa o que acho o correto. É o que eu digo as coisas vêm ter contigo e tu tens de fazer aquilo que for para fazer, porque é aquilo que eles estão a pedir. Eu acho que é um trabalho muito gratificante.

A: Para si a participação da criança, nos vários momentos, é algo natural?

AEE1: É algo natural, tanto eu com eles como eles comigo. Eu acho que é assim que tem de ser. Nesta fase, principalmente, de creche. No jardim, eu trabalhei muito pouco tempo, mas pronto reconheço que no jardim, em certas alturas, que tem de ser um bocadinho imposto. São outras ideias e há outro tipo de birra. Aqui não, eles têm de evoluir por eles e tu tens de acompanhar só.

A: Sente necessidade de formação no âmbito da participação das crianças no quotidiano da creche?

AEE1: Que eu sinta necessidade não sinto, mas acho que sempre é enriquecedor. Se sinto não, mas se proporcionar acho que é sempre uma maneira da gente enriquecer. A gente nunca sabe tudo.

A: Considera que é uma mais-valia ter uma educadora de infância no berçário?

AEE1: Acho, não quer dizer que não se consegue fazer atividades pois fazia-se. Eu já trabalhei muitos anos sem ter, por isso tenho um termo de comparação.

Anexo 48- Entrevista à Ajudante de Ação Educativa da sala do berçário (AAE2)

Designação:

- A – Aluna
- AEE2 – Ajudante de Ação Educativa

Antes de iniciar a entrevista, a aluna explicou à profissional de educação a temática do estudo que se encontrava a desenvolver, bem como os objetivos da entrevista. É importante salientar que no decorrer da entrevista outras questões foram surgindo tendo em consideração as respostas da profissional.

Conceção de criança

A: Na sua opinião como é que o bebé aprende?

AAE2: Eu acho que ele aprende muito pelo nosso exemplo, eu acho que ele segue muito o que nós fazemos e repete. Por exemplo quando estamos a brincar com eles se colocarmos uma bola no chão e rolarmos. Se pegarmos na bola e colocarmos à frente dele, eu acho que vai fazer o mesmo movimento. Eu acho que isso vai-se vendo na creche, seja no berçário ou noutra sala e mesmo no pré-escolar.

Eu acho que nós humanos somos muito da repetição, por isso é que à aquela afirmação das más influencias e assim (ri-se), mas acho que o bebé aprende muito pela repetição. Por isso eu acho que as pessoas que estão com eles, os adultos, devem ter uma boa formação que é para serem uns bons exemplos. É assim sem formação, às vezes, fazemos alguma coisa que não se deve fazer, pois para o desenvolvimento de uma criança conta muito a parte verbal como os gestos que fazemos. Às vezes dizem que com os bebés podemos falar assim e assim, mas não é verdade. Umás vezes pode ser a brincar, mas outras vezes não pode ser, pois eles percebem ou quando estão a aprender a andar nós temos que ser positivos, ou seja, qualquer movimento que seja um ganho para eles ou seja uma coisa nova que aprendam, nem que seja algo pequeno, por exemplo colocar-se com os joelhos no chão para começar a gatinhar, mas ainda não o faz isso já é uma evolução. Assim acho que os adultos devem mostrar-lhes que estão muito orgulhosos e fazer uma festa enorme para que o bebé sinta que tem um grande apoio. Acho que devemos ser um grande apoio para os nossos bebés, por isso acho que eles aprendem muito pela repetição e de se sentirem motivados. Se eles estão motivados as aprendizagens vão ser muito mais rápidas e com uma melhor qualidade.

A: Como define a sua função enquanto ajudante de ação educativa na sala do berçário?

AAE2: Eu acho muito importante a sério. Não é para me gabar (ri-se) mas acho muito importante, porque é aquele começo em que interagem com pessoas que não são da família deles. É um espaço novo com pessoas novas no qual as crianças pensam “como assim tem outros bebés iguais a mim? Eu sou o único em minha casa e agora tenho de dividir a atenção.” Eu acho que sim, eu sinto-me muito importante por trabalhar no berçário e quando eu comecei a trabalhar aqui eu estava com o coração muito aberto para poder aprender e ajudar a eles terem uma melhor aprendizagem: a

comer, andar, falar e nas suas primeiras descobertas. Eu vim para aqui e nem sabia trocar uma fralda e sabia que eles dependiam de mim e eu sentia-me muito importante por isso.

A: Nessa relação de dependência que tanto fala qual é o seu papel?

AAE2: Eu vejo-me muito como não sei bem definir. Quando estamos a ler um livro nós estamos à espera de aprender coisas e sinto que sou o livro delas, ou seja, eu sinto que eles comigo têm a aprender como, por exemplo, sorriso, a parte de quererem explorar tudo e então acho que o meu papel para com eles é poder abri-lhes... Dentro da minha cabeça faz muito sentido esta ideia de ser tipo um livro para eles, pois eles estão a aprender qualquer coisa comigo. Por vezes estamos só no chão a brincar, mas sinto que o meu papel na vida deles é... Os pais confiam muito em nós, pois quando eu entregar um filho a outra pessoa eu tenho de ter muita confiança nessa pessoa e então, às vezes, sentimos essa responsabilidade a mais. Primeiro é um ser humano que está ao nosso cuidado e depois os pais confiam muito no nosso trabalho. A relação entre nós e o bebé também se deve muito aos pais, pois se os pais gostam e confiam transmitem essa confiança para o bebé e ele sabe que pode confiar em nós. Nós somos quase como uma segunda família, eles passam aqui muito tempo e pouco tempo em casa e, por isso eles têm de sentir que o adulto está disponível para eles.

Como são bebés a parte de não falar e disser “quero isto ou aquilo” “não estou a gostar disto” faz com que tenhamos de ter uma relação muito próxima com o bebé porque lá está ele não sabe se expressar e, às vezes, é muito de adivinhas. Muitas vezes é o olhar, o sorriso e os gestos que fazem.

A: Considera que a ausência da linguagem verbal pode ser um entrave para a participação da criança ou uma dificuldade para si?

AEE2: Sim em setembro quando chegam é muito complicado nas primeiras semanas, pois eles estão a conhecer-nos e nós estamos a conhecê-los. Alguns deles têm manias e até nós adultos temos uma mania qualquer. Cada bebé tem a sua personalidade e já começam a mostrar “eu sou muito birrento” ou “eu sou muito explosivo” alguns já têm a sua personalidade, mas nas primeiras semanas é complicado. Ninguém gosta de ouvir um bebé a chorar ou a berrar, na sala dos mais crescidinhos é mais fácil entender a razão porque eles dizem, mas no berçário seria mais fácil se eles também já conseguissem falar (ri-se). No entanto depois não tínhamos aquela satisfação quando vemos eles a aprenderem a falar que é a parte mais engraçada quando eles começam a tentar falar e a querer falar connosco e as primeiras palavras é uma maravilha.

A: Então no início e, mesmo ao longo do ano, tanto o adulto como a criança encontram-se num processo de aprendizagem um sobre o outro.

AAE2: Exatamente, sempre. Os olhos deles falam muito, as mãos também e eles muito vezes fazem isto (abre e fecha a mão à frente da boca, exemplificando o movimento) porque querem comer ou beber. Antes de começar a trabalhar no berçário eu estive a estudar sobre isso e procurei informações para que pudesse ambientar-me. Se formos a ver as minhas colegas já têm anos e para elas é mais fácil, mas para mim era difícil distinguir os tipos de choros. Hoje se me perguntarem já consigo dizer que este choro é de fome, estar chateado, de dor. Nós acabamos por aprender muito com eles e quando for mãe para mim será mais fácil. Agora já compreendo a forma como eles comunicam, sem ser com as palavras, no berçário há algumas crianças mais desenvolvidas que é normal, umas já apontam ou olham para pedirem o que querem.

Dimensões da participação das crianças

A: Em que medida a organização da sua sala permite o desenvolvimento do movimento livre da criança?

AAE2: A sala é muito espaçosa e tem a forma de um “U”. Para os bebés é um “L” porque a parte da copa e de higiene é só para nós. As camas não estão todas juntas e têm espaço entre si. Por exemplo hoje de manhã quando cheguei a L. e o F. estavam, cada um na ponta de uma cama, e estavam a jogar às escondidas por entre as grades. Os brinquedos maiores estão na ponta para eles terem aquela coisa de gatinhar ou andar. “Eu quero aquele brinquedo, mas para ir para ali ou eu

choro para alguém me levar lá ou eu vou sozinho. Para ir sozinho eu tenho de gatinhar ou andar”. A L. esforçou-se muito para ir lá buscar a tartaruga e já veio para a nossa beira com ela (andarelho). Depois temos o armário que nos blocos em baixo e nos outros aos quais a criança já consegue chegar quando está de pé estão os brinquedos que são mais fáceis de pegar e que são mais leves. Tem as cestas que tu trouxeste e que eles conseguem puxar para baixo e tirar os brinquedos. Os que estão em baixo são de mais fácil acesso para aqueles que estão a gatinhar puderem transportar os objetos.

A: Acabou por já dar resposta a seguinte questão sobre a organização dos materiais. Pela sua resposta posso deduzir que existe uma preocupação em colocar os materiais que são mais leves, seguros e do interesse da criança na zona mais baixa.

AEE2: Sim, nos blocos que estão acesso a eles, tanto para aqueles que gatinham e para os que já se colocam de pé.

A: Para as crianças que, ainda, não gatinham?

AEE2: Somos nós que, nos primeiros tempos, damos os brinquedos e vamos mudando para não serem sempre os mesmos durante todo o dia ou todos os dias. Assim, dávamos aquele e passado, um bocado, damos outro para ela não se cansar e assim poder explorar os vários tipos de materiais, texturas. Nós damos vários brinquedos para a criança poder explorar.

A: Os cuidados (alimentação e higiene) são momentos que ocorrem, várias vezes, ao longo do dia. Como define esses momentos?

AAE2: Acho que são momentos de grande aproximação entre o bebé e o adulto. Eles não são autónomos, mas ao brincar eles estão a fazer o que querem e para comer e estarem limpinhos eles não conseguem fazer isso. Eles dependem muito de nós e é nesses momentos que lhes devemos dar mais amor, segurança e carinho parece que não, mas eles tão a confiar muito em nós. Nós estamos a tocar-lhes, a tirar-lhes a fralda e eles podem pensar “como assim uma pessoa que não é da minha família está a tocar-me”. Então, nos primeiros dias, na fase de adaptação demonstram confiança em nós, pois quando eles tão a chorar porque não nos conhecem e querem a mãe o facto de não apressarmos, fazermos mimiños, pegarmos ao colo e falarmos com eles acabam por conhecerem a nossa voz, a nossa aparência, o nosso toque e o cheiro.

A parte da alimentação e da higiene lá está permite desenvolver a confiança, porque a nossa relação é muito acentuada nesses momentos do dia. Muitas vezes estamos a mudar o bebé e ele está a rir para nós. O facto de falar com ele e ele rir-se, demonstra que se sente confiante comigo. A ligação com os adultos fica mais forte por ser um momento mais acolhedor e sinto-me mais próxima à criança.

A: Considera que, nestes momentos, onde existe uma atenção mais individual com a criança depois tem impacto na atividade autónoma da criança?

AEE2: Eu acho que sim, porque ele sente-se à vontade comigo e com os adultos a parte de explorar o ambiente e os objetos ele está mais à vontade. Se ele se sente retraído não vai querer explorar, então eu acho que esses momentos e o ambiente entre a equipa é importante, pois se nós estamos bem eles também vão estar. Quando alguém vai lá à sala eles estão à vontade, porque nós temos em atenção que eles conheçam todos porque se às vezes uma colega está a faltar temos de ir ajudar. Nós não podemos pensar é a minha sala e são os meus bebés, eu costumo dizer que as crianças de todas as salas são minhas porque acabo por cuidar deles. Eu tento de criar essa ligação, nestes momentos, porque é um tempo mais individual, pelo menos, no berçário. No final do ano, alguns já tentam comer sozinhos, por vezes fica tudo sujo, mas não faz mal.

A: Quando a criança manifesta vontade em querer participar nestes momentos o adulto responde a essa iniciativa?

AAE2: Sim, mostra-se agradado com isso.

A: Nestas situações o que faz? Pode dar-me por favor um exemplo?

AAE2: Lembro da primeira vez que dei banho a uma criança aqui. A criança estava na fase de adaptação e eu também. Nunca tinha dado banho a um bebé e procurei estar completamente aberta. Eu sabia que o bebé ia chorar, porque não me conhecia e estava desconfortável, pois estava sujo. Ninguém gosta de estar assim e muito menos um bebé, eu simplesmente comecei a cantar e a fazer-lhe massagens na cabeça, nas mãos, nas costas levemente e foi, automático, ele parou de chorar e começou a sorrir porque já estava a sentir-se limpinho. Eu senti muito isso, porque se eu lhe der carinho e atenção ele vai perceber que vai ficar tudo bem. Depois desse momento ele estava todo sorridente e dormiu muito melhor, pois estava muito tranquilo. Só facto de começar a cantar e a fazer massagens foi, muito por instinto, ajudou. Eu sei qual é a nossa vocação e que seria ajudar as crianças.

A: O momento que teve com esta criança, provavelmente, seria diferente se fosse com outra criança ou noutro momento?

AAE2: Sim, porque eu lembro-me que a mãe me tinha dito que ele gostava muito de ouvir as músicas do panda e então isso veio à cabeça o que ajudou bastante a acamá-lo. Lá está a nossa comunicação com os pais tem de resultar muito bem, porque eu lembrei-me dessa informação que a mãe me tinha contado senão podia cantar outra música qualquer e não teria o mesmo efeito. Ele reconheceu que aquela música e gostou.

A: Que aspetos tem em consideração no desenvolvimento destes momentos de cuidados?

AEE2: Por exemplo a postura do adulto. Este não deve estar chateado, pois as coisas podem estar muito mal em casa ou a nível financeiro, familiar, mas acho que não devemos mostrar isso à criança, porque ela acaba por ficar assim também. Então acho que devemos brincar e falar com eles, porque às vezes eles também estão num dia mau e há que respeitar. Quando elas estão mais chateadas devemos entreter, cantar ou brincar, com elas.

A: Quando refere que o adulto deve entreter a criança é com que finalidade?

AEE2: É para a criança ter um momento prazeroso e estar satisfeita quando termine, por exemplo, a refeição. Se estivermos a chorar e a comer ao mesmo tempo isso não é agradável e os bebés descontrolam a respiração, entalam-se e isso é horrível, porque ficam maldispostos. É um momento que nós devemos lhes proporcionar prazer, nós também gostamos de ter uma boa refeição e estarmos relaxados e também devemos proporcionar isso à criança já que somos nós que a alimentamos.

A: Como caracteriza os processos de interação entre adulto-criança e criança-criança na sua sala?

AAE2: É muito engraçado a descoberta do outro e do corpo. Muitas vezes eles olham para a sua mão e para a mão do colega e percebem que é igual. Quando eles procuram explorar a cara uns dos outros é muito giro, pois eles estão a descobrir o outro e a si. No ano passado eu filmei três crianças que estavam no espelho o L. e o G. nas pontas e a C. no meio, os dois olham para o espelho, depois para a C. e entre eles como se pensassem “Tu não és bem igual a mim”. Lá está essa parte do menino e da menina não sei, acho que eles são pequeninos mas começam a perceber que há diferenças entre eles. Por vezes eles estão a brincar e dão o brinquedo ao outro e, por sua vez este ri-se como forma de agradecimento. É muito interessante ver.

Connosco é igual, às vezes eles estão a brincar e dão-nos o brinquedo como se dissessem “agora brinca comigo”. Lá está eles não falam, mas essa forma de expressão connosco e com os outros é muito interessante. Eles esperam uma reação quando olham para nós ou dão-nos um brinquedo, apontam para nós ou esticam a mão é a forma como interagem connosco. No entanto eles brincam mais entre eles do que connosco, pois eles sentem que nós estamos lá quando o amigo quer o brinquedo e tira-o ou quando cai e precisa de mimo, eles procuram nessas situações.

A: Num momento de conflito, por exemplo, quando uma criança tenta tirar o objeto à outra o que faz?

AEE2: Não coloco a culpa em ninguém nem vou castigá-las. Por exemplo quando estão a explorar o outro e puxam o cabelo eu não vou chamar a atenção logo quando vejo que é para magoar eu chamo atenção.

A: Então observa antes de intervir nestes casos?

AEE1: Sim, para entender perceber o que está a acontecer. Se a criança puxa o cabelo porque quer o brinquedo, eu digo que não pode fazer isso e conversamos com eles. Quando está a explorar a mão de outra criança e, sem querer, arranha eu não reprimo a criança, apenas, digo-lhe que tem de ter mais cuidado.

A: Existem momento certos para o adulto intervir?

AEE2: Sim, eu sei que eles conseguem resolver e devemos deixá-las fazer. Às vezes palram um com o outro e o amigo lá fica com o brinquedo, mas depois cada um começa a brincar e passa. Lá está temos de agir no momento certo, não podemos interferir nas experiências que eles têm uns com os outros, ou seja, nas descobertas que estão a fazer.

Participação da criança no planeamento

A: Em que medida as atividades e oportunidades de aprendizagem proporcionadas promovem a autonomia da criança?

AEE2: No berçário não há muitas atividades nas quais possam pegar, direitinho, num lápis ou pincel como os maiorzinhos. A texturas da tinta, as crianças exploram com as mãos e com os pés e, assim começamos a perceber se gostam ou não gostam de fazer aquilo. O cheiro da tinta, por vezes, incomoda. Andar com os pés em cima das superfícies. A música através das garrafas com arroz e abanar ou bater nas painelas produzindo sons que podem assustar, ao início, mas depois as crianças acabam por perceber. As atividades promovem os sentidos. Temos os frascos de cheiros e exploram a visão através das caixas de luz e das sombras. Eles aprendem que com as mãos podem brincar e eles gostam de brincar.

A: E todas essas atividades que mencionou promovem a autonomia da criança?

AEE2: Todas, mesmo sendo aquelas mais chatas que têm de pôr a mão e fica um trabalho bonito, mas a criança acaba por aprender também. Por exemplo a tinta na mão ou só no dedo e pegamos-lhe na mão, fazemos e como ficam os trabalhos.

A: Na sua opinião o bebé pode ser autónomo?

AAE1: Eu acho que sim, não totalmente, mas acho que sim. Eles são muito autónomos quando estão a brincar, pois eles sabem que querem aquele brinquedo e com aquele brinquedo posso fazer isto. E se fizer isto fica assim e colocar nesta posição encaixa direitinho e se for na outra já não encaixa. Eu acho que na parte da brincadeira eles são muito autónomos.

A: Essa autonomia só pode ser promovida quando eles estão a brincar ou pode ser transversal a outros momentos?

AEE2: Eu acho que pode ser a outros momentos, por exemplo, quando pousamos o prato da comida com a colher na cadeira e vamos a outro. O bebé sabe como o adulto faz e se fizer um determinado momento sabe que pode alimentar-se. O simples reflexo de pegar na colher e levar à boca ou de querer pegar só na colher já revela um sinal de autonomia, ou seja, que ele quer se alimentar. Lá está a repetição, porque se o adulto faz eu também vou fazer. Também depende muito do à vontade do adulto naquela situação.

A: O adulto está disponível para participar nas iniciativas da criança?

AEE1: Sim

A: Pode por favor dar-me exemplos de situações que evidenciem a participação do adulto nessas iniciativas?

AEE2: Só o facto de a criança se colocar de pé, apoiado no móvel é uma conquista. Não podemos ir lá obrigá-lo a sentar, mas respeitamos a sua vontade e estarmos ao seu lado caso caía. Nós deixamos estar sozinhos e se acontecer alguma coisa nós estamos à sua beira. Lá está baseia-se muito na confiança e deixarmos o bebé à vontade, porque caso contrário eles vão estar retraído e sempre quietos.

A: Durante as atividades livres da criança, o que costuma fazer?

AEE2: Às vezes eu brinco sozinha (ri-se). Eu procura aquela criança que está mais retraída que não quer brincar nem pegar no objeto e está só a olhar. Como ele não se expressa eu não sei se o bebê está ali porque quer ou se ele não tem iniciativa de brincar. Também pode ser por não consegue chegar ali e por isso não brinca. Às vezes os que estão a gatinhar levam os brinquedos para outras partes da sala e os que estão sentados não chegam, então temos de voltar a colocar os brinquedos para não estarem espalhados.

Há crianças que não tendo os brinquedos tão próximos é necessário que levemos os brinquedos até elas para vermos se eles não querem brincar, se estão maldispostos, ou seja, enquanto eles estão a brincar eu estou muito na observação. Não é por eles estarem a brincar que eu vou descansar, eu tenho de estar atenta e se algum precisar de nós temos de agir rapidamente, pois uma queda mal dada pode causar muitos problemas, principalmente, com bebês.

A: Espera que a criança envolva na brincadeira?

AEE2: Se eles estão a brincar sozinhos e estão bem, nós deixamos estar e não interagimos. Nós estamos de lado, mas se estiverem mais retraídos eu vou até eles para demonstrar que estou ali para brincar com eles.

Opinião da profissional de educação sobre o tema do estudo

A: Enquanto ajudante de ação educativa como se sente em relação à participação da criança no quotidiano educativo da creche?

AEE2: Eu sinto-me importante (ri-se) porque para eles eu sou um exemplo e eles fazem muito o que nós fazemos.

A: Sente dificuldade ou não em promover a participação da criança?

AEE2: Em geral não, só se for um dia em que a criança está chateada ou doente e nesse momento temos de puxar, dar um reforço à criança. Não acontece todos os dias, mas é muito tranquilo.

A: Sente necessidades de formação no âmbito da participação das crianças no quotidiano na creche?

AEE2: Eu acho que não, porque do berçário vai muito do instinto. Eu acho que depende da nossa vocação, pelo menos, no berçário. Aqui ocorrem as primeiras descobertas, não é aquela coisa de agora vamos aprender as cores, agora os números... Nas salas maiores já existem outro tipo de responsabilidade nas descobertas que eles estão a fazer. É assim explorar o meio onde estão eles fazem sozinhos, mas a parte das descobertas como, por exemplo, como se faz esta letra no pré-escolar já começam a aprender a escrever o nome, os números e as contas. Já são muito desenvolvidos.

A: Gostava de lhe fazer uma última questão. Nesta instituição nós temos uma educadora que é responsável pela sala do berçário, mas, normalmente, a educadora da sala de um ano dá apoio à sala do berçário. Assim sendo, considera importante ter uma educadora de infância na sala do berçário?

AEE2: Sinceramente não, apenas acho que as auxiliares que estão no berçário devem ter formação para estarem com eles. Se não tiver uma educadora, pelo menos, as auxiliares devem ter formação. Eu tenho formação, mas outra colega minha não tem e ela disse que aprendeu muito comigo nesse sentido. Eu aprendi para estar aqui, ela aprendeu da experiência. Lá está eu acho que não, porque não tem assim tanta coisa, as descobertas que eles estão a fazer não tem tanto a ver com folhas com imagens, estás a perceber como as fichas. Uma atividade nos bebês é brincar com determinados materiais não exige trabalho, não é uma sala que precise de ter uma pessoa não sei bem como explicar... Caso as auxiliares não tenham formação, então sim eu acho que deve ter uma educadora.

Anexo 49- Entrevista à Educadora da sala dos 4 anos

A presente entrevista tem como finalidade compreender qual a conceção que o profissional de educação da sala dos 4 anos tem sobre a criança e sobre si próprio. Para além disto pretende-se verificar o nível de participação das crianças no planeamento do quotidiano. É importante salientar que o anonimato será assegurado.

Conceção do Educador

1. Há modelos teóricos que orientam a sua intervenção? Se sim, quais são?

Sim, eu costumo utilizar vários modelos pedagógicos, isto é, não sigo somente uma linha orientadora ou um modelo em concreto, mas tento orientar-me através do estudo/reflexão de alguns modelos tais como metodologia de trabalho projeto, Reggio Emilia, Maria Montessori, Movimento da Escola moderna, Waldorf, e vou buscar um pouco de cada um. Acho que todos os modelos possuem prós e contras, mas para mim é fundamental dar voz às crianças, autonomia e espírito crítico.

Dimensões da participação da criança

1. A criança tem a oportunidade de escolher os espaços da sala onde deseja desenvolver os seus planos?

Sim

2. Os materiais da sala estão visíveis e acessíveis à criança para que esta possa desenvolver as suas atividades?

Sim

3. A sala possui materiais diversificados que permitem à criança concretizar as suas atividades?

Sim

4. Nas paredes da sua sala, os trabalhos expostos são escolhidos por si ou pela criança? Se são escolhidos por si, tende a dar primazia aos trabalhos orientados ou da iniciativa da criança?

São escolhidos por mim e pelas crianças. Nos escolhidos por mim, às vezes tenho em conta os orientados por mim e outras vezes os livres.

5. Os trabalhos da criança estão expostos ao nível do seu campo de visão?

Nem todos

6. Existem momentos no quais a criança pode partilhar com o adulto o que gostava de fazer?

Claro que sim. Ao longo do dia existem vários momentos nos quais a criança pode partilhar o que gostava de fazer, por exemplo, no acolhimento, ao final do dia (balanço) e nos momentos de assembleia.

7. A criança na sua sala tem tempo para desenvolver as suas atividades e partilhá-las com o grupo e com o adulto?

Evidentemente

Participação da criança no planeamento

1. Na planificação das atividades procura integrar os interesses e as ideias das crianças?

Sempre

2. As atividades realizadas na sala são propostas sempre pelo adulto ou pela criança?

Algumas pelo adulto e outras pela criança.

3. Nas atividades desenvolvidas na sala, a criança tem um papel ativo na tomada de decisões?

Sim

4. Como realiza a dinâmica de negociação das atividades com as crianças?

Através de assembleias

5. Nas propostas do adulto, a criança tem oportunidade de mudar o rumo das mesmas?

Se for necessário, por que não?

6. A criança desenvolve as suas atividades, procurando envolver o adulto?

Muitas vezes

7. O adulto está disponível para participar nas iniciativas da criança?

Claro que sim. Todas as vezes que a criança demonstra vontade de envolver o adulto, durante as suas atividades livres, procuro participar nas suas iniciativas.

8. Na sua sala, a criança faz propostas para a realização de atividades individuais e em grupo?

Às vezes

9. Durante as atividades livres da criança, o que costuma fazer?

Brinco com as crianças, faço registos de observação, trabalho o portefólio, etc.

Papel do educador na promoção da participação da criança no planeamento

1. Na sua prática pedagógica procura ouvir a opinião da criança sobre as atividades e dinâmicas realizadas?

Sempre

2. Que técnicas utiliza que permitam registar a opinião da criança?

Assembleias

3. Como caracteriza a interação entre adulto e a criança na sua sala?

Com um grande respeito mútuo e com muito amor.

4. Como concilia a sua intenção pedagógica com os interesses da criança?

Ouvindo/observando muito as crianças, seguindo as orientações curriculares, planificando.

Opinião do profissional de educação sobre o tema do estudo

1. Considera importante a participação das crianças no planeamento do quotidiano? Porquê?

Muitíssimo importante, porque acho que a criança deve ter um papel ativo na construção da sua própria aprendizagem.

2. Enquanto educadora como se sente em relação à participação das crianças no planeamento do quotidiano no jardim-de-infância?

Muito bem, pois se as crianças se sentem felizes, motivadas eu também.

3. Sente necessidade de formação no âmbito da participação das crianças no planeamento do quotidiano no jardim-de-infância?

Para mim formação nunca é demais, nós estamos sempre a aprender e eu valorizo muito a aprendizagem.

Anexo 50- Registo Fotográfico



Trabalhos realizados pelas crianças expostos no placard.



Trabalhos realizados pelas crianças expostos ao nível do seu campo de visão.

Anexo 51- Registo Contínuo

Nome da Criança: D

Observadora: Inês (Estagiária)

Contexto de Observação: Reunião em grande grupo

Idade: 4 anos

Data: 9-10-2019

Observação:

As crianças estavam sentadas em roda e a criança D trouxe de casa instrumentos de percussão simples (tambor, pandeiretas, guizos...) para a sala. A educadora pediu à criança que espalhasse no centro da roda os vários instrumentos. Posteriormente a criança iniciou a distribuição dos instrumentos pelas restantes crianças.

A criança D permaneceu sempre no centro da roda, assegurando a circulação dos vários instrumentos por todas as crianças, dando-lhes a oportunidade dos manipularem novamente. Sempre que duas crianças ou mais queriam o mesmo instrumento a criança D realizava um sorteio, usava o “pim pam pum” ou perguntava “quem levantou primeiro o dedo?”.

Quando uma criança ficava aborrecida por não conseguir o instrumento que queria a criança D dizia “O outro menino colocou primeiro o dedo, agora tens de esperar pela tua vez, pois os outros também têm de o ter”.



Comentário breve sobre o registo contínuo:

Nesta situação é possível averiguar que a educadora a partir do interesse da criança D (explorar os instrumentos com as outras crianças) permitiu à criança dinamizar a sua própria atividade. Neste contexto a criança é vista com um ser competente e capaz. Ao mesmo tempo, podemos verificar que a criança D demonstra preocupação em relação às outras crianças e, ao mesmo tempo começa a revelar a noção do sentido de partilha, uma vez que a criança queria que todos pudessem tocar os instrumentos que trouxe de casa.

Anexo 52- Descrição Diária

Nome da Criança: L
Observadora: Inês (Estagiária)

Idade: 4 anos
Data: 09-01-2020

Descrição:

Hoje a criança L trouxe para a escola um livro da “Lagarta muito comilona” em Norueguês para mostrar às outras crianças. A educadora chamou-a e disse “L vamos contar a história que trouxeste aos meninos, só que a Patrícia não sabe norueguês. Vamos ver no computador em português e usamos o teu livro para mostrar as imagens aos amigos, pode ser?” A criança, sorridente disse que sim e permaneceu a lado da educadora ao longo da leitura da história, mostrando as imagens do livro às outras crianças.



Comentário:

Nesta situação podemos verificar que a educadora valoriza os interesses das crianças e, ao mesmo tempo cria momentos para que as crianças possam partilhá-los.

Anexo 53- Registo Fotográfico



O F levou a sua tartaruga para mostrar aos seus pares e à educadora.



O M trouxe sua planta carnívora para partilhar com o grupo os seus conhecimentos sobre esta planta.



O S levou para a escola um jogo e esteve a explicar aos seus pares como se jogava.



A D levou para a escola os registos das histórias que tem lido em casa e mostrou à educadora e aos seus pares os desenhos que realizou.

Anexo 54- Registo Fotográfico

As seguintes fotografias retratam algumas atividades propostas pelo adulto, partindo dos interesses das crianças.



Exploração com as crianças do poema “Numa Casa muito Estranha” de António Mota.



As crianças a ouvirem a história “A árvore sem folhas”



A decoração da porta da sala realizada pelas crianças.



A prenda do “Dia dos Amigos” decorada pelas crianças.